

31596
Magyar

172

PEDAGÓGIA

A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA

1976|4

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztő bizottság tagjai:

ÁGOSTON GYÖRGY, FALUDI SZILÁRD, FÖLDES ÉVA, 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 Hírlap Irodánál, (KHI 1900 Budapest V., József nádor tér 1.) közvetlenül vagy postautalványon valamint átutalással a KHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámára. Egyes példányok beszerezhetők a 1055 Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban. Előfizethető és példányoként 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—680.

Előfizetési díj egy évre: 40,— Ft

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Nagy Sándor: A korszerű taneszközök kialakítását befolyásoló didaktikai tényezők	319
Kiss Tihamér: Nevelés a szabadidő helyes felhasználására	331
Sántha Pál: A művelődési otthonok szerepe a diákok társadalmi beilleszkedésében	340
Bernáth József: Az önművelő képesség iskolai megalapozásáról	348
Bábosik István: Az erkölcsi irányultság és a magatartás összefüggéseinek vizsgálata	358
Fleckensteinné Cservenka Júlia: Reformkori magyar nyelvű ábécéskönyvek	371
Tordáné Hajabács Ilona: Németh László pedagógiai nézetei	381

KÖRKÉP

Az „Erdélyi Féniks” szerepe a magyar nevelés történetében (Földes Éva)	397
Magyarország részvétele az UNESCO nevelésügyi programjában (Szabó Márta)	408
Nevelélmélet vagy pedagógiai kísérlet? (B. Pach Éva)	416
Őrizzük a pedagógia hitelét! (Golnhofér Erzsébet)	427

FOLYÓIRATSZEMLE

Kwartalnik Pedagogiczny. 1974. 4. sz., 1975. 1—4. sz (Morvay Károly)	435
Riforma della Scuola. 1975. 1—12. sz. (Bólyai Imréné)	438

KÖNYVEKRŐL

Illés Lajosné: A szovjet pedagógia története. (Szarka József)	443
Köte Sándor: Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában (Felkai László)	444
Tanulmányok az ifjúság neveléséről. (Biróné Nagy Edit)	447
Mikes Kelemen: Az ifjak kalauza. (Mészáros István)	449
Lothar Bisky, Walter Friedrich: Ifjúság és tömegkommunikáció. (Nagy Andor)	451
Gérard Vincent: Le peuple lycéen. (Bán Ervin)	453
A Magyar Óvónőképző Intézetek Neveléstudományi Közleményei. (Vág Ottó)	454

NAPLÓ

Albizottsági ülések	456
A Tudományos Minősítő Bizottság hírei (Simon Péterné)	464
English Summary	469
Содержание	471
Inhalt	472

E szám szerkesztése 1976. április 17-én fejeződött be.

NAGY SÁNDOR

A KORSZERŰ TANESZKÖZÖK KIALAKÍTÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ DIDAKTIKAI TÉNYEZŐK

Előadásom* feladata a korszerű taneszközök kialakítását befolyásoló didaktikai tényezők feltárása, illetve kifejtése.

Ez a feladat többféle értelemben is összetett és elágazó jellegű. Ennek az összetettségnek a legfőbb oka, hogy az előadás témája két igen komplex fogalmat tartalmaz: egyrészt a „korszerű taneszközök”, másrészt a „didaktikai tényezők” fogalmát.

Mindkét komplex fogalom egész rendszert jelent: az első a taneszközök összességét, illetve elvszerű felosztását, s a korszerűségükkel kapcsolatos kritériumok megjelölését; a másik pedig a „didaktikai tényezők” rendszerét, amely aligha kevesebb, mint egy modern oktatásméleti felfogás körvonalainak legalább a felvázolása.

Az egyszerűsítés kedvéért arra törekszem, hogy ami az első komplex fogalmat illeti, ennek részletezésébe ne bonyolódjam bele. Ezzel kapcsolatban csupán emlékeztetni szeretnék néhány közismert megállapításra. Így lehetőségem lesz arra, hogy a taneszközöket befolyásoló *didaktikai tényezők* kifejtésére tehessem a hangsúlyt, minthogy nyilván ez a fő feladatom.

Ami a korszerű taneszközöket illeti, ezekre a pedagógiai irodalom manapság lépten nyomon hivatkozik, s magában a gyakorlatban is egyre szélesebbkörűen alkalmazzuk őket. Maguknak e taneszközöknek az említése rendszerint szoros összefüggésben van a pedagógiai technológia fogalmával, illetve a pedagógiai technikát, pedagógiai technológiát a korszerű eszközrendszerrel mintegy azonos kifejezésként szokták használni.

Ez természetes és magától értetődő, de mégis szükséges itt bizonyos pontosításokat tennünk. Esetenként ugyanis a modern pedagógiai vagy didaktikai technológiát csakis az eszközökre, sőt a taneszközök fogalmi körén belül is csupán az elektromos és elektronikus eszközök felhasználására korlátozzák.

Ez történik például Vlagyimir TURCSENKO most megjelent könyvében. „A tudományos-technikai forradalom és az oktatás forradalma” című munkában. Itt az oktatás forradalma egyértelműen az elektronika alkalmazásának függvénye és következménye. Vagy legalábbis főképpen ez.¹

Nemrégén a budapesti IEA konferencián Torsten HUSÉN is ehhez közelálló nézeteket fejtetett, amikor a következőket mondta:

* Bevezető előadásként elhangzott a Tankönyvkiadó által rendezett tankönyvmetodikai tanácskozáson, 1975. december 3-án.

¹ Vlagyimir Turcsenko: A tudományos-technikai forradalom és az oktatás forradalma. Bp. 1975.

„Mostanáig az iskola intézményes feladata az volt, hogy tanítsa a gyermekeket és a fiatalokat. Jövőbeli feladata pedig az lesz, hogy *minden* nemzedék számára „tanulási központként” működjék. Az iskola nagyobb jelentőségre tesz szert a nevelés megtervezésében és irányításában, valamint a tanulás egyéni útjainak kijelölésében. Nem kevésbé jelentős olyan technikai eszközök igénybevétele, mint a televízió (főleg ha a kazettás magnetofonokon rögzített programok fokozatosan elterjednek), és az elektronikus számítógépek lehetővé teszik leágazások és visszajátszó készülékek felszerelését . . . ”²

A „tanulási központként” működő jövőbeli iskolák víziójával nyilván egyet lehet értenünk; ennek pedagógiai technológiája azonban az említettekkel együtt szükségképpen a taneszközök széles körét fogja jelenteni, egészen moderneket éppen úgy, mint a korszerűség kritériumait magukon viselő ún. hagyományosakat. Ezt bizonyára HUSÉN is így gondolja, mondanivalójában azonban ezúttal az eszközök egy csoportjára esett a hangsúly.

És ez gyakorta van így, különösen ha futurologiai aspektusból kívánják megközelíteni a pedagógiai technológiát.

Ilyenkor azonban magának a technológiának is, ezen belül az alkalmazott taneszközöknek is némileg leszűkített értelmezésével van dolgunk. Amiképpen SKINNER híres művében. „A tanítás technológiája”-ban is történik, ahol a modern oktatási technológiának főképpen két terméke hangsúlyozódik különösen: a tanítógépek és a programozott oktatás.³

Tiszteletben tartva azt a pozitív törekvést, hogy az említett esetekben a taneszközök egész rendszerén belül az egyre inkább rendelkezésre álló és nagy jelentőségű újat kívánják hangsúlyozni, mégis emlitenünk kell, hogy vannak a taneszközöknek s az azokat meghatározó tényezőknek komplexebb megközelítései is. És ezek figyelembevétele fontos következtetésekre ad lehetőséget.

MCKENZIE, ERAUT és JONES a közelmúltban magyarul is megjelent „Tanítás és tanulás” című és felsőoktatáspedagógiai jellegű könyvében például a taneszközök rendszere s az azokat magában foglaló modern pedagógiai technológia átfogóbb értelmezésben kerül említésre. A szerzők egyik leglényegesebb mondanivalója ugyanis nem kevesebb, mint a *komplex tanulási környezet* létrehozásának szükségességét bizonyító érvelés. Ez a komplex tanulási környezet — a szerzők szerint — magában foglalná mindazokat az eszközöket — a modern könyvtártól és tankönyvektől kezdve a komputerizált konzultáló eszközökig —, amelyek lehetővé tennék a hallgatónak, hogy igénybevételekkel önállóan, egyénileg tanuljon. Sőt — némi túlzással — úgy látják, hogy a hallgató számára egyenesen fontosabb lenne ez — a taneszközök egész rendszerét reprezentáló — komplex tanulási környezet még magánál az előadásnál is.⁴

Nem bocsátkozva ennek a felfogásnak elemzésébe, csak annyit szeretnék kiemelni belőle, hogy itt a taneszközök egész rendszeréről van szó a komplex tanulási környezetben.

² Torsten Husén: Az iskola korunk társadalmában. A „Tanulmányok a neveléstudományok köréből. 1972—1974.” c. kötetben. Bp. 1975. 38.

³ B. F. Skinner: A tanítás technológiája. Bp. 1973. 58. („A pszichológia egy különleges ága. az úgynevezett kísérleti viselkedés-elemzés . . . olyan tanítási technológiát termelt ki, amelyből valóban levezethetők oktatási programok, sémák és módszerek. A nagyközönség ezt a technológiát két terméke, a tanítógépek és a programozott oktatás útján ismerte meg”).

⁴ N. McKenzie, M. Eraut, H. C. Jones: Tanítás és tanulás. Új módszerek és eszközök a felsőoktatásban. Bp. 1974. (FPK)

Ennél még tágabban értelmezi a pedagógiai technológiát nálunk is ismert könyvében COOMBS, amikor ezt mondja: „Ha az oktatási technológiát elég tág értelemben fogjuk fel, akkor beleértjük az oktatásban alkalmazott összes módszert, anyagot, felszerelést és logikai felépítést.”⁵

A tágan értelmezett pedagógiai technológia fogalmával kapcsolatban — vitatható megjegyzésekkel együtt — van itt néhány megszívlelendő megjegyzés. Ezt mondja ugyanis többek között COOMBS:

„Figyelembe véve a változással szembeni ellenállás hagyományát, nem meglepő, hogy míg az utolsó ötven évben az iparban, a mezőgazdaságban, a közlekedésben, a hírközlésben és a fegyverkezésben fantasztikus forradalom ment végbe, az oktatás technológiája csak keveset változott. Igaz, új dolgok jelentek meg és a régi dolgok javultak. De ezek többnyire a geológiai rétegekhez hasonlóan rakódnak rá a nemzedékek óta érvényes alapvető módszerekre. Nem ment végbe a rendelkezésre álló technológiák átszervezése és újrendezése az oktatási módszerek új szintézisének megteremtésére.

Még ott is, ahol nyilvánvaló jele van a változásnak, közelebbről szemügyre véve a dolgot rendszerint kiderül: a változás alapja és előfeltétele, hogy semmi más nem változik. Ez a helyzet például a filmekkel, a televízióval, a nyelvi laboratóriumokkal: egyszerűen hozzáadták őket ahhoz, ami már úgyis folyik, s ez utóbbit aránylag kis változtatásokkal, nagy változtatás nélkül megőrzik.”⁶

Nyilvánvaló ebből egyrészt, hogy a tudományos-technikai forradalom legfőbb pedagógiai következménye a korszerű pedagógiai technológia kialakítása. De nem kevésbé nyilvánvaló az is, hogy ez a technológia nemcsak korszerű eszközöket, pedagógiai technikát jelent, hanem korszerű szemléletmóddal együtt a tartalom, a szervezeti formák és az alkalmazott módszerek, eszközök együttesen értelmezett korszerűségét, vagyis a nevelési eszközrendszer egészének modern értelmezését és praxisát.

Ilyen értelemben az előadásom címében jelzett „taneszközök” nem csupán az eszközök egy bizonyos csoportját, hanem a taneszközöknek — ahogy Wilbur SCHRAMM elnevezte — mind a „négy nemzedékét” magukban foglalják.

Amint ismeretes, az „első nemzedékbe” sorolja W. SCHRAMM — egy, még az 1960-as évek elején megjelent UNESCO-kiadványban⁷ — a képeket, térképeket, grafikus ábrázolásokat, kiállítási tárgyakat, modelleket, falitáblákat stb. Ezeket az különbözteti meg a következőktől, hogy nem igényelnek sem gépet, sem elektronikus berendezést. A „második nemzedékbe” tartozó eszközök: tankönyvek, olvasókönyvek, nyomtatott tesztek. „Az ember a nyomtatással vezette be a gépet a közlési folyamatba” — mondja SCHRAMM. A „harmadik nemzedékbe” az ún. audiovizuális eszközök tartoznak. Végül a „negyedik nemzedékbe” sorolhatók SCHRAMM szerint a tanítógépek útján lebonyolított programozott tanulás különböző változatai (amelyek „automatizálják” az oktatási folyamatot), a nyelvi laboratóriumok, és az oktatásban alkalmazott elektronikus numerikus számológépek.

Bár maga W. SCHRAMM is lelkes szavakkal méltatja a harmadik és negyedik nemzedékbe tartozó eszközöket, mint amelyek alapvetőek a modern oktatás

⁵ Ph. H. Coombs: Az oktatás világválsága. Bp. 1971. 117.

⁶ Uo. 119.

⁷ Wilbur Schramm: Új nevelési módszerek és technikák. A „Nouvelles méthodes et techniques d'éducation. Études et Documents d'Education” c. sorozat 48. számában. Párizs, 1963. (UNESCO) Ford. Kiss Árpád. (OPKM Dokumentáció).

szempontjából, mindenesetre úgy tűnik, hogy az első és második nemzedékhez tartozókat is fontosaknak, sőt nélkülözhetetleneknek tekinti.

És ezen a ponton — az elmondottak után — néhány következtetést magunk is megfogalmazhatunk:

1. Először is kimondhatjuk, hogy a korszerű taneszközök fogalmához nemcsak az audiovizuális és elektronikus eszközöket, hanem a taneszközök mind a négy nemzedékét oda kell sorolnunk, minthogy mindegyik eszközt nélkülözhetetlennek kell tekinteni a maga helyén s a maga sajátos funkciójában.

2. Ilyen átfogó módon értelmezve a korszerű taneszközök rendszerét, joggal feltételezhetjük, hogy a harmadik és negyedik nemzedékbe tartozók visszahatóan befolyásolják az első és második nemzedékbe tartozókat, amint ezt különösen jól demonstrálja az elvileg a negyedik nemzedékre utaló programozási stratégiák megújító funkciója a második nemzedékbe tartozó tankönyvek különféle modern változataiban.

3. Az elmondottakból az is következik, hogy a „korszerű” taneszközök”-nek az iménti módon értelmezett fogalma és rendszere a modern pedagógiai technológia szerves része.

4. Magától értetődik, hogy ennek a technológiának tartalmi, metodikai, oktatásszervezeti és eszközi tényezői egyaránt vannak, s korszerűvé alakítása szempontjából nem elégséges csupán a rendszer egy tagját, illetve tényezőjét változtatnunk, miközben minden egyéb változatlan marad. A technológiát jelentő rendszer *egészében* kell fejlesztő módosításokat eszközölnünk.

5. Következik végül az elmondottakból az is, hogy a pedagógiai technológia nem független jelenségcsoport, hanem függő viszonyban van a nevelés célrendszerétől s ezen belül a korszerű didaktikai koncepciót jelentő „didaktikai tényezők”-től (bár minőségileg új színvonalra emeli a tanítási-tanulási folyamatot és ebben az értelemben nem egyoldalú függésről, hanem a célrendszer és a pedagógiai technológia kölcsönhatásáról kell beszélnünk).

Mindezek után felmerül a kérdés: melyek azok a didaktikai tényezők, amelyek a korszerű taneszközök kialakítását befolyásolják?

A pedagógiai világirodalom az oktatásszervezés kérdéseinek *rendszerelméleti megközelítése* tekintetében sokféle lehetőséget tud ma már felmutatni. A nyugati pedagógia különösen az ún. pedagógiai technológiakutatások keretében foglalkozik a rendszerelmélet pedagógiai alkalmazásának lehetőségeivel. Rendszernek tekinthető itt sok minden, a tanuló személyiségétől kezdve a közoktatás szervezetéig. Se szeri, se száma azoknak a tanulmányoknak, amelyek a tanulónak „mint rendszernek” a jellemzőivel foglalkoznak: az oktatási folyamat meghatározott pontjain adott „bemeneti” tulajdonságoktól kezdve a folyamat végén regisztrálható „kimeneti” tulajdonságokig, valamint a tanulónak mint rendszernek ugyancsak jellemzőjeként megemlíthető környezetig s a tanulmányi folyamat szervezetéig.⁸

Időbeli okok miatt nem foglalkozhatom itt ezeknek a rendszerelméleti megközelítéseknek a jelentőségével és vitatható megállapításaival, — egyszerűen csak utalok azokra a tényezőkre, amelyek a modern didaktikai koncepció hazai

⁸ T. A. Iljina: Az oktatásszervezés kérdéseinek rendszerelméleti megközelítése a külföldi neveléstudományban. Szovjetszkaja Pedagogika, 1973. 3. sz. 127—136.

változatának összehasonlító-pedagógiai érvekkel is alátámasztható rendszerét tükrözik. Ezek a didaktikai tényezők főképpen a következők:

1. Új fejlemények az oktatás elméletében: az oktatáselmélet fogalmának és tárgyának módosulása;

2. a tanuláselmélettel kapcsolatos új fejlemények, egy szintetikus jellegű tanuláselmélet lehetőségei, illetve körvonalai;

3. a hagyományos tantervtől a curriculum-műfaj felé való haladás új tényezői, ezen belül egy korszerű céltaxonómia kialakulásának lehetőségei s az új tanterv szerepe a pedagógiai szabadság jegyében születő metodikai javaslatok, megoldások elterjedésében;

4. a tanulás megtanulását fokozottabban lehetővé tevő modern szervezeti formák, mint a tanulás direkt és indirekt irányításának, az oktatás szabályozásának és vezérlésének változatai;

5. a tanulók önálló ismeretszerzési és feladatmegoldási (alkalmazási) lehetőségeit fokozottabban biztosító módszerek intenzívebb megjelenése az oktatási folyamat egészében.

Ez alkalommal természetesen csak vázlatosan lehet szólnom a modern didaktikai fejlődésnek erről a sokféle irányról, illetve a korszerű taneszközök kialakítását ezekben az irányokban befolyásoló fontos felismerésekről.

1. Elméleti jelentőségűnek tűnik, mégis első helyen kell említenünk az *oktatáselmélet fogalmának és tárgyának módosulását*, mint ami a korszerű taneszközök kialakítását elvileg erőteljesen befolyásolja, végső soron tehát a gyakorlatra kiható következményei is vannak.

Az utóbbi 10–15 évben a neveléstudomány egészében s ezen belül az oktatáselméletben bekövetkezett leginkább szembeötlő változás abban áll, hogy hangsúlyáttevéődés történik; többé elsősorban nem a tanítás ismeretközvetítő funkcióként való felfogása áll az érdeklődés előterében, mint a hagyományos didaktikában, hanem a céltudatosan irányított tanulás útján a személyiség alakítása. Ez egyáltalán nem az ismeretközvetítés jelentőségének csökkenését jelenti, hanem a tanításnak nevelő hatásában való megragadását és mérlegetését. Így a korábban sok esetben öncélúnak felfogott ismeretközvetítés a nevelési cél összefüggésében, nevelésközpontú felfogásban kapja meg a maga igazi jelentőségét.

E hangsúlyáttevéődés szükségképpen következménye, hogy a tanítás-tanulás komplexumában a hangsúly a tanulásra tevéődött. Világéletben a tanításon volt a hangsúly a didaktikában; nemzedékeken át úgy értelmezték a didaktikát, mint a tanítás tudományát. 1954-ben azonban már egy olyan mű indította el hódító útjára a programozott tanulást — B. F. SKINNER „The Science of Learning and the Art of Teaching” című tanulmánya,⁹ — amely „a tanulás tudományát” nem véletlenül említette első helyen s „a tanítás művészetét” mint függő fogalmat a második helyen.

És egyre nyilvánvalóbb, hogy a tanítás fogalma csak úgy értelmezhető helyesen, ha meghaladjuk annak hagyományos, ismeretközli, ismeretnyújtó felfogását, s helyébe a tanításnak azt a „művészetét” helyezzük, amely „a tanulás tudományát” eredményezi.

⁹ B. F. Skinner: A tanulás tudománya és a tanítás művészete. „A tanítás technológiája” c. kötetben. Bp. 1973. 16–31.

Ismét MCKENZIE, ERAUT és JONES már említett könyvére hivatkozom, amely ezt a hangsúly áttevődést talán a legélesebben fejezi ki. Felsőoktatáspedagógiai munkáról lévén szó, mindenekelőtt az egyetemi tanítás és tanulás folyamatának modelljét veszik célba. „Ha az egyetem oktatói — mondják — a tanítás problémáival kezdenek foglalkozni, általában abból indulnak ki, hogy miként lehetne az adott modellen javítani, ahelyett, hogy azt kérdeznék: nincs-e szükség magának a modellnek a reformjára? Szívesebben módosítják a tanterv tartalmát, mint az oktatási módszereket, tehát az új ismereteket a régi csatornákon keresztül juttatják el. Legvégül is legfeljebb a jelenleg alkalmazott módszerek javításának lehetőségeire fordítanak figyelmet, nem pedig a módszer megváltoztatására”.¹⁰

Végeredményben a szerzők arra a következtetésre jutnak: nem a hagyományos kereten belül alkalmazott oktatási módszereken kell vitatkozni, hanem egy új rendszer (hallgató-centrikus rendszer) lehetőségeit, egy „komplex tanulási környezet” létrehozásának feltételeit kell vizsgálni. Ez az eltolódás azért szükséges, mert a régi módszerek „alkalmatlannak bizonyulnak”, és azért lehetséges, mert a tanulást hatékonyabbá tevő új eszközök már rendelkezésünkre állnak.

Nyilvánvaló tehát, hogy az oktatáselmélet tárgyában bekövetkező hangsúly-eltolódás, változás közvetlenül a taneszközök kérdéséhez jut el ebben a koncepcióban, bizonyítva, hogy a nagyon elméletinek tűnő kérdés praktikus végeredménnyel jár.

Az elmondottak egy korszerű egyetemi képzés modelljére utalnak. Éspedig bizonyos túlzásokkal, hiszen feltételezik az önálló munkára való képességnek és motiváltságnak azt a szintjét, ahol a komplex tanulási környezet eszközi adottságainak az öntevékeny hallgató számára már már nagyobb jelentősége van, mint magának a hivatalos oktatásnak.

Ez bizonyára nem elérhetetlen, tehát nem utópisztikus elgondolás. A hallgatók munkája tekintetében a jövő egyetemének alighanem hasonlítania kell ehhez.

Ide azonban hosszabb időn és több fokozaton keresztül lehet eljutni. Az egész iskolarendszerben, mindenütt az adott fejlődési fázisnak megfelelően meg kell majd történnie a hangsúlyátteződésnek a túlnyomórészt információközlést jelentő tanulásról a tanulás irányítását jelentő tanításra és a komplex tanulási környezet fokozott tanulói önállósággal történő felhasználására. Enélkül a fenti „egyetemi vízió” megközelítése nem lehetséges. És ez a közelítés nyilvánvalóan sokféle következtetés levonását teszi szükségessé a korszerű taneszközök egész rendszere számára. Ez a rendszer ugyanis annál jobban tölti be funkcióját, minél inkább támogatja a tanítás-tanulás egészen belül; az említett hangsúlyáttevődést, illetve minél hatékonyabb részévé válik egy komplex tanulási környezetnek.

2. A másik fontos didaktikai tényezőt, mely a taneszközök kialakítását befolyásolja, úgy jelöltük meg, hogy az nem más, mint a tanuláselméletekkel kapcsolatos új fejlemények, egy szintetikus jellegű tanuláselmélet kialakításának egyre reálisabb lehetősége.

Ha a korszerűen felfogott tanítás nem egyéb, mint a tanulás irányítása, akkor magától értetődően különleges jelentőségű annak meghatározása: mit értsünk tanuláson?

Ezzel kapcsolatban nem kis problémák előtt áll a pedagógia, hiszen a tanulás pszichológiai fogalma sem egyértelmű, éspedig annyira nem, hogy egyesek kétségbe vonják egy átfogó tanuláselmélet kialakításának a lehetőségét.

¹⁰ McKenzie, Eraut, Jones i. m.

Walter FUCHS „Az új tanulási módszerek” című, hazánkban is népszerű könyvében erre nézve többek között a következőket mondja: „Arról, hogy „mit tulajdonképpen maga a tanulás”, még mindig különböző feltevések vannak. Hogy valaha sikerül-e »mindent egy kalap alá hozni«, ami a tanulás elméleti megértésével összefügg, annak a valószínűsége egyre csökken.”¹¹

Hogy ezt az álláspontját Walter FUCHS mennyire komolyan gondolja, könyvének különös rendszere is bizonyítja. Ebben a rendszerben ugyanis előbb szerepelnek a különböző programozási stratégiák és csak később a különböző tanulási elméletek; a szerző véleménye szerint ugyanis a jelenlegi programozási stratégiák nem támaszkodnak tanulási elméletekre, annak ellenére, hogy megalkotóik hivatkoznak erre.

Ez a szkeptikus felfogás kifejezetten egy szintetikus tanuláselméletre vonatkozik. Az oktatáselméletnek viszont nem különböző, a tanulás lényegét eltérő oldalakról megközelítő és egymásnak sokszor ellentmondó elméletekre van szüksége, hanem átfogó tanuláselméletre. A mindennapos munkában csak ilyen elmélet tudja segíteni a pedagógust a tantervi témák feldolgozásában.

És valóban, a pedagógia — legalábbis praktikus okok miatt — kénytelen is élni szintetikus tanuláselmélettel, mert különben valamely tantervi anyag-részlet „tematikus tervezését” sem tudná megoldani. Egy ilyen tematikus tervezésben végül is a tanulásnak a különböző tanuláselméletek által megvilágított oldalai és sajátosságai többé kevésbé realizálódnak. Nem mindig azért, mert a pedagógus behatóan ismeri és akceptálja valamennyit, hanem mert a tananyag feldolgozásának dialektikus mozgása minden szakaszban a vele adekvát tanítási-tanulási eljárásokat teszi objektíve szükségessé. A megfelelő helyen tehát a verbális tanulást éppúgy igényli, mint a problémamegoldást, az interiorizáción alapuló tanulást éppen úgy, mint a már rendelkezésre álló fogalmak által lehetővé tett egyszerű induktív vagy deduktív következtetést, a különböző asszociációs rendszerek kiépítését és a felfedezéssel tanulókat éppen úgy, mint a kondicionálást stb. minthogy mindezek nélkülözhetetlenek.

Ez teljesen megfelel annak a felfogásnak is, amit a hazai pedagógiai pszichológia egyik ismert képviselője megfogalmaz, hogy „a sokféle tanulási elméletet a tanulás komplex folyamatában együtt kell értékelni, mindegyiket a maga helyén és szerepében”.¹²

Ezzel kapcsolatban legyen szabad rámutatnom egy sajátlagos *közeledésre* a mindennapi pedagógiai munka praktikus okokból funkcionáló tanulásfelfogása és a modern pszichológia egyes megnyilvánulásai között.

A hétköznapi pedagógiai munka által kialakított tanulásfelfogás egyszerűen abból indul ugyanis el, hogy a tanulás során nem másról van szó, mint a társadalmi kultúra alapvető javainak az egyén által történő elsajátításáról, még pontosabban a személyiség objektívációjáról a kulturális javak által. Tehát *ismeretsajátításról* s az *alkalmazás* ezzel szoros kapcsolatban levő cselekvési mintáinak, modelljeinek kidolgozásáról, mindezek útján pedig a személy *képességeinek* optimális fejlesztéséről van szó.

Mindeddig ez egészen praktikus és hétköznapi fogalom-megközelítésnek tűnt, amelyért helytelül meg is rótták a pedagógiát. De éppen ezzel kapcsolatban vannak a közelmúlt kiemelkedő pszichológusainál és a jelenlegieknél is biztató motívumok.

¹¹ Walter R. Fuchs: Az új tanulási módszerek. Bp. 1974. 189.

¹² Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. (3. kiadás). Bp. 183.

Kurt LEWIN annak idején még ennyit mondott erről: „Tanulni annyit jelent, hogy az ember valamit jobban tud, mint azelőtt”.

Ha ezt kissé összetettebben így fogalmazzuk: tanulni annyit jelent, hogy az ember tud valamit, amit azelőtt nem tudott, illetve valamit jobban tud, mint azelőtt, — akkor ez máris magában foglalja az oktatási folyamat közismert fázisainak, az új ismeretek szerzésének és azok gyakorlásának, feladatmegoldásokban történő alkalmazásának szempontját.

A pszichológia általában arra hivatkozott, hogy a tanulás nem egyéb, mint a viselkedésben a tapasztalás hatására végbemenő változás.

Az utóbbi időben azonban ezen a fundamentális definíción túl egyre gyakrabban feltűnnek olyan differenciált megközelítések, melyek a pedagógiai szférában jobban alkalmazhatók.

J. S. BRUNER például — akit legújabban megjelent „Új utak az oktatás elméletéhez” című könyvének fűlszövegében a Gondolat Kiadó garantáltan pszichológusnak minősít, „Az oktatás elmélete” című, valamivel korábban megjelent művében ezt mondja:

„A tanulásnak ... három csaknem egyidejű komponense van. Az első: új információ szerzése ... A tanulás második komponensét *transzformációnak* nevezhetnénk ... A harmadik komponens a *kiértékelés*: annak ellenőrzése, hogy az információfeldolgozás adekvát-e a feladattal”.

„Bármely tárgy tanulásánál — teszi még hozzá BRUNER — több epizód követi egymást, s mindegyik magában foglalja az előbb említett három komponens¹³”.

Természetesen nem akarom leegyszerűsíteni a dolgokat, de bármerről vágjunk is utat ehhez a felfogáshoz, amelyben mindenekelőtt információszerzésről és az információ feladatmegoldás céljára történő transzformációjáról van szó, az semmiképpen nem jár különösebben messze attól a közismert állásponttól, amely lényegében NAGY László óta ismeretes hazai berkekben, hogy az iskolai tanulás esetében e folyamat lényege az ismeretszerzés és a megszerzett ismeretek produktív és reprodukív feladatokban történő alkalmazása. A különbség többek között minden bizonnyal a megalapozó világnézeti-filozófiai koncepcióban van.

De hadd említsem a legújabb fejleményt is, minthogy Donald O. HEBB „A pszichológia alapkérdései” című, néhány héttel ezelőtt megjelent munkája már így különbözteti meg a lehetőségeket:

- van gépies tanulás (memorizálás), kondicionálás,
- és „belátásos” vagy „értelmes” tanulás.¹⁴

Ez utóbbin belül, amit — itt nem részletezhetők okok miatt latens tanulásnak mond — három formát különböztet meg:

- a) perceptuális tanulást,
- b) képzettársításon alapuló tanulást,
- c) végül egy harmadik formát, melyet így nevez: „a tudás mint előkészület a válaszra”.

„A latens tanulás általunk tárgyalandó harmadik és utolsó formájára — mondja — a pszichológia még nem alakított ki speciális szakkifejezést, bár ez a

¹³ J. S. Bruner: Az oktatás folyamata. Bp. 1968. 51—52.

¹⁴ Donald O. Hebb: A pszichológia alapkérdései. Bp. 1975. 42.

magasabb rendű viselkedés, különösen az emberi viselkedés fontos jellemzője. Röviden a *tudás* vagy ismeret elsajátításáról van szó.”¹⁵

Az oktatásmélet pontosan ugyanígy gondolja és az álláspontok illetén közeledéséből arra következtetünk, hogy a tanulás irányítását (vezérlését és szabályozását) egyre inkább lehetővé tevő átfogó tanulásmélet ügye korántsem áll olyan rosszul, mint aminőnek W. FUCHS feltünteti. Vagyis hogy valóban lehetséges egy, sajátlagosan didaktikai megközelítésű és a maga centrumába az *ismeretszerzést* tevő összetett definíció s ebben valóban lehetséges a sokféle tanulásméletet a tanulás komplex folyamatában együtt értékelni, mindegyiket a maga helyén és szerepében. Ez meggyőződésem szerint különösen fontos dolog egy olyan szituációban, amelyben a korszerű taneszközök kialakítását befolyásoló tényezőket tekintjük át. E korszerű taneszközök ugyanis — ha valóban korszerűek — a maguk egész rendszerében nemcsak támaszkodnak egy szintétikus tanulásméletre, de annak az iskolai munkában nap mint nap történő megvalósítását elő is segítik. Ilyen értelemben nemcsak az elvi-konceptcionális didaktikai tényezők befolyásolják a korszerű taneszközök kialakítását, hanem ezek a taneszközök is meghatározzák a nevelés cél- és feladatrendszerével adekvát tanulási folyamat szintjét és hatékonyságát. Ez a kölcsönhatás — a taneszközök tekintetében — aligha mondható kevesebbnek, mint a modern oktatásmélet egyik fontos törvényszerűségének.

3. Ezen a ponton azonban már át is léptünk egy harmadik didaktikai tényező — inkább tényezőegyüttes — területére, amelynek kiemelkedő jelentősége van a korszerű taneszközök tekintetében. Ez a tényezőegyüttes a korszerű *tanterv*, s ezen belül mind a cél- és feladatrendszer, mind a tanítás általános tartalmi meghatározottsága, mind a „kimeneti tényezőnek” is mondható egzakt követelményrendszer, mind a tanterv metodikai koncepciója. Mindezek a maguk együttesében nemcsak befolyásolják, hanem egyenesen meghatározzák a korszerű taneszközök rendszerét.

Közelebbről megtekintve ezeket a tantervi tényezőket, a taneszközökkel kapcsolatos meghatározó jellegük nagyjából a következő:

A cél- és feladatrendszer inkább elvszerű determinációt jelent ebben a tekintetben az iskola funkciójának általános megjelölésével.

A tartalmi anyag már konkrétabb determinációt jelent; terjedelmével, feldolgozhatóságának szintjével közvetlenül összefügg korszerű módszerek és eszközök alkalmazásának lehetősége. Zsúfolt tananyag esetében ilyenekről kevésbé lehet szó.

A tananyag jellege természetesen szintén meghatározó; például a természettudományos vagy a technikai kultúra javainak bizonyos aránya a tantervben már eleve feltételez bizonyos eszköziséget a feldolgozásban, ha ez a feldolgozás eléggé korszerű.

Ami a tanterv követelményrendszerét illeti, ennek természetesen a mérés és értékelés szempontjából számba jöhető taneszközök tekintetében van meghatározó szerepe, feltéve, hogy eléggé részletes és egzakt.

A metodikai javaslatoknak, ajánlásoknak viszont közvetlen összefüggésük van a taneszközökkel általában, beleértve mind a négy „nemzedéket”. Bár a jelenlegi tantervek az eszközökre vonatkozóan kevés utalást tartalmaznak, egy modernebb és differenciáltabb metodikai koncepciónak erre nyilván fokozott

¹⁵ Uo. 47.

gondot kell fordítania, különösen olyan történelmi időszakban, amikor a korszerűbb eszközök felhasználása felé mindenképpen előre kell lépünk.

Nyilvánvaló ugyan, hogy a tanterv szinte halmozódását jelenti azoknak a didaktikai tényezőknek, melyek a korszerű taneszközök kiválasztását befolyásolják, — a tantervvel kapcsolatos részletesebb észrevételektől eltekinthetnek, minthogy erről külön előadást hallunk.

4. A korszerű taneszközök kiválasztását befolyásoló didaktikai tényezők negyedik csoportja úgy határozható meg, mint a *tanítás korszerű szervezeti formáinak arányosabb megjelenése, jelenléte az oktatási folyamatban.*

A modern szervezeti formák kérdése szoros összefüggésben van a tanulás irányításának lehetőségeivel. A tanulás irányításán pedig — az irányítást rendszerméleti és kibernetikai oldalról megközelítve — általában két dolgot értünk: vezérlést és szabályozást. Mind a vezérlés, mind a szabályozás egy adott 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 minden esetben figyelembe veszik az irányított folyamat állapotát, és az állapot jellemzésére alkalmas paraméterek mindenkori értékeit.

A pedagógia nyelvére lefordítva ezt úgy mondhatjuk, hogy a frontális osztálymunkában vezérelt, a csoportmunkában és individualizált munkában pedig szabályozott tanulásirányítás történik.

Bár mindkét irányítás-formára szükség van, kétségtelenül megállapítható, hogy mind a mai napig a vezérlés abszolút túlsúlya van adva a tanítási-tanulási folyamatban, szemben a rendkívül szerény százalékban jelentkező szabályozással. Ez viszont azzal a következménnyel jár, hogy az iskolarendszerben felfelé haladva nem tudjuk eléggé biztosítani azokat a szervezeti formákat, amelyek az önálló tanulást egyre jobban igénylik. Ehhez ugyanis a vezérelt tanulásról a szabályozott tanulásra való *fokozatos áttérés* volna szükséges, abban az arányban, ahogy az életkori sajátosságok és a tanulás megtanulása lehetővé teszik.

1974 nyarán 350 kiváló gyakorló pedagógussal beszélgettem a Szegedi Nyári Egyetem programjának keretében. (A technikai körülmények oly kedvezőek voltak, hogy valóban lehetséges volt ez a rendkívül nagyarányú „csoportos interjú”). Megkérdeztem a résztvevőket, véleményük szerint az általános iskolában — különösen annak 7. és 8. osztályában — körülbelül milyen arányban szerepelnek a tananyag új-ismeret-szerzési fázisaiban csoportmunkák és individualizált ismeretfeldolgozások? Kissé óvatos és bizonytalan becslések történtek. Egyesek szerint egy-egy, mások szerint körülbelül másfél-másfél százalékban szerepelnek ezek az ismeretszerzési fázisok összmenyiségében. Ebből tehát az következik, hogy az ún. frontális osztálymunkában történő ismeretfeldolgozás szerepel az esetek körülbelül 97%-ában. Amiből viszont arra kell következtetni, hogy ilyen nyomásztóan nagy százalékban történik vezérlés a tanulás irányításában, illetve ilyen meglepően alacsony százaléku a szabályozás. Következésképpen a tanulói önállóság (az adott életkorban és az adott tananyagfeldolgozásban elvszerűen lehetséges önállóságra gondolok) ilyen alacsony százaléku.

Arra a kérdésre, vajon mennyit változik az általános iskola 8. osztályától a gimnázium IV. osztályáig a helyzet ebben a tekintetben, a résztvevők többsége úgy látta, hogy lényegében alig változik.

Ha valamivel szebb is ennél a helyzet, annyi mindenesetre levonható az elmondottakból, hogy az új információk megszerzésében megmutatkozó tanulói önállóság mértéke az érettségi szintjéig bezáróan nemcsak kellőképpen, de minimálisan sem emelkedik. Az érettségi „másnapján” pedig el szoktuk várni fiataljainktól, hogy immár önállóan tudjanak információkat szerezni és azokat feladatmegoldásokhoz alkotó módon transzformálni.

Tapasztalataim szerint ahhoz, hogy ezt még szerény szinten is elvárhassuk, nem kevesebb kívántatnék, mint hogy az általános iskola 8. osztályáig — az új ismeretszerzések összmennyiségét 100%-nak tekintve — a csoportmunka és individualizált munka aránya legalább 5, illetve 10%-ig emelkedjék. A gimnázium IV. osztályáig bezáróan pedig a csoportmunka legalább 10, az individualizált munka legalább 15%-ig kellene, hogy emelkedjék a tanítási-tanulási folyamatban.

Első pillanatban ez szinte kevésnek is tűnik, de a csoportmunkával és individualizált munkával kapcsolatos problémák, nehézségek miatt ezt alighanem viszonylag jó aránynak kellene már tartanunk. Ebben az esetben már joggal elvárhatnánk, hogy fiataljaink — a felsőoktatás területére lépve vagy az „életbe” kilépve — a jelenleginél valamivel jobb százalékarányú önállósággal tudnak tanulni.

Lehetséges természetes, hogy országos átlagban az általam Szegeden felmértnél jobb a helyzet. A Köznevelés 1975. október 10-i 33. számában olvasom például, hogy Somogy megyében, ahol száz általános iskolai tanórát vizsgáltak meg a közelmúltban abból a szempontból, „milyen munkaformákat alkalmaznak, miként alakul a pedagógusok vezetési stílusa”, — mindössze 12 órán tapasztaltak „kizárólagosan alkalmazott frontális munkaformát”. „Ez a szám bizonyítja — mondja a beszámoló, — hogy a frontális munka privilégiuma megszűnően van”. Mindezt a vizsgálat vezetői „a nevelőknek a kérdőívekre adott véleménye alapján” állapították meg.

A kérdőív alkalmazása kissé elbátortalanít abban a tekintetben, vajon mennyire vehető biztosra ez a kétségtelenül szép helyzet az önálló tanulást fokozottabban biztosító munkaformák egyre nagyobb térhódítását illetően. A kérdőívben ugyanis néha nem ázt írják be, ami van, hanem amiről már tudják, hogy lennie kellene.

Bizonytalanságomat fokozza az is, hogy azt olvasom a cikkben: „A tanórákon gyakorivá vált a visszacsatolás, s az ezt követő individualizált munkaforma”. Vajon hogyan volt lehetséges a visszacsatolás, ha ezt *követe* az individualizált munkaforma? Nem ez utóbbinak a *következménye* volt az előbbi?

Függetlenül azonban ezektől a problémáktól, az mégis és mindenesetre örömmel konstatálható, hogy a fejlődés szükségképpen iránya itt már világos. Ha tudjuk — legalábbis a kérdőívekbe beírt válaszok tanúsága szerint *tudjuk* — merre kell haladni, akkor előbb utóbb egyre inkább haladni is fogunk erre felé.

Mindezt pedig ilyen részletesen azért mondtam el, mert demonstrálni akartam, hogy a korszerű taneszközök kialakításakor — a taneszközök összességét tekintve — feltétlenül el kell érünk annak a jelenleginél optimálisabb szintjét, hogy tanulóink az iskolarendszer minden szakaszában nagyobb százalékban legyenek képesek — csoportmunkában és individualizált formában — részben-önállóan és önállóan tanulni. Erre objektíve abban az arányban lesznek képesek, amilyen arányban ennek eszközeit rendelkezésükre bocsátjuk. Ez szinte a legfőbb parancsolat korunkban a taneszközök kialakításának általános pedagógiai, illetve didaktikai koncepciójával kapcsolatban.

5. És ezek után a taneszközök kialakítását befolyásoló didaktikai tényezők ötödik csoportjáról, a *módszerekről* már tulajdonképpen elegendő néhány szót szólnom.

Ebben az összefüggésben ma már csupán emlékeztetésképpen kell hivatkoznom olyan kiváló könyvre, mint Roger GAL műve, a „Hol tart a pedagógia?” — amelynek egy szép fejezete szuggesztív módon mutatja be a módszerek sorában az ún. *aktív módszereket*.

Az oktatási módszerek tekintetében szinte a leglátványosabb a változás az elmúlt 30–40 esztendőben. 1935-ben FINÁNCZY még csak három módszert ismert, a közlőt vagy „meghallgatásra szántat” (akroamatikust), a kérdve-ki-

fejtőt (erotematikust) és a bemutatót vagy megmutatót (deiktikust). Csupán „tanári módszerekről” volt tehát szó. Ma pedig bármelyik didaktikai kézikönyv a tanulói munkamódszerek egész sorát tudja felvonultatni, a tanulók önálló megfigyeléseitől és kísérletezéseitől kezdve a tankönyvekkel, programozott tankönyvekkel, nyomtatott programokkal, munkafüzetekkel, tanítógépekkel végzett munkáig, az önálló feladatmegoldások helyességének önálló ellenőrzéséig.

Voltaképpen alig kell többet mondanunk a mai alkalommal a módszerek összefüggésében, csak azt, hogyha a taneszközök kialakításában ezt a méltán jelentősnek mondható változást nemcsak figyelembe vesszük, hanem tudatosan szolgáljuk, s a taneszközök egész rendszerével a metodikai kultúra további színvonal-emelését céltudatosan segítjük, — akkor eleget tettünk történelmi kötelezettségünknek. Ebben az esetben ugyanis nem kevesebbről van szó, mint a tanítási-tanulási folyamat olyan modern értelmezéséről, aminőről a pionírok, LEONTJEV és GALPERIN, SKINNER és CROWDER, GORDON PASEK és mások oly meggyőzően beszéltek, vagyis amelyben a tanulás tudománya és a tanítás művészete realizálódik. Amelyben nem egyszerűen a tanításon van a hangsúly, hanem a tanuláson, annak céltudatos irányításán. Amelyben tehát nem pusztán különböző modern eszközök esetleges alkalmazásáról van szó, hanem egy korszerűvé alakított tartalom feldolgozásának koncepciójában mozgó módszer- és eszközrendszeréről.

Az a meggyőződésem, hogy az elmondottakat hiánytalanul figyelembe véve lehet csak napjainkban megjelölni azokat a didaktikai tényezőket, amelyek a taneszközök kialakítását befolyásolják.

És ehhez már nincs is mit hozzátennem. Legfeljebb annyit, hogy természetesen minden „didaktikai tényezőnél” fontosabb az „emberi tényező”, *maga a pedagógus*, aki a nevelési cél- és eszközrendszer összefüggésében gondolkodva egyre hatékonyabban alkalmazza a korszerű taneszközöket. Ez alkalommal azonban erre az „emberi tényezőre” csupán hivatkoznom kell, — a „didaktikai tényezők” kifejtése volt szorosabb értelemben vett feladatom.

NEVELÉS A SZABADIDŐ HELYES FELHASZNÁLÁSÁRA

A tanulók szabadidején — az iskolai életből folyó tanulmányi tevékenységeken, a mozgalmi és családi kötelezettségekből származó munkán, valamint a létfenntartási és személyi szükségletek (alvás, étkezés, tisztálkodás stb.) kielégítésén kívüli — *a tanuló szabad rendelkezésére álló időt értjük, amit a tanuló saját kedvteléseire, szórakozására és önként vállalt önművelő foglalkozásokra használ.*

Mint hogy a szabadidő minden kényszertől mentes, saját szabad rendelkezésére álló idő, felmerül a kérdés, hogy nem jön-e létre ellentmondás a szabadidő felhasználására irányuló pedagógiai irányítás és a szabadidő-tevékenység önkéntes, szabad választása között?

Létrejöhet, de ez fel is oldható megfelelő módszerek segítségével.

Az ellentmondás veszélye nem mentheti fel sem az iskolai nevelőt sem a szülőt, sem a népművelőt az alól a felelősség alól, amely a gyermekek, serdülők, és fiatalok szabadideje káros vagy haszontalan felhasználása miatt rá hárul.

Van a nevelésnek bizonyos előrelátó, preventív, megelőző funkciója. A családi és iskolai nevelésnek minél korábban ki kell alakítania a helyes szocialista magatartás, a pozitív értékű életmód elvi alapjait és jó szokásait, hogy az önállósodás korszakába lépve a fiatal tudjon helyesen élni szabadságával. „Mindezt még azelőtt kell tennie — írja DURKÓ Mátyás — mielőtt az esetleges negatív környezeti hatás, helytelen nézetek, példák, a közvetlen édességgel kecsegtető pillanatnyi javak, vagy egyszerűen akarati gyengeség miatt — a többszöri ismétlés folytán — a helytelen, szocialista ellenes, negatív nézetek, magatartási szokások és izlés idegződnének be, rögzítődnének szokásokká.”¹

A sokoldalúan képzett szocialista személyiség formálásának előfeltétele, hogy biztosítsuk a gyermekeket körülvevő külső környezet, a család, az iskola, a közművelés nevelő hatásának összhangját és minél teljesebb egyöntetűségét. Ezért *elengedhetetlenül szükséges, hogy a tanulás korszakában az iskolai hatásrendszeren túl a pedagógus az iskolán kívüli környezethatást is ellenőrzése alá vonja*, és a családdal, a népművelési szervekkel összefogva, a gyermekeket és serdülőt veszélyeztető hatásokat paralizálja, és *az iskolán kívüli nevelést a tudatosság, célszerűség és rendszeresség fókára emelje.*

Ha felmértük a tanulók tényleges szabadidő felhasználását és azt kritikai elemzés alá vontuk, felvetődik annak a szüksége, hogy megkeressük a szabadidő helyes felhasználásának kritériumait. Enélkül a való helyzet, a tényleges felhasználás elbírálása nem lehetséges. Ez a megfontolás a helyes felhasználás szempontjainak keresésére indít.

¹ Durkó Mátyás: Felnőttnevelés és népművelés. Bp. 1968. 110.

Ugyancsak felvetődik az a kérdés is, hogy lehetséges-e a tanulók szabadidejének előre és hosszú távra való eltervezése és ebben milyen segítséget nyújthat a család, a pedagógus és az ifjúsági mozgalom?

A szabadidő helyes felhasználásának kritériumai

Milyen elvi alapon, milyen pedagógiai megfontolásból mondható, hogy valamilyen szabadidő foglalkozás *helyes* (értelmes, hasznos, céljának megfelelő) vagy *helytelen* (értelmetlen, haszontalan, vagy éppen káros)?

A szabadidő foglalkozás megítélhető *tartalmilag* (s egyben axiológiai szempontból, vagyis benső értéke és nevelő ereje szerint), vagy *formailag*.

Tartalmi szempontból nemcsak önmagában való világnézeti, tudományos, esztétikai, vagy egyéb nevelői értéke szerint ítéljük meg a szabadidő-foglalkozást, hanem a szerint is, hogy az mennyire hasznos bizonyos életkorú, nemű, műveltségi szinten álló egyén számára. A szabadidő pedagógiájának azt is meg kell fontolnia, hogy formai szempontból mit ér valamilyen szabadidő-foglalkozás.

E. WEBER öt szempontból elemzi formailag a szabadidő-foglalkozásokat, illetőleg a szabadidő-tevékenységeket.²

1. A szabadidő-foglalkozás az egyén részvételének módja szerint lehet aktív, vagy passzív, automatikus (rutinosan cselekvő, megszokottan viselkedő) vagy páthikus (szenvedélyes, de nem cselekvő, hanem csak szemlélő).

E formák kombináltak is előfordulnak:

Erős részvétellel: tevékeny, aktív magatartás; — nem tevékeny, szemlélő, de érzelmileg erős magatartás.

Csekély önátadással: automatikus (szokásos, rutinos) szabadidő-tevékenység, passzív szabadidő-felhasználás.

2. A szabadidő-magatartás a *lefolysis iránya szerint* lehet: befelé, kifelé irányuló vagy dialógusszerű. (Az én és nem én viszonylatában: az én elsősorban kifelé hat a világra, vagy elsősorban a világ hat az énmre, vagy pedig nagyjából azonos mértékben gyakorolnak kölcsönhatást egymásra.)

3. *Célrairányulás szempontjából* a szabadidő-tevékenység lehet célra irányuló vagy céltalan. Ez utóbbit az jellemzi, hogy az egyénben nem tudatosul a szándék, amivel a szabadidő-tevékenységben részt vesz. A célra irányuló szabadidő-tevékenységnek lehet maga a tevékenység a célja (pl. a legtöbb szórakoztató játéknak), és lehet a tevékenység eredményére irányuló szabadidő-foglalkozás (pl. a barkácsoló vagy művészkedő tevékenység).

4. A szabadidő-tevékenységet formailag is feloszthatjuk *értékességük szerint* értelmes, vagy értelmetlen szabadidő-tevékenységekre.

5. A *szociális kapcsolatokat illetően* a szabadidő-foglalkozások lehetnek: az egyénnek egyedül vagy másokkal (partnerrel, csoportban, tömegben) végzett szabadidő-tevékenységei.

Tartalmilag és formailag osztályozott és értékelt szabadidő-foglalkozásokkal számolnia kell a pedagógusnak, amikor az egyén szabadidő-foglalkozását azzal a szándékkal méri fel, hogy minőségében és az összes szabadidő-foglalkozások együttesének szerkezeti sajátosságaiban, egyes foglalkozások részvételi arányában az egyéneknek módosító javaslatot tegyen, vagy újakat javasoljon.

² Erich Weber: Das Freizeitproblem. Antropologisch-pädagogische Untersuchung. München—Basel. 1963.

Valamilyen szabadidő-tevékenység lehet értékes önmagában, de megfontolandó, hogy az egyén életcélja, társadalmi szerepe, személyisége adott fejlettségi szintje szempontjából egy szabadidő-foglalkozás mint résztevékenység beilleszthető-e haszonnal az egyén összetevékenységebe? Kíváncsú, hogy a nagy társadalmi célok, elvárások, a társadalom által elfogadott embereszmény szemmel-tartásával, az egyén életcéljának, társadalmi szerepének és feladatainak és érdekeinek (szükségeiteinek) megfelelően javasoljunk szabadidő-foglalkozásokat.

Azt jelentené ez, hogy minden olyan szabadidő-tevékenység értelmetlen, amely nem művelődő jellegű, hanem csak szórakoztató, felüdítő?

Az értelmes és értelmetlen szabadidő-foglalkozás

Mind a munkára (és a munkára felkészítő tanulásra), mind a szabadidő-felhasználására vonatkozóan érvényes kritérium: *minden tevékenység értékes, ha az az ember testi-lelki jólétét, személyisége értékes tulajdonságainak fejlődését, megnyilvánulását szolgálja, értékbefogadással és értéktermeléssel jár együtt, s egybeesik a társadalom érdekeivel.* A munka és a munkafeladatok sikeres megoldására felkészítő *tanulás* teljesen megfelel e kritériumnak.

Már említettük, hogy a szabadidő-foglalkozásoknak három főfunkciójuk van: 1. a *regeneráció* (az elhasznált energiák újratermelése, felüdülés), 2. a *kompensáció* (a munka alatti egyoldalú igénybevétellel szembeni kárpótlás, kiegyensúlyozódás) és 3. az *ideáció* (a személyiség fejlődése a társadalom által kiformált embereszmény jegyében.)

Ha a szabadidő-tevékenységeket így, az ember összetevékenysége egészében nézzük, úgy értékes szabadidő-foglalkozás lehet mindaz, ami felüdít, a testi-lelki higiéniát, a kiegyensúlyozottságot szolgálja, a nehéz munka után pihenést, felüdülést, kulturált szórakozást biztosít, az ember sokoldali kifejlődését elősegíti.

Negatív oldalról nézve, helytelen (értelmetlen, értéktelen, a szabadidő hármas funkciójának nem megfelelő) a szabadidő-foglalkozás, ha az továbbra is egyoldalúan terhel, ha nem felüdítő, a munkában és a mindennapi gondokban felhalmozott feszültséget nem oldja fel, ha nem nyújt semmiféle értékgyarapodást, a társadalmilag megalkotott embereszménytől eltávolít. Általában haszontalan időfecsérlés, ha ellentmond a szabadidő hármas funkciója valamelyikének. Az értelmetlen szabadidő-foglalkozás után elmarad a felüdülés, és benne rejlik az unalom.

Nemritkán tapasztaljuk, hogyha valaki örömet leli a munkában, s abban alkotó kedve kielégül, minden károsodás nélkül átadhatja magát öncélú, csupán szórakoztató szabadidő-foglalkozásoknak is. Ha azonban valakit a munkája nem elégít ki teljesen, nagyobb mértékben szükség van önmegvalósító, értéket teremtő szabadidő-tevékenységekre.

Az élet célját és értelmét nem látó emberek általában belevetik magukat a „szórakoztató ipar” nyújtotta narkotikumokba. A szabadidő ürességétől való félelmükben mindent megpróbálnak, hogy „agyonverjék” valamivel az időt.

A tanulók közt is sokan akadnak, akik az ismeretszerzésben, a tanulásban, az iskolai munkában nem találnak örömet, ezek a szabadidő hármas funkciójának csupán a kárpótló szerepét értékelik, és a tanulmányi időszak monotonijáért, a sok sikertelenségéért bizonyos, számukra könnyű sikereket és élvezeteket nyújtó, sokszor csak „unaloműző” szabadidő-foglalkozásokat keresnek. Vannak,

akik tétlenül „szöszmötölnek” el az idejüket, vannak, akik ábrándozásba menekülnek, s akadnak akiknél az egyébként értékes szabadidő-tevékenységre való törekvés elvetél. (Pl. egy értelmetlen gyűjtőszenvedély eluralkodik rajtuk.)

A szabadidő helyes felhasználásának feltételei

A szabadidő felhasználása akkor helyes, céljának megfelelő, ha az egyén a szabad rendelkezésére álló időben úgy választja meg szabadidő-tevékenységeit (azok tartalmát, időtartamát, időráfordító arányát, formáját és módját), hogy számol

1. fő élettevékenysége (hivatásszerű munkája, ahhoz kapcsolódó tanulmányai) jellegével, a belőle adódó terhelés mértékével;

2. életcéljával, életfeladataival;

3. személyiség típusával;

4. műveltsége, ízlése, értékorientációja szintjével;

5. szabadidő-tevékenység-rendszere különböző elemeinek (felüdülés, kompenzáló jellegű, a testi-lelki egyensúlyt biztosító, önként vállalt, szívesen végzett, hobby-szerű foglalkozások, kulturált szórakozás, művelődés) kellő arányával.

Általában az egyének szabadidő foglalkozásait az éppen adott lehetőségekre tekintettel, aktuális szükségletüktől függően, ösztönösen választják. *A szabadidő-pedagógia feladata éppen a tudatosítás:* a tanácsadás, valamint a helyes választás és irányulás sugalmazása.

Az emberek fő élettevékenysége (hivatásszerű munkája) nagyon különböző jellegű, mint ahogyan különbözik az emberek teherbíró képessége, megpróbáltatásokkal szemben a tűréshatára is. A szabadidő helyes felhasználásáról akkor beszélhetünk, ha a munka terhelése arányában *megfelelő időt biztosítunk a passzív pihenésre, a felüdülésre, a regenerálódásra.*

Regeneráción a munkában elhasznált energiák újratermelését, felfrissülést, pihenést, lazítást értünk. A mindennapi regeneráció természetes szervezeti önreguláció, amelyre az ember tudatosan is törekedhet. A munkát követő szabadidő regeneráló funkciója mindenekelőtt a testi-szellemi munkához szükséges energiák visszanyerése, a fáradtság kiküszöbölése.

Napjainkban számolni kell bizonyos *idegrendszeri túlterheléssel*. Annak ellenére, hogy a nagyfokú gépesítéssel, automatizálással csökkent a dolgozók testi erőfeszítése, mégis megnövekedett az emberek idegrendszeri terhelése mind a munkaidőben, mind a munkán kívüli időszakban. Jóllehet az oktatás módszerei sokban javultak, állandóan növekszik az elsajátítandó ismeretek és az iskolán kívüli információk tömege, s ezért a mai diák szintén túlterhelt.

Ha e terheléshez még olyan jellegű és intenzitású szórakozások társulnak, amelyek nem felüdtők, hanem tovább terhelik a tanulók idegrendszerét, akkor az értékes szabadidő-tevékenységek is károsító jellegűekké válnak.

Az emberek hivatásszerű munkája többnyire *egyoldalúan veszi igénybe a szervezetet*. A dolgozót — különösen ha sokoldalúan képzett és sokirányú érdeklődésű — nem elégíti ki teljesen a munkája, hiányérzete támad. Olykor pedig maga a munkafolyamat ébreszti fel benne saját továbbképzésének igényét. A *kompenzáció-keresés* éppen az ilyen hiányok megszüntetésére, a tudás elégtelensége érzésének felszámolására, az egyoldalú terhelés kiegyensúlyozására, a veszteségekért, kudarcokért, vagy sérelmekért való kárpótlásra indít.

Az iskolai munka folyamán a tanuló az iskolai követelményrendszerhez kényszerül igazodni, minden tantárgyból föl kell készülnie, jóllehet nem mindegyiket kedveli. Egyes tárgyak vagy témakörök felébresztik további érdeklődését.

Nem elégíti ki, amit a tanórákon vagy a tankönyvből tanulhat. Ezért szabadidejében keres lehetőséget az elmélyültebb információra, olykor kutatásra vagy kísérletezgetésre.

Az is előfordul, hogy egy vagy több tárgyból kudarcai vannak, vagy nem éri el azt a szintet, amelyet a szülei elvárnak tőle. Ilyenkor keres olyan területet, ahol tehetségéről önmagának és környezetének bizonyítást adhat. Iskolai kudarcaiért a szabadidőben vállalt tevékenységekben (hobbyk, művészkedő, írói költői próbálkozások, sportteljesítmények) keres kárpótlást.

E törekvések többnyire nemcsak a kompenzációt, hanem az *ideációt*, az önmaga elé állított embereszményt, ön-ideál megközelítését is szolgálják.

A szabadidő helyes felhasználásának további feltétele, hogy *az egyén élet-céljához, életfeladataihoz, élettervéhez és munkája természetéhez igazodva válassza meg szabadidő-tevékenységeit.*

Különösen fontos ez a pályaválasztás előtt álló fiatalok számára. Mint látjuk, a serdülőknek iskolán kívül is sok mindent meg kell ismerniök, sok mindent ki kell próbálniok, hogy egyrészt felismerjék, másrészt kiműveljék képességeiket. A különböző hobbyk, kísérletezgető alkotó próbálkozások mind alkalmasak az általános és szakmai képességek, készségek fejlesztésére, a hivatástudat felébresztésére. Ugyanakkor szórakoztató, felüdítő, kompenzáló, személyiség-fejlesztő szerepet is betöltenek.

A szabadidő pedagógiájának azt is számon kell tartania, hogy a nevelés körébe vont egyén *milyen személyiség-típushoz tartozik.* A különböző típusú embereknek ugyanis más a szabadidő felhasználó magatartása.

Vegyük csak azt az egyszerű és közismert felosztást, mely JUNG svájci pszichológustól származik. Az extrovertált és introvertált típusok szabadidejükben is — nemcsak munkájuk és egyéb társadalmi tevékenységük során — különböző módon viselkednek.

Az extrovertált típushoz tartozók gyorsan és gondtalanul mind több és újabb szórakozásba vetik bele magukat, sokoldalúan és intenzíven érdeklődnek különböző szabadidő-tevékenységek iránt. Kedvelik a változatosságot és a társas szórakozást. Szívesen vesznek részt tömegszórakozásokban, vagy mulatságban. Általában kedvelik a társas életet, a jó „kompaniát”, s igyekeznek az élet nyújtotta mindenféle örömet, kedvtelési lehetőséget, élvezetet kipróbálni. *Az introvertáltak típusához tartozók* ezzel szemben szeretik szabadidejüket csendben, magánosan eltölteni, s reflexiókba merülni. Szívesen olvasnak, hallgatnak zenét, és általában szívesen töltik szabadidejüket olyan kulturált szórakozással, amelyet egyedül, vagy csak közeli hozzátartozóval élvezhetnek. Szívesen gyönyörködnek az „érintetlen” természet szépségeiben, kerülik a zajos társaságot és a tömeget. Sokat sétálnak magánosan parkban, erdőben. Kedvelt hobbyjuk a kertészkedés.

Egy másik — PAVLOV munkásságából kiinduló — típustan szerint megkülönböztethetünk gondolkodó, érzelmi (műélvező, művészi), gyakorlati (tapasztalatára támaszkodó és praktikusan cselekvő) és intuitív típust. A *gondolkodó típus* szabadidejében is olyan kulturált szórakozásban vagy önművelő tevékenységben szeret részt venni, amelyek a legkorszerűbb ismeretekről, tudományos, művészeti felismerésekről tájékoztatják, s reflexiókra motiválják. Az *érzelmi dominanciájú típus* (művészi, műélvező) szabadidejében a szép alkotásban vagy a természeti szépségekben szeret gyönyörködni, s maga is szívesen próbálkozik művek alkotásával. A *gyakorlati típus* teremtmény fantáziáját a gyakorlatban igyekszik formába önteni. Az érzékelhető valósághoz erősen tapad, és csupán a megvalósíthatóért szereti erőit mozgósítani. Az *intuitív típusú* embert inkább „megérzései” irányítják és szabadidejében is az adott helyzethez és alkalmakhoz igazodva keresi az őt kielégíteni látszó szórakozást.

Sajnos, e típusba sorolások csak igen nagy vonásokban tájékoztatnak. Kíváncsinos lenne a szabadidő-pedagógia céljaira megbízhatóbban körvonalazni egyes típusok értékorientációját és egyes szabadidő-tevékenységek iránti vonzalmát.

A szabadidő helyes felhasználása befolyásolása érdekében számolni kell nem utolsósorban az *egyén műveltségének, izlésének és értékorientációjának szintjével.*

Beszélhetünk a szabadidő-foglalkozások körében *alacsonyabb és magasabb szintű (kulturált) szórakozásokról.* Ez összefügg a befogadó egyén műveltségi és értékelő (izlés) szintjével. Mindenkinek megvan a joga a neki legjobban megfelelő szórakozás kereséséhez. A testi-lelki higiénia szempontjából elfogadható egy alacsonyabb kulturális szintű, úgynevezett könnyű szórakozás, az egyén adott helyzetében, ha az számára felszabadító eszköz valamiféle nyomás (gond, bosszúság, túlterhelés, drukk, szorongás) alól. Ez azonban nem menti fel a pedagógust a szabadidő helyes használatára nevelés, a kulturált szórakozás igényére való ösztönzés kötelessége alól.

Felmérésünk azt mutatja, hogy tanulóink nem kapnak sem a szülőktől, sem a pedagógusoktól elég segítséget olvasmányaik, mozi- és színházi előadások, rádió, és televízió közvetítések megválasztásához. Hogyan igazodhatnak el a tanulók a kortárs irodalomban, amelyről az iskolában nem kapnak értékelő útbaigazítást? Hogyan válogasson a mozikedvelő serdülő a filmekben, ki ad eligazítást vagy mértéket a film és színdarabok hőseinek megítéléséhez, a pozitív tulajdonságok, a viselkedés-modellek meglátásához?

A kommunikációs eszközök csatornáin tömegesen zúdul a fiatalra a világ eseményeiről, a természeti és társadalmi valóságról a legújabb információ. Hol talál fórumra, ahol megbeszélheti, feldolgozhatja tapasztalatait, rendszerbe foglalhatja ítéleteit, kialakíthatja véleményét a világról, s útmutatást kap a napjainkban lejátszódó történelem helyes értékeléséhez? E problémahelyzetekben a tanuló nem hagyható magára!

A szabadidő helyes felhasználásának feltétele az is, hogy az *egyén szabadidő-tevékenység-rendszerében az egyes elemek* (felüdülés, játék, kompenzáció jellegű, önmegvalósító tendenciákat kielégítő hobbyk, kulturált szórakozás, művelődés) *kellő arányban, kellő időráfordítással szerepeljenek.*

A szabadidő-pedagógiája e téren az egyént abban segítheti, hogy felhívja szabadidő-tevékenységeinek értékelő elemzésére; tudatosítja, hogy a sokoldalúan képzett szocialista személyiség formálása érdekében milyen fontos a szabadidő-tevékenységek eltervezése és az egyes elemek részesedési aránya. A szabadidő-pedagógiájában jártas pedagógus képes az egyén szükségleteinek megfelelő szórakozási és művelődési alkalmakra, módokra és a ráfordítási időarányra felhívni a tanulók figyelmét.

Természetesen az egyéni szükségletek és igények figyelembevétele mellett a nevelőknek, népművelőknek szemmel kell tartaniuk a közművelődés irányelveit és koruk szocialista embereszményét is, hogy ezeket összhangba hozva gyakoroljanak nevelőhatást a tanulók szabadidő-felhasználásának strukturális alakulására.

Nem könnyű és nem egyszerű pedagógiai munka a szabadidőre nevelés. A fentiekből látjuk, hogy mi mindenre kell tekintettel lenni, ha a tanulók szabadideje helyes felhasználására befolyást kívánunk gyakorolni. A nevelői sugalmazás mindenesetre akkor lesz hatékony, a javasolt szabadidő-tevékenységeket csak akkor fogják önként választani a tanulók, ha társadalmuk világnézetét, érték-

rendszerét magukévá tették, a sokoldalúan képzett szocialista személyiség eszményét maguk is én-ideáljuknak választják, alkalmazkodnak társadalmuk elvárásaihoz, eszményi tevékenységprogramjához. Tartozhat a tanuló bármelyik fent felsorolt embertípushoz, végül is mindig úgy fog szabadidő-foglalkozást választani, ahogy a társadalmi tudatából egyéni tudatába beépült ösztönzőrendszere és értékorientációja a motívumok harcában döntését meghatározza.

Végül a helyes szabadidő-felhasználás feltételeinek keresése közben nem hagyható figyelmen kívül, az a tény sem, hogy a dolgozó is, a diák is hivatásos munkájában állandóan célratörő, hasznos, felelősséggel teljes tevékenységet folytat. E helyzetben — érthető módon — a „homo faber”-ben (és a „homo studiosus”-ban) felébred a „homo ludens” szükséglete. *A játék a teljes felszabadultság érzését biztosítja* (még ha szabályokhoz is kell önként igazodnia). Minden embernek, de különösen a gyermeknek és fiatalnak elengedhetetlenül szüksége van a játékos tevékenységben létrejövő boldog felszabadultság érzésére. A gondtalan játékoságra szoktatás (ott, ahol ez kihalóban van) ugyancsak a szabadidő helyes felhasználására irányuló nevelésnek, a szabadidő pedagógiájának körébe tartozik.

A szabadidő helyes felhasználásának pedagógiai befolyásolása

A pedagógia rendkívül nagy segítséget nyújt a felnövekvő nemzedéknek életpályára való felkészülésében. Ugyanilyen nagy segítséget nyújthat a szabadidő helyes felhasználására való nevelés terén is. Csak míg az előbbi feladathoz rendelkezésre áll egy évezredek óta fejlődő tudományos elmélet, addig a szabadidő-pedagógia — amely korunk vívmánya — még nem rendelkezik kellően kidolgozott tudományos elmélettel.

Márpedig szükség van egy ilyen szabadidő-pedagógiára, amelynek az a feladata, hogy segítse a fiatalokat és a felnőtteket szabadidejük helyes felhasználásában, amely szabad választás alapján emberi voltuk kiteljesedését, személyiségük teljes kibontakozását szolgáló tevékenységekre ösztönzi őket.

Sokan féltik az embereket szabadidőtöltésük kívülről származó irányításától. Úgy vélik, hogy egyedül a szabadidőtöltés biztosítja az ember számára a lehetőséget és a jogot „az autonóm életvezetésre.” Szerintük a szabadidő-felhasználás irányítása azt jelenti, hogy megfosztjuk az egyént az önállóságtól, elveszük tőle „a szabad rendelkezés jogát.” Az irányítás éppen azt rabolja el a szabad idő élvezetéből, ami jó benne: a szabad választást, az önkéntes részvételt, az eredeti kezdeményezést. Sokan az ellen is tiltakoznak, hogy a szabadidő-foglalkozásoktól valami hasznosságot várjunk. Eszerint a szabad idő kizárólag arra való, hogy az emberek felszabadultan szórakozzanak, öncélú játékoságban üdüljenek fel, élvezzék az „érdektelen tetszés” örömét. E felfogás — amely a polgári individualista szemléletű művelődésszociológiákban gyakran kifejezett — bizonyos kritikai állásfoglalásra kell indítsa.

Kétségtelenül igaz, hogy az emberek szabad idejének bármilyenfajta kényszerítéssel vagy készítetéssel való állandó irányítása bizonyos veszélyekkel jár és szélsőséges esetben káros lehet. A szabadidő-struktúra szabályozása, előre tervezése és részletes organizálása magában hordja a szabadidő funkcióját gátló veszélyt. (FRANKCKE egykor a hallei árvaházban bevezette a szabad időnek ilyenyszerű pedagógiai szabályozását, amit igen megszenvedtek tanítványai.) Ezek elkerülésére tehát ügyelnünk kell. Mit tehet hát a szabadidő-pedagógiája?

A szabadidő helyes felhasználására irányuló nevelés szerepe, hogy számbavegye az adott helyzetet, törődjön a tanulók szabad idejének felhasználásával, a helyes felhasználásra javaslatokat tegyen, tanácsot adjon a szabadidő-struktúra

és időtöltés szervezésére, a különböző szabadidő-tevékenységek helyes megválasztására és arányára, óvjon az esetleges veszélyektől, készítsen elő egyes szabadidő-tevékenységekre, ajánljon fejlesztő hatású szabadidő-tevékenységeket, javasoljon értékes alternatívákat.

Egyetértünk E. WEBERREL, aki azt írta, hogy a szabadidő-nevelés szabályoz, de nem kényszerít; irányít, de nem vezet senkit pórázon; javasol, de nem kötelez el; támogat, de úgy, hogy az egyén önállóságát ne veszítse el; óv, de nem úgy, hogy minden szórakozásfajtáról lebeszél.³

Milyen formákat választhat hát a helyes szabadidő-felhasználásra nevelő pedagógus?

1. Felméréssel, a tanulók által egy-két héten át vezetett naplózással számba veheti a hatáskörébe tartozó növendékek szabadidő-felhasználását, és a tanulók közösséggel megvitathatja azt. Sugalmazással, ajánlásokkal, buzdítással elősegítheti, hogy a tanulók jobban, a szabadidő funkciójának megfelelően használják ki szabad idejüket, módosítsák szabadidejük struktúráját. A szabadidő-struktúra nevelői hatásra változtatható, fejleszthető!

Vannak a tanulók között sokan, akikre a szabad idő eltékozlása a jellemző, vagy akiknek szabadidő-struktúrájában rossz szokások is szerepelnek. Ezeknél a felmérés után erős kritikai elemzéssel nem árt megzavarni az eddigi beállítódást, illetőleg jó, ha azt problémává, átértékelő gondolkodás tárgyává tesszük. Hadd gondolkozzanak a helyes szabadidő-felhasználásáról, próbáljanak jobban válogatni, kísérleljék meg a helyes struktúra eszményéhez igazodva szabadidejük felhasználását eltervezni. Lássák meg, hogy ebben is van öröm.

2. Egyes — a tanulók által eddig figyelmen kívül hagyott — kíváncsós szabadidő-foglalkozásra felhívhatja a figyelmüket és megpróbálásukra buzdíthatja őket. Időnként ajánlhat egy-egy hangversenyt, kiállítást, színdarabot stb. Ezek meghallgatása, megtekintése után alkalmat biztosít élménybeszámolóra.

3. Kedvet támaszthat egy-egy elhanyagolt sportjátékra, vagy felhívhatja a tanulókat tanulmányi vagy irodalmi versenyeken, vetélkedőkön való részvételre. A vállalkozókat felkészítheti, vagy gondoskodhat szakszerű felkészítésről, a nélkülözhetetlen feltételekről és eszközökről.

4. Kellő érdeklődés esetén (amit maga a nevelő is élesztgethet) szakkört, klubot vagy tanfolyamot szervezhet (pl. barkácsoló, rajz, kerámia, kézimunka szakkört, idegen nyelvi tanfolyamot vagy társalgó klubot, film-studiót, vagy sí-iskolát). A szervezésben segíthet, a hobbi- vagy szakkörök létrehozásához helyiséget, eszközöket biztosít. Ezek megindulása után lelkesít, kitartásra buzdít, eredményeik felmutatására kiállítást vagy versenyt rendez.

5. Azoknak, akik nem tudnak mit kezdeni szabadidejükkel, tanácsokat adhat, felvilágosíthat, ajánlhat, jól szórakozó csoportokba bevonhatja őket.

6. Javasolhat játékokat, s ha a tanuló nem ismeri ezek szabályait vagy játszasmódját, megtaníthatja rá, vagy gondoskodik hozzáértő társakról.

7. A már valamilyen barkácsoló tevékenységet vagy egyéb hobbyt folytatóknak ötleteket adhat, megmutathat nekik egy-két mesterfogást, sikerekhez segítheti őket.

8. Ha valamilyen tantárgy vagy téma iránt kiemelkedő érdeklődést fedez fel valakinél, javasolhat szakirodalmat, bibliográfiával láthatja el.

9. Azt a tanulót, aki testi-lelki vonatkozásban káros, vagy túlterhelő, vagy haszontalan szabadidő-foglalkozást űz, figyelmeztetéssel, felvilágosítással meg kell óvni személyisége fejlődésének torzulásától vagy a túlterhelésével járó veszé-

³ Weber i. m. 203—211.

lyektől. A haszontalan foglalkozásról is át kell terelni a tanulót valami értéke-
sebb s egyben vonzó szabadidő-foglalkozásra.

A szabadidő helyes használatára nevelő pedagógus közvetlen és közvetett úton
gyakorolhat hatást tanítványai szabadidő-töltésére. *Közvetlen nevelőhatás* irá-
nyulhat a tanulók szabadidő-tevékenységeinek megválasztására, a szabadidő-
felhasználás módjára. A *közvetett nevelőhatás* viszont olyan irányú érdeklődést
kelt, olyan értelmi képességet, készségeket fejleszt, olyan értékorientációt alakít
ki, amely képessé teszi kulturált szórakozások élvezetére és ösztönzést ad azok
keresésére.

A MŰVELŐDÉSI OTTHONOK SZEREPE A DIÁKOK TÁRSADALMI BEILLESZKEDÉSÉBEN

A pedagógusok körében egyre nagyobb érdeklődésre tart számot az a jelenség, hogy napjainkban a diákok szép számmal töltik szabadidejüket közművelődési intézményekben, különösen a művelődési otthonokban. E szabadidő-foglalkoztatás fontos sajátossága, hogy nem elzárt iskolai keretben, a diákok „beltenyésztében” történik, — hanem szerves részét képezi más rétegbeli fiatalok, sőt részben mindenféle korosztálybeli látogatók társas szórakozásának, művelődésének. A diákok itt közelről megismerik más rétegek életkörülményeit, életmódját, érdeklődését, szokását, életfelfogását; és a huzamosabb együttlét, közös tevékenység során kölcsönös közvetlen kapcsolatokat építenek ki velük. Mindez nem lebecsülendő tényezője lehet társadalmi beilleszkedésüknek a kulturális élet területén, mintegy előkészítő mozzanata a társadalmi munkamegosztásba való későbbi bekapcsolódásuknak.

Nem érdektelen éppen ezért számbavenni a diákok helyét a művelődési otthonok látogatóinak összességében. Itt most néhány, a pedagógusokat különösen érdeklő kérdésre igyekszünk választ adni:

— A diákok a művelődési otthonokban a látogatók milyen más rétegesoportjaival kerülnek kapcsolatba?

— Szabadidő-szokásaikat milyen hatások érik?

— Milyen tényezők befolyásolják e hatások iránti affinitásukat?

A problémák széles körének feltárására több-szektorú vizsgálatot folytattunk 1971—74. években az MTA Pedagógiai Kutató Csoport és a SZEKI közreműködésével, országos viszonylatban 20 középiskolai oktatási intézményben és 16 művelődési otthonban.

Az iskolákban nyert adatok közül itt csak azt idézzük, hogy az érintett diákoknak (1906) több mint a fele (55,6%) több-kevesebb rendszerességgel részt vesz a művelődési otthonok tevékenységében. Ez a tény nyomtatékosan aláhúzza a vizsgált jelenség fontosságát.

A rétegek közötti kapcsolatok itt tárgyalandó kérdéseire mindenekelőtt a művelődési otthonokban végzett vizsgálat során kerestünk választ. 3773 fiatal (14—25 éves) látogató által kitöltött kérdőív állt rendelkezésünkre az összesítő elemzéshez (közöttük 1578 volt a diák). Az írásos kérdőívek mellett alkalmaztuk az interjú módszerét. Beszélgettünk a művelődési otthonok fiatal látogatóival és az intézmények vezetőivel. A vezetők kisebb-nagyobb résztanulmányokat is írtak kérésünkre. Ezenkívül tanulmányoztuk a dokumentumokat, programokat, házirendeket, naplókat stb. A bevezetőben feltett kérdésekre e vizsgálati adatok alapján keresünk választ.

Kiindulópontként nézzük általában a fiatalok (14—15 évesek) és az idősebbek (26 éves kortól) részvételi megoszlását a művelődési otthonokban, mégpedig itt most — a témánk szempontjából legfontosabb, legintenzívebb interperszonális kapcsolatoknak helyet adó — kisközösségek, „csoportos művelődési formák” viszonylatában (a 14 évesnél fiatalabbak külön „gyermekfoglalkoztatásainak” problémáját itt most nem érintjük).

A vizsgált művelődési otthonokban a csoportos művelődési formák összes látogatójához viszonyítva, a fiatalok aránya 52,1%, az idősebbeké 47,9%. A fiatalok, össztársadalmi arányukat messze túlhaladva, többségben vannak. Ez azonban a valóságnak csak madártávlati összképe.

Közelebbről szemügyre véve a csoportos művelődési formák alaptípusait, igen nagy különbségeket látunk a fiatalok részvételi aránya tekintetében:

Ifjúsági klubokban	91,2%
Művészeti tanfolyamokon	82,5%
Egyéb klubokban	53,5%
Műkedvelő együttesekben	41,9%
Ismeretterjesztő tanfolyamokon	38,8%
Szakkörökben	34,2%
Egyéb csoportos foglalkozásokon	44,4%

A fiatalok tehát többségben vannak az ifjúsági klubokban, a művészeti tanfolyamokon és az egyéb klubokban — kisebbségben vannak a műkedvelő együttesekben, az ismeretterjesztő tanfolyamokon, a szakkörökben stb.

Ez azonban, még mindig nem a teljes igazság a művelődési kisközösségek korösszetételére vonatkozóan, mert részben a fenti adatközlésünkben a művelődési formák alaptípusai szerint összevontuk az egyes közösségek tagjait, pedig a valóságban azok nemegyszer éppen életkori megoszlás alapján különülnek el. Az ifjúsági klubokat csaknem kizárólagosan a fiatalok látogatják. Az egyes művészeti tanfolyamok, egyéb klubok, műkedvelő együttesek is legtöbbször vagy csak a fiatalok vagy csak az idősebbek köréből toborozzák tagjaikat, bár vannak közöttük vegyes életkorúak is, pl. a kórusok között. Az ismeretterjesztő tanfolyamok és a szakkörök legtöbbje pedig minden életkorból vonzza az érdeklődőket, akik között a fiatalok leggyakrabban kisebbséget alkotnak.

Az összes csoportos forma fiatal látogatóinak életkori megoszlását tekintve feltűnő, hogy többségben vannak közöttük a 14—18 évesek (59,8%).

Úgy tűnik, hogy a művelődési otthonok csoportos foglalkozásainál valami baj van a tizen-, illetve huszonevűek közötti staféta-váltással. Több oka lehet ennek. Az objektív, a művelődési otthontól független okok közé sorolhatjuk: a huszonevűek nagyobb munkaelfoglaltságát, családi kötelezettségét, és azt, hogy iskolának, mint kulturális ösztönzőnek, a közvetlen hatása megszűnik náluk. Feltehetően azonban, szubjektív a művelődési otthonoktól függő okok is közrejátszanak: az egyes csoportos formák módszere, hatékonysága terén is lehet baj, nem idomulnak eléggé ezek a módszerek a huszonevűek igényeihez, „felnőtttesedéséhez.”

Nézzük most a 14—25 éves fiatalok korosztályának foglalkozási megoszlását önmagában; a saját életkoruknak megfelelő kategóriák összevetésében. A legfőbb rétegek (nagyság szerinti sorrendben) a következőképpen alakulnak:

I. Diákok: 46,1%. Ez a legnagyobb rétege a kiscsoportos foglalkozások látogatóinak, csaknem a fele. Kevés kivétellel a középfokú oktatási intézmények tanulói. (Ezek megoszlása a vizsgált mintában a következő volt: gimnazista 27,9%, szakközépiskolás 32,3%, szakmunkástanuló 39,8%.)

II. Munkásfiatalok: 28,4%. Érdekes a megoszlásuk is: kb. a fele szakmunkás és a másik fele segéd- és betanított munkás.

III. Alkalmazottak: 20,0%. E kategóriába tartoznak a nem magasan kvalifikált szellemi, főként adminisztratív munkakörben dolgozó fiatalok.

A fiatalok egyes korcsoportjainál természetesen jelentős változásokat tapasztalhatunk a foglalkozás szerinti megoszlásban, különösen a 14–18 évesek és a 19–25 évesek korcsoportjának összehasonlításánál.

A korcsoportváltás lényege az, hogy amíg a 14–18 éveseknek csaknem 3/4 része diák: 71,0%, ugyanakkor a 19–25 évesek között diák már alig marad. E mögött éppen az a folyamat húzódik meg, hogy a diákok zöme befejezi iskolai tanulmányait és elhelyezkedik a társadalmi munkamegosztásban. Ez a fiatalok szocializációs folyamatának szakaszváltását tükrözi: az átlépést az iskolai „előkészítő szakaszból” a munkabábelépési, „beilleszkedési szakaszba”.

A diákok helye tehát a következőképpen alakul a művelődési otthon látogatói között abban a társadalmilag, demográfiailag meghatározott közegben, amelyben szórakozásuk-művelődésük folyik.

a) A 14–18 éves azonos korúak között a diákok döntő túlsúlyban vannak (csaknem 3/4 részük diák). Rajtuk kívül csak viszonylag kisszámú segéd- és betanított munkás, a munkába éppen hogy belekóstoló szakmunkás, és néhány, a családi háztartásban maradt leány tartozik e korcsoporthoz. Megjegyzendő, hogy nem alkotnak valamiféle elkülönült korhomogén közösséget, együtt szórakoznak, művelődnek a fiatalok többi korcsoportjával.

b) A 14–25 éves fiatalok együtt már jóval inkább, sőt mondhatni elég gyakran különülnek el generációs jellegű szabadidő-közösségekbe. A diákok a fiatalok korosztályánál egészen belül is igen jelentős, a legnagyobb tömeget képviselő „foglalkozási” csoportot alkotnak (a korosztály csaknem felét). Rajtuk kívül a munkába illeszkedés éveit élő fiatal munkások (köztük főleg szakmunkások) és alkalmazott, egyéb szellemi foglalkozású fiatalok képeznek jelentős rétegeket. Ezekkel alakulnak ki leginkább a diákok rétegek közötti társas kapcsolatai a művelődési otthonok kiscsoportjaiban töltött szabadidő során.

c) A művelődési otthonok kis művelődési közösségeinek összlétszámához viszonyítva is, igen jelentős a diákság rétege (az összlétszámnak kb. 1/4-ét adja). A felnőtt generációhoz tartozó munkások, alkalmazottak, értelmiségiek és a nyugdíjasok rétegeivel is találkoznak a diákok. Bár a felnőttekkel együtt alkotott csoportok ritkábbak, és így a közvetlen napi együttes időtöltés is viszonylag kevés, mégsem lebecsülhető az a kölcsönhatás, amely a generációk között itt kialakul.

Ez az a közeg, amelyben a diákok szabadidejüket töltik, amelynek társas kapcsolataiba szórakozásuk-művelődésük során beilleszkednek a művelődési otthonokban.

A diákok szabadidő-szokásai a réteghatások kereszteződésében

A diákok művelődési otthonokban kialakuló rétegek közötti kapcsolatainak vizsgálata során különösen azok a kölcsönhatások tarthatnak számot érdeklődésre, amelyek a diákok szabadidőbeli permanens művelődését befolyásolják. Ezért

szükséges összevetni a diákok és más velük együtt szórakozó-művelődő rétegek szabadidő-szokását általában, és különösen a művelődési otthonok látogatásának indítékait. Az összevetést tüzetesebben a fiatalok különböző rétegei között kell megtenni, mert mindenekelőtt közöttük létesülnek közvetlen, tartós kapcsolatok, jön létre kölcsönhatás.

A szabadidő-szokások közül az olvasás, mozi-, illetve színházlátogatás rendszerességét vizsgáltuk. A rendszeres tevékenység fogalmkörébe soroltuk a havonta legalább egy könyv elolvasását, 3 havonta egyszeri színházlátogatást és a havonta két-háromszori mozibajárást. A fiatalok teljes vizsgált mintájához viszonyítva e szabadidő-tevékenységek rendszeressége a következő megoszlási arányokat mutatta: mozibajárás 46,9%, olvasás 56,1%, színházlátogatás 21,5%. Mindezek ugyan csak mennyiségi mutatók, de ilyen vonatkozásban viszonylag reális képet nyújtanak a művelődési otthonokat látogató fiatalok összességéről. A fiatalok egyes rétegeinek különbözőségéről az 1. táblázat nyújt tájékoztatást.

1. táblázat

Foglalkozási csoportok	Rendszeres szabadidő-tevékenység		
	Mózi	Olvasás	Színház
Diákok	II	II	II
Álkmazottak és egyéb szellemi dolgozó fiatalok	III	I	I
Segéd-, betanított és szakmunkás fiatalok	I	III	III

Megjegyzés: A római számok a fiatalok főbb foglalkozási csoportjainak rangsorát mutatják, annak alapján, hogy körükben az adott szabadidő-tevékenység rendszeressége milyen előfordulási %-arányokban szerepel.

A táblázatból leolvasható, hogy a diákok szabadidő-tevékenysége hogyan viszonyul a fiatalok más rétegeinek tevékenységéhez, hol helyezkedik el a művelődési otthon látogató fiatalok szabadidő-szokásainak koordináta-rendszerében.

Az értelmezéshez még előrebocsátandó, hogy témánk természetéből adódóan, vonatkozósi bázisunk a szabadidőbeli permanens művelődés, és a vizsgált szabadidő-tevékenységek művelődéstartalmainak szintjét a következő értékrendbe soroljuk: 1. színházlátogatás, 2. könyvolvasás, 3. mozibajárás. (Erre az értékskálára, az adott tevékenységeknek a fiatalok szokásrendszerében játszott szerepéről szerzett tapasztalatok engednek következtetni, óhatatlanul leegyszerűsítő általánosítással.)

Mindezek alapján a fiatalok egyes rétegeinek szabadidő-szokásairól a következőket állapíthatjuk meg:

A segéd-, betanított és szakmunkás fiatalok szabadidő-szokásainak a művelődési értékszintje a legalacsonyabb. Ők csak a mozibajárás terén állnak az I. helyen, márpedig a mozi a fiataloknál általában gyakrabban szolgálja a szórakozást, mint a művelődést. Az igényesebb könyvolvasás, és különösen a színházlátogatás terén, ők egyértelműen a III. helyet foglalják el.

Az alkalmazott és egyéb szellemi dolgozó fiatalok szabadidő-szokásait értékelhetjük a legmagasabbra. Mindenekelőtt azért, mert ők állnak az I. helyen a magasabb művelődési igényű szabadidő-tevékenységek: az olvasás és a színházlátogatás rendszeres gyakorlása terén. Az, hogy a mozibajárás terén csak a többi rétegek után következnek, korántsem vet árnyékot rájuk.

A diákok szokásainak művelődési értékszintje mintegy közbülső helyen áll a többiekéhez viszonyítva, amit a vizsgált tevékenységek rendszeres gyakorlása terén elfoglalt közbülső II. hely jelez. Bizonyos felfelé tendálást mutat az igényesebb művelődési tartalmú olvasás és színházlátogatás elterjedtsége.

A fiatalok különböző rétegeinek egymásra gyakorolt hatása ilyen szabadidő-szokásrendszerből táplálkozik, ez egyik eleme.

A rétegek közötti kölcsönhatás másik fontos eleme az, hogy milyen motívumok vezetik őket a művelődési otthonok látogatására. Vizsgáljuk meg ezt is közelebbről.

Előzetes megjegyzésként el kell mondani, hogy az ide vonatkozó zárt kérdésünk 15 válaszvariációja közül, és azokat kiegészítve, a megkérdezettek többet is megjelölhettek. Éltek is ezzel a lehetőséggel, így a válaszok száma több, mint kétszer annyi, mint a válaszadóké. Tartalmi szempontból megengedhetőnek, az eligazodás szempontjából pedig indokoltnak látszott a rokonértelmű motívációkat összevonni, és ilyen módon összehasonlítani.

A fiatalok a művelődésoththoni programot tartják a legfontosabbnak, 1. helyre teszik; 2. helyen szerepel a társasélet, 3. helyen a művelődési otthon közelsége a lakóhelyhez, és 4. helyen az egyéb motívációk.

Külön kell megemlíteni, hogy a különböző programtípusok más és más súlylyal, vonzerővel jelentkeznek a fiataloknál: I. helyen a szórakoztatást szolgáló programok állnak, II. helyen a művelődés jellegűek, III. helyen a vegyes, nem határozott profilú, „általános” programok.

A fiatalok egyes rétegeinek látogatási indítékait összevetve a programokra vonatkozó motíváció-alcsoportoknak az összehasonlítása mutat egyedül jellegzetes, rétegspecifikus különbségeket.

2. táblázat

Programjellegű motíváció-alcsoportok	Összes fiatal		Munkás		Diák		Alkalmazott	
	sorrend	%	sorrend	%	sorrend	%	sorrend	%
Szórakoztató program	I	50,1	I	51,9	I	52,4	II	43,5
Művelődési program	II	44,9	III	43,7	II	45,4	I	47,9
Általános program	III	41,2	II	48,0	III	37,5	III	38,8

A 2. táblázatból kiderül, hogy a motívációknak az a sorrendje, amely az összes fiatalra jellemző (t. i., hogy első helyen a szórakoztató programok, második helyen a művelődési programok, harmadik helyen az általános jellegű programok szerepelnek) egyedül a diákok csoportjánál fedezhető fel azonos módon. Más a helyzet azonban a munkásfiataloknál, ahol első helyen áll ugyan a szórakoztatás, de a művelődési programok szerepeltetése a harmadik helyre szorul hátra. Az alkalmazottaknál, és egyéb szellemi dolgozóknál ezzel szemben, a művelődési jellegű programok kerülnek az élre, az első helyre, megelőzik a szórakoztató jellegű programokat. Azt mondhatjuk, hogy a legmagasabb igényű elvárás a művelődési otthonbeli időtöltéssel szemben az alkalmazotti fiatalok motívációs struktúrájában tükröződik; a legalacsonyabb rendű a munkásfiatalok motívációs-struktúrájában; a diákok motívációs-struktúrája pedig az átlagot, a „közepes” színvonalat képviseli.

Elmondhatjuk összegezve, hogy diákok és más rétegbeli fiatalok kulturális kölcsönhatásának olyan elemeit vizsgálva, mint a művelődési otthonon kívüli szabadidő-szokások, illetve a művelődési otthonokon belüli szabadidő-tevékenységek látogatásának indítékai, lényegében hasonló tendenciákat tapasztalhatunk. (Ezek a külső és belső tényezők nyilvánvalóan áthatják, lényegében kölcsönösen erősítik egymást.) Összesítve, még határozottabban állíthatjuk, hogy a szabadidő-kihasználás művelődési igény szintje tekintetében, a diákok a közép-szinten helyezkednek el az alkalmazotti és egyéb szellemi dolgozó fiatalok, ill. a segéd-, betanított és szakmunkásfiatalok rétegei között.

A diákság művelődési otthoni szabadidő-tevékenysége során létrejött interakció vizsgálatánál számolni kell azzal is, hogy ez nemcsak a diákok, illetve az alkalmazott és munkásfiatalok között, tehát rétegek közötti viszonylatban jelentkezik, hanem tulajdonképpen a diákság rétegen belüli viszonylataiban is. Mindenekelőtt a középfokú oktatási intézmények három jellegzetes típusának: a gimnáziumok, a szakközépiskolák és a szakmunkásképző intézetek tanulói között. E különböző diákcsoportok iskolán kívüli közös szabadidő-tevékenységének, kulturális- és szociális kapcsolat-teremtésének is fontos helye a művelődési otthon.

A három diákcsoport szabadidő-szokásainak és látogatási indítékainak összevetése alapján — a részleteket mellőzve — a következőket állapíthatjuk meg: a könyv olvasás és a színházlátogatás jóval nagyobb szerepet játszik a gimnazisták és a szakközépiskolások szabadidő-tevékenységei között, mint a szakmunkástanulók körében, ők csak a mozibajárás terén járnak az élen. A művelődési otthonok programjainak vonzereje is különbözően hat rájuk: a gimnazisták első helyen a művelődési jellegűeket említik, míg a szakközépiskolások és a szakmunkástanulók első helyen a szórakozási jellegűeket. Utóbbiaknál a művelődési jellegűek a sor végére kerülnek. A művelődési igények tekintetében a legélesebb különbségek a középiskolások, illetve a szakmunkástanulók között jelentkeznek. Ha a fiatalok más rétegeihez viszonyítjuk, megállapíthatjuk, hogy a középiskolások, közülük főleg a gimnazisták szabadidő igénye a korosabb fiatalok közül az alkalmazott és egyéb szellemi dolgozó fiataloké felé tendál, a szakmunkástanulóké pedig a munkás- és főleg a szakmunkásfiataloké felé.

Számbavéve azokat a szociális csoportokat, amelyek körében a diákok művelődési otthoni szabadidő-töltés zajlik hangsúlyozván, hogy az interakciók a gyakori közös tevékenység során mindenekelőtt a fiatalok között jönnek létre (rétegek közötti és rétegen belüli viszonylatban egyaránt), nem hagyhatjuk említés nélkül, hogyha gyakran közvetetebben is, de érvényesül kölcsönhatás a fiatal és a felnőtt generáció viszonylatában is. Itt csak arra a sommás megállapításra szorítkozunk, hogy amíg általában az összes vizsgált szabadidő-tevékenység — az olvasás is, a színházba-, mozibajárás is — elterjedtebb a fiatalok körében, mint az idősebbek között, addig a művelődési otthonok művelődési jellegű programjainak viszonylag nagyobb a vonzereje az idősebbek között, mint a fiatal generációk soraiban. Sok tényező játszik közre ebben az ellentmondásos jelenségben, pl. a fiataloknál a magasabb fokú iskolai végzettség és több szabadidő, míg viszont az idősebbeknél az, hogy őket viszonylag inkább a művelődési szándék vezet el a művelődési otthonokba. Mindenesetre ezek az árnyalatok is hozzátartoznak annak a társadalmi közegek sokszínűségéhez, amelyben a diákok kulturális-szocializációs folyamata a művelődési otthonokban lejátszódik.

A kölcsönhatások szűrőfaktora: az érdeklődési kör, a művelődési csoport

Számbavettük azokat a társadalmi rétegeket (és szabadidő-szokásaikat, motívációikat), amelyekkel a diákok a művelődési otthonbeli időtöltésük során kölcsönös kapcsolatba kerülnek. A tényleges kölcsönhatás létrejöttének alapja azonban nem egyszerűen az egyazon intézmény épületében való tartózkodás, bár ez sem lebecsülendő, hanem a többé-kevésbé rendszeres együttes tevékenység. Ez pedig főleg az egyes kisközösségekben folyik. Meg kell ezért vizsgálnunk, hogy a csoportos művelődési formáknak, kisközösségeknek mi a szerepük az interakció létrejöttében, a diákok és más látogatók közötti kulturális kölcsönhatásban.

Célszerű mindenekelőtt, ha a különböző csoportos művelődési formák látogatóinak sajátos vonásait, a vizsgált szabadidő-szokások már korábban is alkalmazott gyakorisági mutatói alapján vázoljuk fel.

3. táblázat

Csoportos művelődési formák látogatói	Rendszeres szabadidő-tevékenység		
	Színházlátogatás	Könyvvolas	Mozibajárás
Ismeretterjesztő tanfolyam	II	III	IV
Szakkör	IV	V	III
Műkedvelő együttes	I	IV	VI
Művészeti tanfolyam	III	I	V
Ifjúsági klub	V	II	II
Egyéb (beat-) klub	VI	VI	I

Megjegyzés: A római számok az egyes csoportos művelődési formáknak azt a sorrendjét fejezik ki, hogy az adott szabadidő-tevékenység rendszeres gyakorlása milyen arányban fordul elő látogatóik körében.

Az adatokból kitűnik, hogy nagyon is számottevő különbségek vannak az egyes csoportos művelődési formák látogatóinak szabadidő-szokásai között. Csak a két véglelet emelem ki:

— a műkedvelő együttesek tagjai első helyen állnak a színházlátogatás terén és utolsó helyen a mozibajárásnál;

— az egyéb (főleg beat) klubok tagjai az utolsó helyen állnak a színházlátogatás terén és első helyen a mozibajárásnál.

Ezek az ellentétes irányú vonzódások, a főleg művelődési igényű színházlátogatók, illetve a főleg szórakozási igényű mozibajárás felé, tükrözik azt a nagy különbséget, ami a műkedvelő együttesek, illetve beat-klubok tagjai szabadidő-szokásainak értéksíntje között jelentkezik.

Az adatok összevetéséből azt is megállapíthatjuk, hogy például általában e kétféle művelődési otthonbeli kisközösség tagjai között nagyobb a különbség, mint például az alkalmazott és egyéb szellemi dolgozó, illetve segéd, betanított és szakmunkás fizikai dolgozó fiatalok között.

Például a rendszeres színházlátogatók arányának különbsége a műkedvelő együttesek, illetve a beat-klubok tagjai között 29,6%, illetve 11,7%; az alkalmazott, illetve a munkásfiatalok között 24,1%, illetve 15,4%. — A rendszeres mozibajárók arányának különbsége a műkedvelő együttesek, illetve a beat-klubok tagjai között 30,5%, illetve 56,2%; az alkalmazott, illetve a munkásfiatalok között 40,3%, illetve 54,0%.

Számunkra különösen annak van jelentősége, hogyan jelentkezik mindez a diákok vonatkozásában. Nézzük meg ezért közelebbről a diákszabadidő-szokások viszonylatát a példaként említett két csoportos művelődési formában.

4. táblázat

Szabadidő- tevékenység	Fiatalok rétegei	Egyéb (beat) klubtag diák	Műkedvelő együttesben tag		
			diák	munkásfiatal	alkalmazott fiatal
Rendszeres színházlátogatás		10,7	28,9	28,2	35,7
Rendszeres olvasás		37,7	59,3	65,5	52,5
Rendszeres mozibajárás		56,1	29,0	40,6	30,9

Megjegyzés: Az adatok %-arányban fejezik ki a vizsgált szabadidő-tevékenység rendszeres gyakorlásának gyakoriságát az adott rétegben.

Az „egyéb” (beat) klubtag diákok szabadidő-szokásai tehát jelentősen különböznek a műkedvelő együttesek diáktagjainak szokásaitól, míg viszont a műkedvelő együttesek diáktagjainak szokásai meglehetősen hasonlítanak az ugyanoda járó munkásfiatalok és alkalmazottak szokásaihoz. „Similis simili gaudet”, azaz a hasonló a hasonlóknak örül; ez esetben úgy fordíthatnánk le a közmondást, hogy ki-ki azzal tölti szívesen a szabadidejét a művelődési otthonok kisközösségeiben, akihez érdeklődési köre, szabadidő-igénye, szokásai hasonlítanak. A csoportos művelődési formáknak tehát igen nagy a szerepük a művelődési otthonbeli kulturális kölcsönhatások, interakciók létrejöttében. Szinte vonzzák körükbe a hasonló igényű, szokású fiatalokat, és egyben hasonlóvá is formálják igényeiket, szokásaikat a kisközösség rendszeres tevékenységének folyamatában.

A művelődési otthonokban a diákok tehát a kulturális hatások bonyolult kereszteződésébe kerülnek. E hatások egy része emeli, más része lefelé húzza a szabadidőbeli művelődési igényeiket. A diákok azonban nemcsak befogadnak, hanem ki is bocsátanak hatásokat. Önmaguk formálása csakúgy, mint másoké, nagyon is aktív szerep. Az pedig, hogy milyen szerepet játszanak a diákok a művelődési otthonokban, nem kis mértékben függ attól, hogyan indította el őket oda az iskola.

AZ ÖNMŰVELŐ KÉPESSÉG ISKOLAI MEGALAPOZÁSÁRÓL

A tanulni tudás, az önálló ismeretszerzés, az önművelés készség és képesség, amelynek megalapozása — tudatos, fejlesztő hatások nyomán és jó esetben — az iskolázás kötelező éveitől történik. Az emlékezet egyoldalú igénybevételével és megterhelésével szemben — írja T. HUSÉN — a tudás megszerzéséhez szükséges készségek kifejlesztése kellene, hogy jelezze az iskolai tanításban bekövetkezett éles fordulatot. A tanulás tanításának oly mértékben van kiemelt jelentősége a ma iskolájában, hogy elhanyagolása nélkül senkit sem lenne szabad kiengedni az iskolából.¹

Mit jelent a tanulás megtanulása? Annak ellenére, hogy egyesek máris elkoptatott formulának tartják a tanulás megtanulását, nem teljesen tisztázott, hogy ez a kifejezés valójában mit fed, milyen ismereteket, készségeket és képességeket foglal magába. Egy általánosabb körülírásban a magunk válasza úgy hangzik, hogy gazdaságos és eredményes tanulásra, önművelésre az a személy képes, aki ismeri és szokásrendszerébe beépítette a helyes tanulás általános szabályait; gyakorlott a szótárak, lexikonok, enciklopédiák, bibliográfiák, szakkönyvek, folyóiratok stb. célszerű használatában, és képes asszimilálni a televízió, a rádió, a mozi, a múzeum, a színház, a képtár stb. kínálta értékes ismeretanyagokat, tapasztalatokat, élményeket.

Közelebbről vizsgálva a kérdést, főként a következőket jelentheti a tanulni tudás: az a személy (iskolás vagy felnőtt), aki célszerűen és eredményesen tanul, művelődik, a külső körülmények optimális kialakítására törekszik; megtervezi és megszervezi önművelését; egyéni munkaritmust, rendszert, periodicitást, heti és napirendet alakít ki; egész személyiségét, akaraterejét mozgósítja és latbaveti a szükséges koncentráció és beállítódás biztosítása végett; az új ismeretanyagokat kapcsolatba hozza a korábban tanultakkal; összefüggéseket, belső logikai vonásokat, struktúrákat, tipikus műveleteket keres és fedez fel; kiemeli a lényegyet; gondolatait szabatosan, világosan és tömören fejt ki; nemcsak válaszolni, hanem kérdezni, nemcsak előadni, hanem bizonyítani is tud; szeret és tud kísérletezni, hipotéziseket felállítani, ismereteket alkalmazni és eljárásokat, megoldásokat ellenőrizni, problémákat felállítani és módszeresen megoldani; tisztában van bizonyos pszichikai folyamatok (emlékezés, felejtés, transzfer stb.) sajátosságaival, a hangos és csendes tanulás, a beiktatott szünetek szerepével; bizonyos könyvtári, könyvtártechnikai ismereteket és gyakorlatokat folyamatosan tanulja, hol s hogy találhat magyarázatot a szakkifejezésekre, idegen szavakra, alapfogalmakra, meghatározásokra; jegyzeteket, feljegyzéseket készít;

¹ Torsten Husén: Iskola az ezredfordulón. Bp. 1972. 72.

rendszeresen olvas ismeretközlő (szépirodalmi és szórakoztató) műveket; nehézség nélkül használ segédkönyveket (atlaszokat, statisztikákat, táblázatokat, példatárakat; szöveggyűjteményeket), bibliográfiákat és más információforrásokat (napi- és hetilapokat, szakfolyóiratokat stb.); eligazodik az iskolai, a közművelődési és szakkönyvtárakban; kiválasztja, értelmezi és értékeli a tévé, rádió legértékesebb adásait, a művészi és dokumentumfilmeket, a magas színvonalú színházi előadásokat, a múzeumok kiállítási anyagát.

Lehetséges-e tanulni tanítani? Számbavéve a tanulni tudás tartalmát, érintenünk kell egy olyan problémát, amely — bármennyire különös — a szakmán belül is felmerül: lehetséges-e a tanulás általános módszereinek, logikai szabályainak, a technikai fogásoknak, az önálló, rendszeres szellemi munka kultúrájának kifejlesztése az iskolás tanulók tömegeiben? Egy általunk készített interjú-sorozatban is voltak ugyanis olyan alanyok, akik nemmel választottak, mondván: *azt, hogy hogyan tanuljunk, mindenkinek magának kell kikísérleteznie!* Annyira sajátos és emberenként (tanulónként) változó.

A Művelődésügyi Minisztérium Gimnáziumi Osztályának a tanulók számára 1973-ban kiadott tájékoztatójában is azt olvassuk, hogy kinek-kinek a maga hasznán és kárán kell megtanulnia, menet közben, gyakorlatban a helyes tanulás módszerét. Nincs rá semmiféle egységes recept — fejtegeti a tájékoztató —, ahány diák, szinte annyiféle „módszer” létezik. A 14–18 éves fiatal önálló egyéniségnek nincs szüksége gépies uniformizálásra a tanulás módszerében.

Miről van szó tehát? Arról, hogy módszer kell, de ezt mindenkinek magának kell kikínálnia. Csakhogy — véleményünk szerint — itt két probléma keveredik össze: az egyik, hogy lássuk el a fiatalokat olyan *tanácsokkal, tapasztalatokkal*, amelyek *utakat, eljárásokat, megoldásokat* tárnak fel és teremtsünk olyan munka (tanulási) feltételeket, amelyekben mindez gyakorlatilag — a készség és képesség szintjén — *végbemegy, rögződik, sajátos módon, „egyéni kiadásban” asszimilálódik*, s ezáltal sok esetlegességtől, felesleges kudarcától, sikertelenségtől és bukástól kíméljük meg őket. A másik, hogy alkossunk *egyetemes sémákat, merev szabályokat, értelmetlen sablonokat*, s ezekhez idomítsuk — egyéni kombinációk, személyes variációk és tapasztalások nélkül — az iskolás tanulókat. A mi gondolatmenetünkben nem erről van szó. Nyilvánvaló ugyanis, hogy olyan módszerkollekciót nem lehet megalkotni, amely mindenkit eljuttat a kívánt eredményhez, anélkül, hogy maga is ne tenne erőfeszítéseket ezek egyikeként — másikának célravezető adaptációja érdekében. Az is bizonyos, hogy egy ponton túl nem szabad külső, mások által végigjárt utat követendő példaként állítani, mert a kreatív magatartás kifejlődését akadályozhatja. A pedagógusnak a tanulói felfedeztetéshez *kutatási irányvonalakat* kell javasolnia és a tanulót *a szükséges korlátokon belül* kell tartania.

Az a régi paradoxon, hogy az a legjobb tanár, akitől a növendék leghamarabb függetlenítheti magát, csak úgy fogható fel, hogy a tanulót fel kell ruházni azokkal az alapvető készségekkel és képességekkel, amelyek szükségesek az önálló szellemi munkához. Az önállóvá tételnek azonban megvan a maga racionális pedagógiai folyamata, mely a módszeres útbaigazítás — tanácsadás és egyéni töprengés — próbálkozás, megoldáskeresés együtteséből kerekedik ki, mégpedig sokszor oly módon, hogy az előbbi fokozatosan csökken, visszaszorul, az utóbbi pedig teret nyer, szélesedik.

Találkozni olyan nézettel, mely szerint eredményes és racionális a tanítás, ha „a legrövidebb idő alatt, a legkevesebb fáradtsággal és a legjobban megtanulják a tanulók” az anyagot. Nyilván ez lehet munkánk célja és eredménye, de ahhoz, hogy idáig eljuthassunk, az időt és a fáradságot alá kell rendelnünk a gazdaságosság pedagógiai követelményének, megint nem feledkezve meg arról, hogy a tanulás tanítása érdekében a sorozatos kudarcoktól, elkedvetlenedéstől és önbizalomvesztéstől való megkímélés végett nemcsak megengedhető, hanem kifejezetten kívánatos és szükséges, hogy a tanár egy-egy tantárgy, tantárgyi fejezet, probléma feldolgozása előtt és közben megközelítési módokat, megoldási lehetőségeket, kipróbált eljárásokat *csillantson fel*. Ez a kialakítandó önállóságnak nem ellentéte, akadályozója, hanem feltétele. Bizonyos-e, hogy ki-ki a maga hasznán és kárán — értő segítség nélkül — valóban eljut a rendszeres önművelés képességének birtoklásáig? Vagy inkább elmerül a folytonos — örömtelen — küszködések sorozatában, az örökös önállótlanúság — kudarcokat felhalmozó és soha meg nem emésztő — folyamatában? Tudunk-e változtatni azon a cseppet sem örömdetes helyzeten, melyet TAKÁCS Etel úgy jellemzett, hogy „a jó tanuló és a gyenge tanuló között nem az a lényeges különbség, hogy az egyik tudja a tanulmányi anyagot, a másik nem, hanem az, hogy az egyik tud tanulni, a másik nem”² ha lemondunk arról, hogy a tanulók tömegeit a módszeres tanulás állapotába juttassuk, és ha spontán és véletlen hatásokra bízunk olyan készségeket és képességeket, amelyek nélkül sem iskolásként, sem felnőttként nem vagy csak nehezen boldogul a ma és holnap em-bere?

Végül is, nem az a lényeges kérdés, hogy lehet-e tanácsokat adni a tanuláshoz, mert lehet és kell adni — ezt két nemrég megjelent könyvkiadvány gyakorlatilag is igazolja.³ — hanem az, hogy miként, milyen munkaformák, tanítási eljárások, tanulási helyzetek, szervezeti keretek meghonosításával. Ezzel kapcsolatban — korántsem kimerítve a témát, inkább csak illusztrációképpen — a következőkről szólhatunk.

*Miként lehetséges a tanulás tanítása?*² Sok külföldi és hazai tapasztalat szól amellett, hogy az értelmes és gazdaságos tanulásnak számos eleme már az *iskolázás első éveiben* helyet kaphat a tanítás menetében. A tanulásra való gondos felkészülés, a tiszta és rendes munka, a megfontolt, átgondolt tanulás, a tankönyvön túli olvasás fontossága az alsó tagozatban tudatosítható, jó szokássá fejleszthető. Alapjaiban már ezekben az években kifejlődik a művelődéshez vonzó vagy fokozatosan eltávolodó magatartás; ekkor alakul ki vagy marad vissza az a nyelvi—logikai—matematikai és olvasásmegértési színvonal, amelyre az egész későbbi fejlődés alapozódik.

A szellemi munka technikájának szerepe persze nem csökken a *szakrendszerű oktatásra* való áttérés időszakában. Elhanyagolása visszaeséshez, elmaradáshoz, súlyos kudarcokhoz vezethet. Mindenekelőtt az *osztályfőnök* az, aki sokat tehet avégből, hogy tanítványai megismerjék a szellemi munkavégzés legáltalánosabb szempontjait. Rámutathat a tervezés, a szervezés, a periodicitás, az érzelmi ráhangolódás, az akarati mozgósítás, az ismeretelemek rendszerbe helyezése szerepére, foglalkozhat a tanulásszervezés legalapvetőbb problémáival, példákat említhet az értelmetlen tanulásra, érdeklődést és szimpátiát kelthet a merész feltevések, a teremtmény megsejtések, a bátor gondolatok iránt, orientálhatja növendékeit az iskolai tanulmányokat kiegészítő és elmélyítő könyvek, folyóiratok, napilapok olvasása, rádió- és ismeretterjesztő előadások hallgatása, tévéműsorok, filmek, színházi előadások, kiállítási anyagok stb. nézése és feldolgozása felé, a könyvtáros tanár segítségével tájékoztathatja a tanulókat a kézikönyvek, szakkönyvek, általában a könyvtárak szakszerű használatáról.

² Takács Etel: A házi feladatok didaktikai problémái. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1964. Bp. 1965. 267.

³ J. Rudnianski: Hogyan tanuljak? Bp. 1974.; J. Rieckert, K. Schwarz: Tanuljunk gyorsan, könnyen, eredményesen. Bp. 1974.

Ha az *osztályfőnök és a könyvtáros tanár* ennyi mindenre kiterjesztette a figyelmét, akkor kétségkívül nagyon sokat tett a fiatalok önművelése érdekében, de nem eleget. Régen felismert pedagógiai axióma, hogy az erény gyakorlásához nem elegendő annak ismerete. Ahhoz, hogy a helyes tanulás, az értelmes önművelés képességgé és képességgé váljon, nemcsak beszélni kell róla. Egyre természetesebben vállalt és végzett, rendszeres, napi gyakorlattá kell transzformálni. Így válik kikerülhetetlenné és különösen hangsúlyossá a *szaktanár* munkája.

Az egyes tantárgyak oktatói rávilágíthatnak arra, hogy az általuk gondozott tantárgyban mi az alapvető ismeret, a korszerű tudás, melyek a legfőbb átfogó-rendező fogalmak, logikai struktúrák. Akként szervezhetik a tanórákat, hogy ott a frontális osztálymunka keretében elhangzó tanári előadás ne csupán ismeretek továbbítására szolgáljon, hanem annak megfigyeltetésére is, hogy miként kell s lehet egy témát szakszerűen kezelni, a vele kapcsolatos irodalmat elrendezni, felhasználni, logikusan, egyre mélyebbre hatolva kifejteni s ezáltal másokat az együttgondolkodás áramába bekapcsolni. Itt nyílik lehetőség arra is, hogy a hallás utáni megértést, a lényegkiemelést és rögzítést (jegyzetelést) gyakorolják a tanulók.

A frontális keretben gyakran alkalmazott beszélgető módszer teremthet alkalmat arra, hogy ne csak a tanár kérdezzen, hanem a tanulók is megfogalmazhassák kérdéseiket. A jó kérdésekhez vezető úton természetesen lenniök kell találgatásoknak, sejtéseknek, tévedéseknek is. Ezek nem feltétlenül negatív jelenségek vagy szellemi renyhesség megnyilvánulásai. Bizonyos, hogy az iskolai tanulás némely esetében érdemes vállalni a tanulói tévedések kockázatát is. A beszélgetés számos ponton vitába torkollhat, melynek szabályait konkrét esetek kapcsán tudatosíthatja a szaktanár. Nem kikerülhetetlen, hogy úgy vezesse a gyerekeket a gondolatmenet során, mintha olyan labirintusban vagy alagútban lennének, melynek világító végpontját csak ő látja hosszú időn át. Nem szükségszerű, hogy csak ő tudja, milyen úton halad s hová akar kilyukadni: van rá mód, hogy a tanulók a „sakkjáték” *egész stratégiáját* megértsék, ne csak a következő legjobb lépést.

Így kerülhet sor az általános iskola felső tagozatán, középiskolában pedig különösen a tanulók kiselőadásaira, korreferátumaira, amikor kamatoztathatják a tanári előadás, téma- és vita-vezetés nyomán szerzett tapasztalataikat. Hasonlóképpen a csoportmunkában, amelynek számos — elsősorban nevelési — értékére nem egy esetben mutattak már rá a pedagógia történetében.⁴ Csoportmunka esetén a tanulás fokozottan közösségi tevékenységgé válik; a több tevékenységi lehetőség miatt fokozódik a tanulók munkakedve, beleszólhatnak egymás tevékenységébe, egyúttal felelősséget is vállalnak egymásért; a tanári irányítás — minthogy közvetett — kedvez a tanulói önállóság kifejlődésének; arra kényszerülnek a csoporttagok, hogy a munkát előzetesen eltervezzék, a megoldási lehetőségeket mérlegeljék, megvitassák, a feladatvégrehajtást megszervezzék; a kollektív elmény-, ismeret- és tapasztalati anyag s ennek csoportban történő akadálytalanabb felszínre kerülése folytán kiszélesedik a tananyag indukciós bázisa; az egyes csoportoknak különböző nehézségű feladatok adhatók s a nevelői segítség is ehhez igazodhat.

Külön hangsúlyozzuk, hogy egyszerűen nem beszélhetünk csoportmunkáról a tagok tényleges együttműködése nélkül, továbbá, hogy a rendelkezésre álló időnek ésszerű beosztására kényszerülnek, és végül, hogy az ismeretekhez, a felismerésekhez, a tapasztalatokhoz nem készen kapva, a tanár útján jutnak el, hanem könyveket felhasználva, sokszor többféle — egymásnak esetleg ellentmondó — adatok, tények közt válogatva vagy konfrontálva, demonstrációs és kísérleti eszközöket igénybe véve úgy, hogy mindezek által és közben formálódnak készségeik, fejlődnek képességeik. A csoportos — félig önálló, közvetett irányítású — munkaforma kiváló előiskola az egyénileg végzett, egyre önállóbb tanuláshoz vezető úton.

A didaktikai kézikönyvek az önállóan végzett egyéni munkának jó néhány formáját említik. Mi csupán arra a lehetőségre utalunk, melyet az individualizált tanulás nyújt a különböző eszközök (térképek, táblázatok, képlettárak, növényhatározók, állathatározók, tankönyvek, kézikönyvek, lexikonok, szótárak, szakkönyvek, diafilmek, hanglemezek, magnószalagok, mikroszkópok stb.) használatában, bizonyos problémák kutatásában, végigjárva — legalább néhányszor — azt az utat, amely az adatok összegyűjtésétől a következtetések megfogalmazásáig, az „eredmények” ellenőrzéséig tart.

Azok a tankönyvek, amelyek forrásmegjelöléseket, szakirodalmi utalásokat és ajánló bibliográfiákat is — és nem elsősorban beemlézendő szövegeket — tartalmaznak, kiváló indítást adnak a tanulóknak, hogy gyűjteni, megfigyelni, összehasonlítani, kutatni, rendezni, kísérletezni, spekulálni, feltételezni, hipotéziseket felállítani, variálni stb. kezdjenek, miközben — KONTRA

* Vö. Buzás László: Csoportmunka. Bp. 1974.

György szellemes megfogalmazásában — csökken a megjegyezni való, de növekszik a tennivaló. És miközben — fővesztés kockázata nélkül — tévedhet is a tanuló, miáltal fokozatos önkontrollra kényszerül, választhat és kipróbálhat többféle helyes, kevésbé helyes és hibás megoldásokat. Így gondolkodása rugalmassá, személyisége, beállítottsága kreatívvá lesz.

Közölni, vagy elsajátítani? Bizonyára nem tűnik feleslegesnek, ha itt megálunk egy pillanatra. Azok a munkaformák (vita, csoportmunka, gyűjtés, kutatás, kísérletezés, felfedeztetés stb.), amelyeknek nagyobb helyet szeretnénk biztosítani az iskolai gyakorlatban, bizony időigényes tanulói foglalkozások. Ezért említhető: a gyermek- és ifjúkorban oktatásra biztosított időkeret mennyire teszi lehetővé a valóban aktív tanulói ismeretszerzést és képességfejlesztést? Úgy gondoljuk, hogy a tanítás-tanulás mikéntjét nem elsősorban az időnek, hanem a jól felfogott és értelmezett céljainknak kell alárendelni. Csak így válhat pedagógiai kíváncsisággá, hogy a tanulóknak kérdések támadjanak, problémák fogalmazódjanak, megoldási variációk érlelődjenek. Nem arról van szó, hogy ne ruházzuk fel a tanulókat — direkt közlés útján is — egy sor alapvető ismerettel, tudnivalóval, fix tájékozódást biztosító ténytárossal, vagy hogy rendszerében holmi spontán kutató erőkre, felfedező hajlandóságra hagyatkozunk.

Ilyen szempontból igaza van M. SZKATKIN-nak, aki a *Megoldott és megoldatlan kérdések a problémafelvető oktatásban* c. írásában így foglal állást: „semmi szükség arra, hogy minden egyes, a tudomány által már felfedezett igazságot a tanulókkal önállóan fedezzünk fel”, mert hiszen erre nincs is lehetőség. Helytállóak azok az észrevételei is, hogy a problémafelvető oktatásban több úton haladhatunk. A tanulók dolgozhatnak *kutató módszerrel*, amikor a problémát — közel a tudós kutatói munkájához — önállóan oldják meg, de „problematikussá” tehető a tanulás ún. *tájékozódó beszélgetéssel* is. Miközben a tanár magyarázza az anyagot, időnként megszakítja a gondolatmenetét és kérdéssel fordul a tanulókhoz: „És ti hogyan járnátok el, ha ugyanolyan problémával találkoznátok, mint a szóban forgó tudós?” Ilyen esetben a tanulók nem végzik el a kutatás minden szakaszát, és csupán megoldásokat, javaslatokat, feltevéseket fogalmaznak meg. Izgalmassá tehető egy téma *problémafelvető megfogalmazás* útján is: a tanár elmondja, hogyan merült fel a kérdés a tudomány előtt, miként fogtak megoldásához a különféle tudósok, milyen hipotéziseket állítottak fel, hogyan szervezték meg ellenőrzésüket, s ez végül is mire vezetett. Vagyis a tanár nemcsak a tudomány végkövetkeztetéseit közli, hanem bemutatja az „igazság embriológiáját”, tehát azt az utat, amelyen a tudósok, a szakértők, a felfedezők eljutottak az igazsághoz.

Miután M. SZKATKIN leírja a fenti három módszert, kijelenti, hogy ily módon a tantervnek csupán azokat a részeit ajánlatos feldolgozni, amelyek erre alkalmasak s „ezekből nincs sok”. Véleménye szerint „nem szabad a reprodukáló megismerő tevékenységet valami másodrendű, alacsonyabb szintű megismerési módnak tartani és felmagasztalni, univerzálissá tenni az *alkotói megismerést*, sőt szembeállítani a reprodukálóval.”⁵

Mi úgy véljük: ahhoz, hogy az iskola valóban megalapozza a fiatalok tömegeinek önművelő-önfejlesztő képességét és társadalómépítő beállítottságát, az évszázadokon át auditóriumként funkcionáló iskolát modern laboratóriummá kell tenni, amelyben a tanulók sokoldalúan tevékenykednek, és nem elsősorban

⁵ M. Szkatkin: *Megoldott és megoldatlan kérdések a problémafelvető oktatásban*. Ucsityelszkaja Gazeta, 1973. I. 13. OPKM Dok. 30465/c.

az alkalmazkodás, hanem a természettel és a társadalommal szemben szüntelenül megismerésre, fejlesztésre törekvő magatartás alaphelyzeteit élik át.

Azt, hogy mindez valóságos igény és messze nem járhatatlan út, jól mutatja a lassan, de mégiscsak szélesedő s sok helyen eredményesen működő szaktanteremrendszer, ahol a tanulók kétségtelenül elmélyültebben foglalkozhatnak az őket érdeklő tantárgyakkal.

A növendékek fokozottabb önállóságának és intenzívebb tevékenykedtetésének jegyében fogant a Trampa-kísérlet az Egyesült Államok iskoláiban. A kísérleti iskolák tanulói a tananyag 40%-át önállóan sajátítják el, 40%-val az előadásokon ismerkednek meg 100–150 fős csoportokban, 20%-át pedig 10–15 fős csoportokban dolgozzák fel a tanárok irányításával.

A modern gépi eszközök és a könyv szerepe. A különböző munkaformák és eszközök tárgyalásakor külön is ki kell térnünk a *modern gépi eszközök*, főként a televízió, másrészt az írásbeliségnek, az olvasásnak, a *könyvnek*, mint munkaeszköznek a tanulásban, önművelésben betöltött — pontosabban: betölthető — szerepére.

Igazuk van azoknak, akik azt mondják: nem lehet megindokolni, miért legyen egy iskola kevésbé ellátva gépekkel, mint egy mai konyha, és hogy mindig rosszul dolgozik a tanár, ha olyasmit végez, amit gép is el tudna látni. Rosszul dolgozik, mert figyelmét, energiáját leköti, ahelyett, hogy felszabadítaná alkotó, *csak általa* ellátható nevelési feladatok megoldására. S még ennél is többről van szó, ha meggondoljuk, hogy a mai fiatalok mindennap használt eszköze a lemezjátszó, a magnetofon, a rádió, a televízió, mely — ha az iskola által gerjesztett pedagógiai áramkörbe kerül —, jelentős mértékben kiszélesítheti az oktatás indukciós bázisát. E modern közlési eszközök iránt mutatott tanulói szimpátia méltánylásával nőhet az iskola vonzása. Havonként 2–3 tévé-műsor, művészi film, rádió-adás iskolai megvitatásával megtaníthatók a növendékek arra, hogy értelmesen válogassanak bizonyos — s egyre növekvő — programok között, rátaláljanak a valóságos értékekre s rádöbbenjenek arra, hogy az iskolai tanulmányok és az iskolán kívüli szellemi gyarapodás között számtalan ponton lehetséges az érintkezés, a termékeny kiegészülés. A szervezett iskolai képzés utáni önművelés szempontjából nehéz túlbecsülni e felismerés jelentőségét. Mégis, a modern tömegközlési eszközök, főként a *televízió pedagógiai értékeiről*, hasznáról megoszlanak a vélemények.

Káros hatásáról, veszélyeiről szólva a következőket említik leggyakrabban. A televízió arra csábít, hogy túl sokat nézzék s ezzel — másra felhasználható — értékes időtől foszt meg; megzavarja a családi életet; elsorvasztja a fantáziát, a játékos képzelőerőt; bátorítja és erősíti az uniformitást; sztárokat teremt. A sokat tévéző gyerekek alvása nyugtalan lesz, idegrendszere feszült, magatartása fáradt, levert, ingerült; felületességre, a kuriózumok hajszolására inspirál; azok a gyerekek, akik a tévé vizuális bűvöletébe süllyednek, elhanyagolják a játékot, keveset tartózkodnak szabad levegőn, kevesebbet mozognak, mint azt koruk és egészséges mozgásigényük megkívánná. Felemlítik még, hogy a képi közlések ma még csak kis mértékben individualizálhatók. A mulasztás — kihagyás, elfoglaltság vagy párhuzamos adás esetén — nem, vagy alig pótolható.

A felsorolt hátrányok, sőt veszélyek valóban fennállanak, s baj lenne ezekről megfeledkezni. A nemkívánatos hatások azonban — az iskolások esetében legalábbis — jelentős mértékben csökkenthetők. Nem elképzelhetetlen *pedagógiai* eszközökkel elérni, hogy a tévézésre fordított idő arányos keretek közé szoruljon, vagy az, hogy — passzív „fogyasztás” helyett — mélyen átérezzen az egyén

egy drámai helyzetet, elmélyülten hallgasson zenét, elgondolkozzék, összefüggéseket keressen a látott képsorok és emlékei között; hogy *ne csak nézze* a tévét, de *láss* is, amit az adott esetben látni lehet és kell. Ennek egyik eszköze, hogy az iskola és a szülői ház módszeresen és tartósan segítse a gyermeket és ifjút abban, hogy a tömegközlelési eszközök által egyre bőségesebben kínált „portékából” egyesekről lemondjon, másokat figyelemmel megválasszon és kritikailag feldolgozva asszimiláljon. Ne csak a társak ajánlására figyeljen fel a diák egy-egy műsorra, hanem a szaktanárok, osztályfőnökök tanácsára is! Ne csak baráti körben, a tanórák szünetében lehessen megvitatni egy érdekes adást, hanem a tanórákon, a nevelők jelenlétében és segítségével is! Úgy tűnik azonban, hogy a tanulók általános műveltségének és intelligenciájának emelésével — közvetve — befolyást lehet gyakorolni a művelődés helyes arányainak alakulására.

A rádiónak, filmnek, televíziónak jelentős előnyei, mással alig vagy egyáltalán nem pótolható értékei is vannak. Ezek kiaknázása, oktatásban—nevelésben történő hasznosítása, integrált kamatoztatása szükséges és lehetséges. Elég, ha csupán olyasmire utalunk, hogy a tanulók műsornézés során igen gyakran szóragozva gazdagítják ismereteiket, közben gyorsul fogalmaik kialakulása, bővül a szókincsük, megkönnyebbedik az irodalmi fordulatok, a helyes magyar beszéd megtanulása, választékosabbá lesz a stílusuk. A rádió, a film, a televízió segítségével úgyszólván bárhova eljuthatnak a tanulók: leereszkedhetnek a bányába, felrepülhetnek a kozmoszba, óceánokat szelhetnek át, megismerkedhetnek gigantikus üzemekkel és miniatűr szerszámgépekkel; a jéghegyek csúcsától a tenger mélyéig, az űrtől a mikrovilágig minden kitérülközik előttük. Hallva s látva mindezeket — válnak elképzelhetővé, konkrétá, vésődnek az emlékezetbe s jutnak egészen közel a közvetlen tapasztaláshoz, hogy azután a *vonzás hatalmával* fejtsék ki hatékonyságukat.

Ezért állítjuk, hogy szóvá lehet tenni a tévé, a film, a rádió stb. mértéktelen és értelmetlen használatából származó hátrányokat, negatív következményeket, fel lehet tételezni, hogy bizonyos hagyományos művelődési formák a megengedhetőnél hátrább szorulnak egyes rétegek, csoportok kulturálódásában, csak egyet nem szabad tenni a gépi tömegközlelés korában: úgy végezni dolgainkat, iskolai munkánkat, *mintha nem lenne* televízió, rádió, mozi, nem létezne múzeum, színház, képtár, művelődési ház és egyéb tanulásra és művelődésre csábító és alkalmat adó csatorna.

Az említett és részben modern művelődési forrásokon kívül a ma emberének rendelkezésére áll egy, Gutenberg óta ismert, hagyományosnak nevezett, s kimeríthetetlennek tűnő eszköz is nyomtatott *szövegkönyv*, *folyóirat* és *újság* formájában. Sokan s okkal tesznek hitet a könyv, mint az emberiség emlékezetének, az emberi gondolatnak hűséges és praktikus tára mellett, és tartják pótolhatatlannak. Olyan számításokra hivatkoznak, hogy minden tudásnak kereken 80%-a — közvetve vagy közvetlenül — az olvasásra vezethető vissza. Arról írnak, hogy az írásbeliség nemcsak közvetítőeszköze, hanem életformája is a gondolatnak, mert az *igazi olvasás együttalkotás, munkavégzés*. Nagy előnye, hogy hordozható, bármikor, ismételten felüthető, műszaki hiba sem fordulhat elő a használatban és a lehető legközvetlenebb, legszemélyesebb kapcsolatba kerülhet értő megfejtőjével. Hátránya, hogy mint fogalmi absztrakció és mint az írás elvont jelrendszere munkát igényel a feldolgozásban, átvételben, kifejezésben. Ennélfogva az olvasás idő- és energiaigényes tevékenység; előképzettséget és személyes gyakorlatot kíván.

Az olvasást sok minden zavarhatja, de megannyi tényező, körülmény segítheti

is. Ragadjuk ki ezek közül a kötelező iskolázás idején megszilárduló gyors, lényegkiemelő olvasást és azt a tanulási situációt, melyben a tankönyv mellett rendszeresen kézbe kerülnek más könyvek is, de nem szorgalmi többletfeladatként, nem az iskolai munka kiegészítéseként, hanem mint a tanuló tanulmányi s jórészt az iskolában végzett tevékenységének szerves része, amikor *a feladat maga az olvasás*. A problémátárára, több oldalú tájékozódásra, bonyolult összefüggések vizsgálatára felkészítő iskolának nemcsak a tankönyv a segítőeszköze, hanem az információk gazdag világának rendszerezett tára.

A Budapesten, 1973-ban, az *Olvasás a változó világban* címmel tartott IFLA-kongresszuson mondotta Robert ESCARPIT, hogy újra végig kell gondolni az iskola egész szerepét az olvasásra nevelésben. Pedagógiai megfigyelések és vizsgálatok arról győznek meg bennünket, hogy rendszeres olvasó, olyan felnőtt, akinek az olvasás életszükséglet, aki tud és akar olvasni (nemcsak szépirodalmat), szinte kizárólag azokból lesz, akik az olvasásra gyermek- és ifjúkorban szoktak rá. Kirekeszthetetlen önképzési formává pedig attól függően lesz, hogy a könyv, a folyóirat és az újság megannyi esetben, milyen módon van jelen a tanórán: eszmei formában (mint ajánlott olvasnivaló), illusztrációként (amikor szemelvényeket mutat be a tanár) vagy munkaeszközként valamennyi tanuló kezében. Az önképző olvasásban bekövetkező fordulatot az idézi elő, hogy az iskola nem csupán olvasásra buzdít, hanem vállalja az olvasás beépítését a tanulók motivációs és tevékenységrendszerébe.

Amikor az önképző-ismeretszerző olvasást a legfőbb önművelési eszköznek tartjuk, nem kívánjuk kisebbiteni a gépi eszközök *kulturált* igénybevételének lehetőségét és értelmét. Kételkednünk abban, hogy több különböző jellegű eszköz és forrást (könyv, film, tévé, múzeum stb.) ne lehetne *harmóniába* illeszteni és mindegyiket *úgy és olyan formában* igénybe venni, hogy *ne csökkentse*, hanem inkább *növelje* egymás előnyét. Bizonyos pedagógiai szempontok erre kifejezetten sarkallnak is bennünket.

Nem egyik vagy másik információforrás kizárólagos használatára kell nevelnünk tanítványainkat és orientálnunk az embereket (mert az egyébként sem fog sikerülni), hanem az adott esetben legjobb, legcélszerűbb eszköz megtalálására, sokszor együttes használatára, hiszen korunkban csak egyszerre több csatornán lehet kapcsolatot tartani a világgal. Teljesen igaz, ahogyan KAMARÁS István vélekedik ebben a kérdésben: "Raszkolnyikovval, a kapafogó őselefánttal, az új antibiotikumokkal, vagy az infrastruktúra problémáival nem találkozhatunk bárhol és bármikor. Ez az adásidőtől, vevőkészülékeink hullámhosszától, a műszaktól, a könyvtárak állományától, tájékoztató apparátusától és nyitvatartásától is függ.⁶ Vagy ha találkozhatunk, nem jó-e az, ha ugyanazt a témát kettő vagy több forrás útján tanulmányozzuk? Nem szükségszerű, hogy a tévé, a film, a rádió használata kizárólagos legyen, hogy percek, órákat és napokat vegyen el az olvasástól minden „haszon” nélkül. Már ma is van egy sor példa arra, hogy éppenséggel a rádióból, az újságból, a televízióból értesülnek emberek az új könyvek megjelenéséről, vagy egy jó műsor nyomán éreznek indítást, hogy az adott kérdésben további ismeretekhez jussanak sokszor éppen ismeretterjesztő, szakmai vagy értékes irodalmi művek (és nem értéktelen műfajok és munkák) olvasásával.

Végül is: arra az aggodalmaskodó, de jól hangzó kérdésre, hogy a jövő nemzedék ifjai visznek-e könyvet magukkal valamely idegen égitestre, oktalanság borulátón válaszolni; a könyv nem lehet felesleges sohasem és a műveltségnek akkor is elsőrendű hordozója lesz. De az, hogy a videomagnók mellett *mennyien és milyen* könyvet visznek magukkal, nagy mértékben függ attól, mit teszünk

⁶ Kamarás István: *Olvasás a változó világban*. A Könyv, 1973. 3. sz. 66–70.

a legfogékonyabb emberi életkorban a szükséges olvasási kultúra, a több előképzettség és személyes gyakorlat kifejlesztése érdekében. S ha kevés és rossz könyveket helyeznek majd el rakétafülkéikbe, nem a videomagnókat kell miatta kárhoztatni.

E dolgozat keretei szükségképpen szűkre szabottak. Egy témáról azonban — gondolatmenetünk zárásaként — szólnunk kell még, mert ez a kérdések kérdése: növendékeink tudnak-e tanulni, képesek-e tanulni, képesek-e művelődésük önálló megszervezésére az iskolázás befejező szakaszaiban és később is?

Mennyire tanulnak gazdaságosan és eredményesen diákjaink?

Néhány évvel ezelőtt érettségi vizsgán DÜRRENMATT⁷ kellett felelnie az egyik jelöltnek. Jól kipallérozott memóriával hibátlanul idézte fel a tankönyv értékelését a szóban forgó drámaíróról. Minthogy DÜRRENMATT egyik művét, a *Fizikusokat* hónapokon át játszották a helyi — a jelölt iskolájától alig 500 méterre levő — színházban, megkérdeztük: látta-e ezt a darabot. „Nem, nem láttam. Az érettségire készültem” — válaszolta ő. Már ekkor gyanakodtunk, hogy valami zavar van az érettségire készülési módjában s értelmezésében, de arról, hogy mennyi hibával terhes, sok esetben kezdetleges az iskolások tanulása, önképző tevékenysége, érettségiző diákunk nem győzhetett meg. Vehettük egyszerű elszólásnak, egyedi félreértésnek választát, miként számos szülő megjegyzését fogadóórán, szülői értekezleten: „Gyermekem sokkal jobb tanuló lenne, ha nem olvasna annyit, nem bújná mindig a könyveket!” Csakhogy az 1960-as években lezajló pedagógiai vizsgálatok és elemzések végső következtetései arról tanúskodnak, hogy — sajnos — nem szórványos félreértésekről, pontatlan megjegyzésekről van szó, hanem arról, hogy komoly bajok vannak egyes tanulók önálló ismeretszerző munkájában, sokan nem tudnak elég helyesen tanulni.⁷

Miben jut kifejezésre, hogy az iskolások jelentős része rossz hatásfokkal, gazdaságtalanul tanul? Melyek e helyzet fő tünetei?

Hibásan vélekednek a tanulásról, amikor csaknem kizárólag szövegek betanulását, ismeretek memorizálását értik rajta; rosszul gazdálkodnak a rendelkezésükre álló idővel, nem elég átgondolt, szervezett és intenzíven, figyelemösszpontosítással felhasznált ez az idő; sok nehézséggel küzdenek a problémamegoldásban, vitatkozó, érvelő és bizonyító készségük sok kívánnivalót hagy maga után; a tankönyvön és a tanári magyarázaton kívül — szakkönyvekből, folyóiratokból, újságokból, tévéből, rádióból, moziból, színházból, múzeumból, előadásokból stb. — szerzett ismereteiket, élményeiket és tapasztalataikat nehezen illesztik korábbi — főként az iskolában elsajátított — műveltségrendszerükbe; bizonytalanok a különböző segédeszközök — térképek, táblázatok, képlet-táblák, növényhatározó, kézikönyvek, lexikonok, szótárak, bibliográfiák stb. — célszerű, tanulást megkönnyítő használatában.

Természetesen szó sincs arról, mintha mindez csupán magyar specialitás lenne. Jó néhány külföldi publikáció hirt ad ilyen, vagy hasonló gondokról.

Ugyanabban a vizsgálatban, amelyről már szólottunk, *276 középiskolásnak és főiskolai hallgatónak* azt a kérdést is feltették, hogy tud-e gazdaságosan és eredményesen tanulni, és ha igen, írja le a két legkedveltebb tantárgya tanulási módját. A megkérdezetteknek mintegy 15%-a úgy nyilatkozott, hogy tanulását nem érzi sem gazdaságosnak, sem eredményesnek. Legtöbbször a rossz idő-

⁷ Többek között Komlósi Sándor: Iskolásgyermekek otthoni tanulásának vizsgálata. Magyar Pedagógia, 1963. 156—190.; Kiss Árpád: A gazdaságos és eredményes tanulás képességének kialakítása. Pedagógiai Szemle, 1963. 1069—1088.; Vita a tanulásról, Pedagógiai Szemle, 1967. 9., 1968. 1, 3, 6, 9, 10. 12., 1969. 9. szám; Perlaki Ernő: A tanulás tanítása. Magyar Pedagógia, 1969. 59—74.; Királyné Rigó Katalin: A tanulás problémái az ötödik osztályban. Magyar Pedagógia, 1970. 270—280.

beosztásra, a gyenge akaratra, a tehetség és kedv hiányára hivatkoztak. A kb. 85%-nyi igennel válaszolóból 20% nem tudta alátámasztani állítását.

Kétségtelen: hiába hangoztatja valaki, hogy ő tud tanulni s közben kiderül, hogy minden tárgyat hangosan próbál elsajátítani; mindig az írásbelivel kezdi az otthoni munkát; irodalomból csak a tankönyvet nyúvi; a történelmi leckét addig mormolja, míg folyékonyan el tudja mondani; idegen nyelvi anyagból előre kiszedi az ismeretlen szavakat ezeket megtanulja, aztán áttekinti a szöveget.

A fennmaradó 65% válaszából már kitetszik egy-egy racionális eljárásor, többé-kevésbé rögzült módszertani kultúra, amikor pl. a matematika tanulásával kapcsolatban a logika nélkülözhetetlenségét és a példák — sokszor gyötrő — megoldásának fontosságát hangsúlyozzák, vagy fizikában, kémiában a rajzolást, a vázlatolást, a modellezést, a kísérletezést; biológiában a gyűjtést, a boncolást, a problémamegoldást; történelemben a térkép- és lexikonhasználatot, a jó kérdések megfogalmazását, az előzmények felelevenítését; irodalomban a lírai, epikai és drámai művek olvasását, e művek „üzenetének” kutatását és értelmezését; idegen nyelvben a hangos tanulást, a rendszeres gyakorlást, a levezetést, a beszélgetést, a fordítást és olvasást, a hanglemezek és magnószalagok hallgatását.

Csak az a baj, hogy 20—25 diák „szedett össze” annyit a helyes módszerről, amennyit külön, egyedül egy leánynak vagy fiúnak kellett volna tudnia. Még nagyobb fogyatékoság, hogy alig egy tucatnyi növendék említette megszokottan használt munkaeszközként a tankönyv mellett a lexikont, az enciklopédiát, a kézikönyvet, a könyvet és hogy egyetlen diák sem tett észrevételt arról, hogy a televízió, a film, a rádió, a színház stb. is segítségére lehet az ember tudásának szélesítésében és elmélyítésében. És hogy itt nem egyszerűen arról van szó, hogy a válaszoló tanulók és hallgatók „megfeledeztek” a kézikönyvekről meg a tévéről, amikor a tanulásról írtak, arra vonatkozóan részben az írásos vizsgáldást kiegészítő beszélgetések győztek meg.

Bizonyos megfigyelésekre adott alkalmat az a két gimnáziumi osztályban lezajló *szóbeli érettségi vizsga* is, ahol lehetővé tette a bizottság, hogy kb. 15 féle lexikont és más segédkönyvet használjanak a jelöltek feleletük megformálásához. Nyolc- tíz jelölt általában megfelelő lexikonhoz nyúlt (tehát ki tudta választani a számára szükségeset), rátalált a keresett szóra, fogalomra, kifejezésre, nem okoztak nehézséget a jelek, rövidítések, és fel tudta oldani a lexikonok tömör szövegét. E forrásokat azonban — bármennyit is idéztek belőlük — rendre „elfelejtették” megnevezni feleletükben. Nem tudni, azért-e, mert úgy gondolták, hogy a lexikonból vett adatokat, meghatározásokat és értelmezéseket fejben kellett volna korábban elraktározni... Az említett 8—10 jelölten kívül mások nem éltek a felkínált lehetőséggel, mert — miként kiderült — egyszerűen nem tudták, hogy mit hol érdemes keresni, vagyis korábban nem ismerkedtek meg e „kollektív memóriát” jelentő segédeszközök használatával, ennél fogva okkal tarthattak attól, hogy — ha rá is hibáznak és új vagy értékes kiegészítő ismeretre lelnek —, zavart okozhatnak betanult szövegük felmondásában.

Ha most már — gondolataink zárásaként — arra a kérdésre akarunk rövid választ kapni, hogy az iskolások el nem hanyagolható számarányban *miért nem tanulnak meg tanulni*, öntevékenyen művelődni, nem mondhatunk egyebet, mint DÖRI S. Zsigmond több, mint 70 esztendővel ezelőtt A tanulás technikája című írásában: „Egy dolog... soká elkerülte a pedagógusok figyelmét: okos, célszerű és gazdaságos tanulásra nem szoktatták növendékeiket, mert a tanulás technikáját teljesen figyelmen kívül hagyta úgy a neveléstudomány, mint a tanítási gyakorlat”.⁸

⁸ Döri S. Zsigmond: A tanulás technikája. Izrealita Tanügyi Értesítő, 1904. 4.

AZ ERKÖLCSI IRÁNYULTSÁG ÉS A MAGATARTÁS ÖSSZEFÜGGÉSEINEK VIZSGÁLATA

A nevelés alapvető feladata a személyiség felkészítése a rá váró társadalmi funkciók ellátására, képessé tenni magasrendű erkölcsi-társadalmi tevékenységre és magatartásra.

A nevelési folyamat keretében lezajló személyiségformálás társadalmi jelentőségét végső soron ennek a személyiségformálásnak a magatartásbeli következményei adják meg, s a nevelési folyamat hatékonyságának alapvető kritériumait is ennek a folyamatnak eredményeképpen lejátszódó magatartásbeli módosulások alkotják, mivel a személyiség társadalmi értéke magatartásának és tevékenységének színvonalában fejeződik ki. Ugyanis a „társadalom számára a személyiség azonos a tetteivel, azzal amit tesz, alkot, elkövet.”¹

Magától értetődik, hogy a személyiség- és magatartásformálással kapcsolatos pedagógiai feladatok megoldása megköveteli az erkölcsi-társadalmi magatartás szabályozásmódjának ismeretét, s a személyiség mozgástörvényeihez jobban igazodó formáló tevékenységet. Ez a felismerés magyarázza, hogy a pedagógiai és pszichológiai kutatások napjainkban igen erőteljesen koncentrálnak erre a problémakörre.

Az erkölcsi-társadalmi magatartás regulációjának elméleti kérdései

Az erkölcsi-társadalmi magatartás fejlődésével, kialakulásával és szabályozásmódjával kapcsolatban a szocialista, valamint a polgári pedagógiában és pszichológiában igen sok és sokféle felfogás alakult ki.

Ezek az eltérő koncepciók azonban különbségük mellett fontos megegyező megállapításokat is tartalmaznak, s így lehetővé teszik néhány vonatkozásban az eredmények integrálását is. Ilyen megegyező, általánosan elfogadottnak tekinthető, pedagógiai szempontból centrális jelentőségű, eleme a különböző irányzatoknak egy olyan személyiségbeli program feltételezése, amely vezérli a magatartást, és kaotikus reakciók helyett egységes, jól minősíthető magatartásképet eredményez, s amely személyiségbeli program az erkölcsi-társadalmi normák interiorizációjának, személyiségbe történő beépülésének az eredménye.

Ennek a reguláló képződménynek a lényegét, valamint kialakulásának és működésének mechanizmusát azonban a különböző koncepciók igen eltérő

¹ S. N. Cshartisvili: Roly i meszto szociogennüh potrebnosztyej v ucsbno-voszpitatelnnoj gyejatyelnosztyi. A „Nyekotorije voproszű psihologii i pedagogiki szociogennüh potrebnosztyej.” c. kötetben. Szerk. S. N. Cshartisvili. Tbiliszi, 1974. 5.

módon és nagyon eltérő mélységben elemzik, de integrálható részmegoldásokat ebben a vonatkozásban is felkinálnak.²

A polgári pedagógia és pszichológia úgynevezett *intellektuális irányzata*, amelyet J. PIAGET és követőinek munkássága alapozott meg, az erkölcsi-társadalmi magatartást szabályozó személyiségkomponenst „magatartási sémának”³ illetve újabban „erkölcsi beállítódásnak”⁴ nevezi, s úgy értelmezi, mint a szubjektum generalizálódott reagálási módját, meghatározott típusú élethelyzetekkel kapcsolatban, amely reagálási mód mindig aktualizálódik, amikor az egyén hasonló szituációba kerül. Ennek a magatartásszabályozó ágensnek a sajátosságait illetően J. PIAGET és az intellektuális irányzat képviselőinek egy része, annak generalizált jellegén túl azt állapítja meg, hogy fejlődése párhuzamosan halad a személyiség intellektuális fejlődésével, s kialakulásának egyik, bár nem egyetlen feltétele az *erkölcsi normák megismerése*.⁵

Az intellektualista felfogástól eltérően a *pszichoanalízis* irányzatának képviselői az erkölcsi-társadalmi magatartás szabályozását a „felettes Én”, illetve „ideális Én” funkciójának tulajdonítják. Ez a képződmény pedig nem más, mint a felnőttek, elsősorban a szülők erkölcsi-társadalmi normáinak „introjekciója”, beépülése a személyiségbe, s ennek eredményeképpen egy, a magasrendű magatartást szabályozó morális kritérium-rendszer kialakulása.⁶

A követelmények elsajátításának folyamatát a pszichoanalízis, mint imitációt és identifikációt fogja fel, melynek során a gyermek azonosítja magát a normákkal, s személyiségében kialakul egy irányító képződmény, amely elkezdí ugyanazt követelni, amit korábban kívülről követeltek.⁷

Ebben az esetben tehát az erkölcsi-társadalmi magatartást irányító, szabályozó személyiségkomponens létének megerősítését láthatjuk, egy, az intellektualista koncepciótól eltérő elmélet oldaláról is. Az eltérés a két magyarázat között mindössze annyi, hogy a pszichoanalízis az utánzásnak, a személyi környezet által nyújtott *tapasztalatoknak*, és nem az intellektuális hatásoknak tulajdonít döntő szerepet a fenti személyiségösszetevő kialakulásában. Egyébként azonban ennek a szabályozó tényezőnek a természetét kellő mélységben a pszichoanalízis képviselői sem tisztázzák, egzakta értelmezésének kritériumait nem tárják fel, amit az is bizonyít, hogy J. PIAGET szerint a „felettes-Én” lényegében azonosnak tekinthető a „magatartási sémával”, és a „felettes-Én” állandóan örökös funkciójának feltételezése helyett jóval egyszerűbb feltételezni, hogy az erkölcsi magatartás egy generalizálódott magatartásmód eredménye.⁸

A magasrendű magatartás szabályozásmódjával kapcsolatos bizonytalanság a *behaviorizmus* képviselőinek munkáiban még fokozódni is látszik, annak ellenére, hogy ez az irányzat szintén központi feladatának tekinti annak tisztázását, hogy az ember miért és hogyan kezdi alávetni magát és saját impulzusait a társadalom követelményeinek. A személyiség alárendelődése az erkölcsi-társadalmi normáknak eszerint a felfogás szerint reflexes, illetve asszociációs jellegű *beidegződések* következményeként alakul ki.

A magatartást szabályozó reflex-rendszer a normák megsértése alkalmával kapott büntetések nyomán jön létre olyan módon, hogy az így keletkezett nem tudatos, reflektorikus félelem többszöri büntetés hatására megerősödve analóg szituációkban visszatart a negatív magatartástól.

A reflektorikus félelem a feltétele annak, hogy az erkölcsi törvények nem maradnak meg a formális ismeretek szintjén, hanem regulálják a magatartást. Ennek a félelemnek a nem tudatos jellege magyarázza azt, hogy az egyén morálisan viselkedik akkor is, ha nem fenyegeti büntetés.⁹

Ez a felfogás azonban nem ad felvilágosítást az új magatartásformák megjelenésével a magatartásrepertoár bővülésével kapcsolatban, hiszen a félelem csak abban a vonatkozásban orientálja a gyermeket, hogy hogyan nem szabad viselkednie. Ezért próbálják az újabb behaviorista

² E. V. Szubbotzskij: Issledovanyija moralnovo razvityija rebjonka v zarubeznoj psichologii. Voproszű psichologii, 1975. 6. szám. 149–157.

³ J. Piaget: Les relations entre l'Affectivite et l'Intelligence dans le Developement Mental de l'Enfant. Paris, 1954.

⁴ A. W. Kay: Moral Development. Schocken books, New York, 1971.

⁵ E. Lerner: Observations sur le Raisonnement Moral de l'Enfant. Geneve, 1938.; K. L. Barkley: Development of the Moral Judgment of College Students. „Character and Personality”, 10. kötet, 3. szám, 1942.

⁶ A. Freud: Normality and Pathology in Childhood. New-York, 1965.

⁷ R. R. Sears, L. Rau, R. Alpert: Identification and Child Rearing. Stanford, 1965.

⁸ Idézi E. V. Szubbotzskij: i. m. 152.

⁹ H. J. Eysenck: The Development of Moral Values in Children: the contribution of learning theory. The British Journ. of Educ. Psychol. 30. kötet, 1960.

munkák az asszociáció törvényei alapján magyarázni a magasrendű magatartásformák kialakulását, olyan módon, hogy a gyermekben a szülőktől kapott kellemes érzékletek, élmények asszociálódnak a szülői tevékenység- és magatartásformákkal, s ez ösztönöz a személyi környezet megnyilvánulásainak imitálására, mivel az utánzás az asszociációk következtében önmagában is kellemes élményeket indukál. Ilyen mechanizmuson keresztül veszi át a gyermek a szülők erkölcsi értékeit, magatartási megnyilvánulásait.¹⁰

Nyilvánvaló a fentiek alapján az ellentmondás a klasszikus és az újabb behaviorista felfogás között a magatartás központi szabályozó tényezőjének kérdésében. Míg ugyanis a klasszikus felfogás elutasítja a központi szabályozó feltételezését, addig az újabb koncepció elfogadni látja a felnőtt társadalom elvárásainak tartós beépülését a személyiségbe, s szabályozó tényezővé alakulását. Ebben a vonatkozásban azonban a bizonytalanság és tisztázatlanság, a szituatív hatások túlbecsülése a magatartás színvonalának alakulásában, továbbra is jellemző a behaviorizmusra, annak ellenére, hogy több esetben kísérletileg is igazolást nyert a pozitív korreláció a különböző cselekvési szituációkban tanúsított magatartás erkölcsi színvonalát tekintetében.¹¹

Egyetértés tapasztalható azonban a behaviorizmus képviselői között a tekintetben, hogy a magatartás erkölcsi-társadalmi színvonalát meghatározó reflexek vagy asszociációk a gyakori ingerkapcsolatok alapján, *beidegzés* eredményeképpen alakulnak ki, s ez adja meg a behaviorista koncepció lényegi karakterisztikumát, ami elkülöníti az intellektualista és a pszichoanalitikus szemléletmódtól.

Ennek a rövid áttekintésnek az alapján is jól látható tehát, hogy az erkölcsi-társadalmi magatartás kialakulásával és szabályozásmódjával kapcsolatos kérdéseket a polgári pedagógia és pszichológia főbb irányzatai nagyon eltérő módon itélik meg. Közös vonása a különböző koncepcióknak az, hogy feltételezik egy tartós személyiségbeli szabályozó képződmény létét, amely az erkölcsi-társadalmi normák interiorizációja útján alakul ki. Ez a feltételezés csupán a behaviorizmus klasszikus szemléletmódjára nem jellemző, de az újabb felfogás ennek az irányzatnak a keretében is hajlik a beépült normák tartós reguláló szerepének elismerésére.

Viszont nagyon különböző az egyes irányzatok álláspontja az erkölcsi magatartás személyiségbeli determinánsának kialakulásával kapcsolatban, a normák beépülését eredményező hatásrendszer tekintetében. Mint látható ugyanis, ezt a hatásrendszert az intellektualista irányzat *kognitív* természetűnek, a pszichoanalízis *élményi-tapasztalati* jellegűnek, a behaviorizmus ismétlődően alapuló, *beidegzéses* sajátosságúnak tartja.

Kérdés ezek után, hogy melyik felfogás áll legközelebb a vitatott hatásrendszer valódi természetéhez? Erre a kérdésre, úgy tűnik, a nevelés tapasztalatai és a nevelési folyamat részben már ismert törvényszerűségei választ adnak. Eszerint a magatartásformálásban a fenti három hatásrendszer mindegyikére szükség van, ha tartós eredményeket akarunk elérni, vagyis mind a három pedagógiai és pszichológiai koncepció tartalmaz helyes rész megoldásokat az erkölcsi-társadalmi magatartást szabályozó személyiségbeli program kialakulását illetően, s a nevelés elmélete és gyakorlata alapján is feltételezhető, hogy *ez a program intellektuális-logikai, élményi-tapasztalati és beidegzéses-begyakorlásos hatások együttes eredménye*, s reguláló funkcióját annál teljesértékűbben tudja teljesíteni, minél nagyobb számú és minél ellentmondásmentesebb hatások alapján alakul ki.

Mindezek után is látnunk kell azonban, hogy a magasrendű magatartást irányító személyiségbeli program pedagógiai-pszichológiai természete és működés módja további magyarázatra szorul, mivel ezzel kapcsolatban távolról

¹⁰ O. H. Mowrer: *Learning Theory and Personality Dynamics*. New-York, 1950.; A. Bandura, R. H. Walters: *Social Learning and Personality Development*. New-York, 1964.

¹¹ G. Allport: *Personality*. New York, 1932.

sem tekinthető minden részlet tisztázottnak, annak ellenére, hogy ilyen irányú igények a pedagógia és a pszichológia oldaláról egyre intenzívebben jelentkeznek.

Talán nem tévedés azt állítani, hogy az e problémakörrel kapcsolatos szovjet pedagógiai és pszichológiai kutatások mindenekelőtt az erkölcsi-társadalmi magatartás szabályozásmódját, vezérlésének mechanizmusát, az ezt megalapozó személyiségbeli képződményeket vizsgálják, s a kutatási eredmények három koncepcióban, a *beállítódás-elméletben*, az *irányultság-elméletben* és az *erkölcsi szilárdság elméletében* keretében kerültek integrálásra.

Ezek a koncepciók az utóbbi években fokozatos közeledést mutattak a magatartásszabályozás mechanizmusának értelmezésében, s felfogásuk az alapkérdésekben ma már egységesnek tekinthető. Ennek megfelelően általánosságban elmondható, hogy a szovjet elméletek szerint a magasrendű magatartást szabályozó személyiségkomponens az eddigiekkel megegyezően az erkölcsi-társadalmi normák interiorizációja útján képződik. Konkrétabban a normák beépülése a személyiség szubjektív szükségletévé történő átalakulásukat jelenti, s ennek megfelelően a magatartást reguláló személyiségbeli képződmény nem más, mint a szubjektum szükségletrendszere. Ez a regulátor, pedagógiai-pszichológiai természetét tekintve egy magatartási-tevékenységbeli programnak fogható fel. A komplex program elemei pedig az egyes szükségletek, amelyek tartalmazzák az általuk reprezentált normákban foglalt művelési egységeket — hiszen minden norma valamilyen magatartásformával kapcsolatos elvárást fogalmaz meg — s egyben tartalmazzák ezek a szükségletek az általuk hordozott programrészletek végrehajtásához szükséges energiátöltést, impulzust is.

Ez a szisztéma folyamatosan, megszakítás nélkül érvényesíti magatartásszabályozó funkcióját az élet első percétől az utolsóig, hiszen nincs élő individuum szükségletek nélkül — születésének pillanatában biológiai szükségletek hordozója, s ezek később egészülnek ki erkölcsi-társadalmi szükségletekkel —, s az aktivitásnak szintén elengedhetetlen feltételei a szükségletek, mert „mindaz, amit az individuum tesz” szükségletek kielégítésére rendeltetett.”¹²

A szovjet felfogás szerint tehát a szükséglet központi jelentőségű tényező az erkölcsi-társadalmi magatartás formálódásának és szabályozásának mechanizmusában, s ez indokolja a rá irányuló kutatómunka egyre fokozódó intenzitását is.¹³

Ennek a kutatómunkának az eredményeképpen ismeretessé vált, hogy a személyiség szükségletrendszere hierarchikusan alá-fölrendeltségi viszonyba szervezett, s a személyiségre és magatartására az hat ki jellemző módon, hogy ösztönzőrendszerében az erkölcsi-társadalmi normáknak megfelelő vagy azokkal ellentétes szükségletek e a leginkább funkcióképes, domináló elemek. Ez határozza meg az egyén tevékenységének, magatartásának irányát, erkölcsi-társadalmi színvonalát, személyiségének *irányultságát*.

¹² Cshartisvili i. m.: 5.

¹³ Problemü formirovanyija duhovnüh potrebnosztvej licnosztji. Novoszibirszkij gosz. ped. in-t. Naucsnyie trudü, vüp. 47. Novoszibirszk, 1970.; Izucsenyie motivacii povegyenyija gyetvej i podrosztkov. Pod. red. L. I. Bozsovics i. L. V. Blagonagyezsinoj. Moszkva, 1972.; I. F. Harlamov: Teorija nravsztvenno vozsпитanyija. Minszk, 1972.; Nyekatorüe voproszü pszichologii i pedagogiki szociogennüh potrebnosztvej. Szerk. S. N. Cshartisvili. Tbiliszi, 1974.; N. I. Szardzsveladze: Pervaja vszeszöjuznaja konferencija po problemam formirovanyija szociogennüh potrebnosztvej. Voproszü pszichologii, 1975. 3. szám, 186—190.

Az irányultság és a magatartás összefüggése

Aszerint, hogy az ösztönzőrendszerben milyen szükségletek dominálnak, beszélhetünk társadalmi vagy kollektív irányultságú személyiségről (az erkölcsi-társadalmi szempontból értékes szükségletek dominanciája esetén) és individuális vagy személyes irányultságformáról (az egyéni jellegű szükségletek dominanciája esetén.) Az irányultság minősége tükröződik a személyiség minden megnyilvánulásában, a magatartásképp egészében. Magatartásszabályozó hatásának mechanizmusát, tartalmi és strukturális sajátosságait az utóbbi években igen erőteljesen vizsgálják. Ennek eredményeképpen ismertté vált, hogy a társadalmi- és a személyes irányultságformák, mint tiszta változatok között átmeneti variánsok is vannak, bár ezek egzakt leírása és határozott elkülönítése még eddig nem történt meg.¹⁴ Így nem ismeretesek azok az átmeneti fokozatok, amelyekben keresztül a személyiség az individuális irányultságformától elindulva a társadalmi irányultságforma mint cél irányában fejleszthető, s nem kerültek meghatározásra elfogadható megbízhatósággal az egyes fejlődési fokokra jellemző magatartási szimptómák sem.

Vizsgálatunk célja ezen kérdések tisztázásához történő hozzájárulás volt.

Az irányultság és a magatartás sajátosságainak vizsgálata

Az irányultság vizsgálatát egy motívumvariációkkal összekapcsolt erkölcsi feladatszériával végeztük. A feladatok között motiváció nélküli, egyéni és kollektív motivációjú, valamint motívumütközéses változatok találhatók.

Az egyes feladatok előtti instrukciók tartalmazzák a különböző motívumokat, amelyek hatását a feladatvégzés időtényezőjének alakulásában követhetjük nyomon, s ebből következtethetünk arra, hogy az egyes tanulók milyen ösztönzők, szükségletek befolyása alatt állnak, magatartásukat, teljesítményeiket milyen szükségletek határozzák meg.¹⁵

A vizsgálat két 8. osztályban folyt, s 41 tanulóra terjedt ki.¹⁶

A tanulók egyes feladatok végzése közben megmutakozó teljesítményingadozásait a következőképpen értékeltük, figyelembe véve a szakirodalom erre vonatkozó eredményeit is:

a) konfliktusmentes feladatszériában:

— kollektív irányultságú reakciónak tekintettük azt, ha az osztály és iskola érdekében végzendő feladatok keretében az alapszériához viszonyítva teljesítménynövekedés állt be, s azt is ha az egyéni pontszámért végzendő feladatok megoldása közben teljesítménycsökkenés volt tapasztalható az alapszériához viszonyítva;

— adekvát vagy indifferens reakciónak fogtuk fel azt, ha a tanulók teljesítménye az egyéni pontszámért végzendő feladatok megoldása közben növekedett;

— individuális irányultságú reakcióként értékeltük azt, ha az iskolai és osztályközösség pontszámainak növeléséért végzendő feladatok esetében teljesítménycsökkenés állt be;

— közömbösnek tekintettük a közösség érdekével szemben azt a tanulót, aki a kollektív motivációjú feladatokban sem teljesítménynövekedést, sem pedig teljesítménycsökkenést nem produkált, ha pedig ez az egyéni motivációjú feladatok esetében volt tapasztalható, akkor ezt az egyéni érdekekkel szembeni közömbösségnek fogtuk fel;

¹⁴ M. Sz. Nejmark: *Izucsenyie podrosztkov sz raznoj napravlennoosztiju licsnosztji. Az Izucsenyie motivacii povegyenyija gyetyej i podrosztkov*. c. kötetben. Szerk: L. J. Bozsovics i L. V. Blagonagyezsinoj. Moszkva, 1972. 147—249.

¹⁵ Bábosik István: A személyiség erkölcsi irányultsága és az irányultság vizsgálatának problémája. Magyar Pedagógia, 1975. 290—304.

¹⁶ Bp. II., Törökvész út 67—69. sz. Általános Iskola. Igazgató: Princz Gizella. A vizsgálatban résztvevő tanár: Bálint Margit. Szíves közreműködésüket ezúton is megköszönjük.

b) a konfliktusos feladatszériben:

— a szilárd kollektív irányultság szimptomájaként értékeltük azt, ha a tanuló mindkét konfliktusos feladat esetén az osztály és az iskola érdekeit részesítette előnyben egyéni pontszám-növelésével szemben;

— a labilitás jelének tekintettük azt, ha a konfliktushelyzetben nem tudott határozottan választani a tanuló egyik alternatíva mellett sem, azaz teljesítménye mindkét feladatban az alapszéribel egyezett meg, tehát sem teljesítménycsökkenés, sem teljesítménynövekedés nem állt be, vagy az egyik feladat esetében a teljesítményváltozás kollektív irányba mutatott, míg a másik feladatra 0 volt, illetve az egyik feladatra pozitív módon, a másikra pedig individuális indíttatással reagált a vizsgálati személy;

— az egyéni irányultság megnyilvánulását láttuk abban, ha mindkét feladat esetében az egyéni érdekeknek megfelelő döntés született, vagy ez csak az egyik feladat elvégzésére volt jellemző, a másik feladat esetében pedig nem állt be teljesítményváltozás egyik irányban sem.

A tanulókat, tipikus reagálási módjuk figyelembevételével, hat homogén csoportba tudtuk besorolni, s ezzel az egyes csoportok irányultságának jellemzőit is megkaptuk. Az egyes csoportok, s irányultságuk sajátosságai a következő képet adják:

1. *Kollektív dominanciájú — szilárd kollektív irányultságú csoport.*

Motivációs-szükségleti jellemzőik tisztán megmutatkoztak feladatvégzésük során, amennyiben a négy konfliktusmentes feladatban túlnyomóan az osztály és iskola elvárásait törekedtek teljesíteni, s 3—4 kollektív jellegű reakciót produkáltak, individuális megnyilatkozás nélkül, legfeljebb egy adekvát teljesítményváltozással. A konfliktusos feladatszériben egyértelműen kollektív irányú döntést hoztak.

2. *Kollektív-adekvát motivációjú — szilárd kollektív irányultságú csoport.*

Ez a csoport az előbbtől csupán abban különbözik, hogy nagyobb mértékű, de még mindig egészséges érzékenységet mutat saját érdekeivel kapcsolatban, erőteljesebben törekszik személyes szükségleteinek kielégítésére. Ennek megfelelően a csoport tagjai saját érdekükben maximális teljesítményt nyújtanak, de ezt teszik a közösség érdekében is, konfliktushelyzetben pedig egyértelműen az osztály és iskola elvárásainak megfelelően döntenek.

3. *Kollektív-adekvát motivációjú — labilis irányultságú csoport.*

Ennél a csoportnál konfliktusmentes helyzetben kollektív és adekvát reakciók figyelhetők meg kollektív túlsúllyal, konfliktusszituációban azonban individuális érzékenység tapasztalható, az egyik választás kollektív irányú, a másik esetben azonban már az egyéni érdeknek megfelelő döntés születik a közösségi elvárások egyidejű háttérbe szorulásával. Összességében azonban a konfliktusmentes és a konfliktusos feladatszéribet együttesen értékelve a közösségi jellegű reakciók vannak többségben ennél a csoportnál.

4. *Kollektív-egyéni motivációjú — konfliktushelyzetekben kollektív irányultságú csoport.*

Ebben az esetben a közösségi elvárásoknak való megfelelés mint szükséglet már nem domináns helyzetű, vele azonos intenzitású funkcióképességet mutatnak az egyéni szükségletek. Ennek megfelelően az egyéni és adekvát reagálások száma együttesen azonos a kollektív reagálások számával. Konfliktusmentes helyzetekben a csoport minden tagjára jellemző az egy kollektív reakció, a két egyéni, és az egyik kollektív motivációjú feladatra adott 1 individuális reakció.

Konfliktusszituációban azonban ezek a tanulók egyértelműen a közösségi elvárásoknak megfelelő alternatívák mellett döntenek. Úgy látszik, mintha ez a csoport a kollektív irányultság kialakulásának kezdeti fázisánál tartana.

5. *Ellentmondásos motivációjú — labilis irányultságú csoport.*

Az adatok arra utalnak, hogy ez a csoport még nem rendelkezik kialakult irányultsággal, s nem mutat meghatározó jeleket sem közösségi, sem individuális irányban. Bár számszerűen egyenlő a kollektív valamint az adekvát és individuális reakciók aránya, de alapvető jellemzőjük, hogy konfliktusmentes helyzetekben ellentmondásosan reagálnak, kollektív motivációjú feladatokra gyakran egyéni módon, egyéni motivációra pedig kollektív módon. Ez a csoport minden tagjára jellemző, s az is hogy konfliktushelyzetben egyik reakciójuk kollektív, a másik pedig individuális jellegű.

6. *Ellentmondásos motivációjú — egyéni irányultságú csoport.*

Ez a legkevésbé egyértelműen jellemezhető csoport, mivel tagjainak motivációs-szükségleti sajátosságai árnyalatnyi eltéréseket mutatnak, s ez arra utal, hogy ezen a kategórián belül további elemzéssel és adatgyűjtéssel feltehetően más csoportok is elkülöníthetők lesznek.

Általánosan jellemzi viszont az ehhez a csoporthoz tartozó tanulókat, hogy a konfliktusmentes feladatészében kevés a közösségi irányú reagálás, 1 esetben fordul elő vagy teljesen hiányzik, gyakori a fordított reagálás, konfliktushelyzetben a döntéseket személyes érdek határozza meg, s egészében az egyéni irányú ösztönzések dominálnak a feladatvégzés során.

Az irányultság vizsgálata mellett a tanulók *magatartási sajátosságait* is elemeztük, hogy azok összevethetők legyenek az irányultság jellemzőivel, s így az ösztönzőrendszer magatartásbeli kihatásaira, az ösztönzők és a magatartásképző összefüggéseire következtetni lehessen.

A magatartás és irányultság összevetésére találunk példát a szakirodalomban, azonban a publikált vizsgálatokra az a jellemző, hogy a magatartás elemzése monografikus jellegű, nem eléggé lebontott, általános jellemzések formájában, esetenként pedig erkölcsi-társadalmi vonatkozásban kis szimptómaértékű mutatók (pl. szociometriai jellemzők) felhasználásával történik meg. Emiatt a magatartás főbb tendenciáinak megragadása és egzakt társítása a különböző irányultságbeli jellemzőkkel nem bizonyult megoldhatónak.¹⁷

Ezen tanulságok figyelembevételével a magatartási sajátosságok regisztrálását kooperációs szituációban kíséreltük meg, mivel a szakirodalomban újra és újra bizonyítást nyer az ilyen megfigyelési helyzetek megbízhatósága a személyiség és magatartás megismerése tekintetében.¹⁸ A kooperációs szituációban történő magatartásvizsgálat egyik lehetséges pedagógiai adaptációját már régebben elvégeztük, s jelenleg ezeket a tapasztalatokat felhasználva szerveztük meg a magatartási adatok gyűjtését közös tanulmányi feladatmegoldás, vagyis csoportmunka keretében.¹⁹

Az irányultságvizsgálatba bevont tanulók alábbi magatartási megnyilvánulásainak gyakoriságát regisztráltuk fél éven keresztül:

¹⁷ V. E. Csudnovszkij: Napravlennosztyi licnosztyii povegyenyie skolnyikov. Szovjetszkaja pedagogika, 1968. 9. szám, 59—72.; *Nejmark* i. m.

¹⁸ H. Henning: Experimentelle Charakterstudien. I. Zeitschrift für Psychologie, 1927.; T. Leary: Interpersonal diagnosis of personality. New-York, 1957.

¹⁹ Bábosik István, M. Nádasi Mária: Az erkölcsi magatartás kutatómódszertani kérdései. Magyar Pedagógia, 1970. 79—85.; M. Nádasi Mária—Bábosik István: A tanulók kollektív magatartási sajátosságainak vizsgálata természetes pedagógiai szituációban. Magyar Pedagógia, 1971. 25—42.

a) *pozitív megnyilvánulások:*

- a közös feladatvégzésben való aktív részvétel;
- a közös munkában történő spontán részvételre törekvés;
- munkaszervezési akciók;
- az autokratikus megnyilatkozások elleni fellépések;
- a munkafegyelmi vétségek elleni fellépések;
- segítségadás a társaknak;
- pozitív követelménytámasztás a munkatársakkal szemben;

b) *negatív megnyilvánulások:*

- a közös feladattól való elfordulás gyakorisága;
- autokratikus megnyilatkozások;
- munkafegyelmi vétségek;
- segítségkérés visszautasítása
- a társak pozitív követelménytámasztásával szembeni ellenállás.

A pozitív és negatív magatartási megnyilvánulások gyakoriságának aránya a különböző irányultságú tanulók csoportjaiban a következő képet mutatta:

1. csoport:	6,2 : 1	a pozitív megnyilvánulások javára
2. csoport:	3 : 1	a pozitív megnyilvánulások javára
3. csoport:	2,4 : 1	a pozitív megnyilvánulások javára
4. csoport:	1,2 : 1	a pozitív megnyilvánulások javára
5. csoport:	1,3 : 1	a pozitív megnyilvánulások javára
6. csoport:	1,6 : 1	a pozitív megnyilvánulások javára

A magatartásképp tehát a kollektív dominanciájú, szilárd kollektív irányultságú csoport esetében mutatkozik a legkedvezőbbnek, majd meredek esés után az ellentmondásos motivációjú — egyéni irányultságú tanulóknál némi javulást mutat. A magatartás erkölcsi társadalmi színvonalát a középvőben, a kialakultatlanság stádiumában mutatják legrosszabbnak az adatok. Ezt a szignifikancia-számítás is igazolja, amelyben szignifikáns a különbség a negatív magatartási megnyilvánulások tekintetében az 1. és 5. irányultságcsoportba tartozó tanulók között ($p < 0,05$) sőt a 2. és 5. csoport között is ($p < 0,10$).

A többi csoport között a fenti összevont adatok alapján a különbség nem bizonyult szignifikánsnak. Ezek az eredmények azt látszanak igazolni, hogy a kialakultatlan irányultság magatartásszababályozó szerepe érvényesül a legbizonytalanabbul, a legellentmondásosabban. Ebben az esetben a szükségletek egyen-súlyi állapota, strukturálatlan volta, valamelyik szükségletrendszer dominanciájának hiánya teljes magatartásbeli labilitást okoz.

Ez a labilitás csökkenni látszik a személyes szükségletrendszer domináns szerephez jutása esetén, mivel ezt követően ha erkölcsi-társadalmi értelemben nem is kedvező, de valamilyen hierarchikus szisztéma mégis kialakul az ösztönző-rendszerben. Ennek következtében az adataink által is kimutatott divergencia áll elő a magatartásképp és az ösztönzőrendszer minősége között. Ez a divergencia azt jelenti, hogy az egyéni irányultságú személyiség gyakran saját személyes érdekeinek, szükségleteinek érvényesítése céljából alkalmazkodik az erkölcsi-társadalmi normákhoz és produkál közösségi jellegű magatartásjegyeket. Ez történik a konformista magatartás esetén, amikor a tanulók egyéni motívumok alapján, saját előnyük biztosítása érdekében külsőlegesen alkalmazkodnak a nevelői-közösségi követelményekhez, s így kifelé jó minőségű magatartásképet produkálnak. Hasonló ehhez a kényszerű alkalmazkodás esete, amikor az erős

szociális kontroll kényszerít az elvárásoknak nem megfelelő ösztönzők-szükségletek leplezésére.

A továbbiakban az ismertetett globális és nyilvánvalóan heterogén elemekből álló magatartási mutatók elkülönítésével, lebontásával próbáljuk mélyebben meghatározni az egyes irányultságvariánsok jellemző magatartási sajátosságait.

A magatartási megnyilvánulásokat az alábbi, homogén jellegű csoportokba rendeztük:

- I. a közös feladat elvégzésével kapcsolatos megnyilvánulások:
 1. a közös feladatvégzésben való aktív részvétel és a munkában történő spontán részvételre törekvés;
 2. munkaszervezési akciók;
 3. a közös feladattól való elfordulás gyakorisága.
- II. a kollektivitás jellemzői:
 1. segítségadás;
 2. autokratikus megnyilatkozások;
 3. segítségkérés visszautasítása.
- III. a fegyelmezetttség mutatói:
 1. munkafegyelmi vétségek;
 2. munkafegyelmi vétségek elleni fellépések.
- IV. a követelményekkel kapcsolatos viszonyulás jellemzői:
 1. pozitív követelménytámasztás a munkatársakkal szemben;
 2. a társak pozitív követelményeivel szembeni ellenállás.

A közös feladat elvégzésével kapcsolatos megnyilvánulások erkölcsi szimptómaértéke nagyon eltérő. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a feladatvégzésben megmutatkozó aktivitás és a részvételre törekvés nagyon különböző szükségletek alapján is lehet azonos intenzitású. Ebben az esetben ösztönző szerephez juthat a közösségi elvárásoknak való megfelelés igénye éppúgy, mint az egyéni érdemszerzés vágya.

A munkaszervezési akciók gyakorisága már feltehetően egyértelműbb következtetést tesz lehetővé a lelkiismeretes munkavégzés generalizált szükségletére, hiszen ezek az akciók éppen azt jelzik, hogy az egyéni részfeladatok elvégzésén túl egyes tanulók környezetükre is hatni próbálnak az eredményesebb, színvonalasabb munkavégzés érdekében.

A közös feladattól való elfordulás feltehetően jól jelzi a közös munkával szembeni közömbösséget, a vállalt feladatok elvégzésére ösztönző motívumok hiányát, s ennek tulajdonítható, hogy a szociális kontroll időnkénti lazulása esetén egyes gyerekek abbahagyják a munkát.

Adataink ezeket a feltevéseket megerősítik, ugyanis a feladatvégzésben mutatott aktivitás és a spontán részvételre törekvés tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget a különböző irányultságú tanulók között.

A munkaszervezési akciók gyakoriságában azonban már jól tükröződnek az irányultságbeli eltérések. Ebben a vonatkozásban a legjobb teljesítményt nyújtotta a kollektív dominanciájú — szilárd kollektív irányultságú csoport, s ettől szignifikánsan eltér az ellentmondásos motivációjú — egyéni irányultságú, az ellentmondásos motivációjú — labilis irányultságú valamint a kollektív — egyéni motivációjú — konfliktushelyzetekben kollektív irányultságú csoport eredménye ($p < 0,10$). A legalacsonyabb átlagpontszámokat a kialakulatlan irányultságú 4. és 5. csoportban kaptuk. Mindez jól mutatja a strukturálatlan ösztönzőrendszernek azt a sajátosságát, hogy nem indítja az egyént kellő gyakorisággal pozitív erkölcsi aktivitásra, s nem orientálja megfelelő intenzitással ebbe az irányba a magatartását.

A feladattól való elfordulás tekintetében a 6. csoport szignifikánsan nagyobb gyakoriságot mutatott az 1. csoporthoz viszonyítva ($p < 0,10$). Ez igazolni látszik azt a feltételezésünket, miszerint a szociális kontroll lazulása esetén az egyéni irányultságú tanulók változtatják meg legnagyobb mértékben magatartásukat, mivel náluk a kollektív jellegű magatartásformák egyéni szükségletek alapján konformizmusból vagy kényszerű alkalmazkodás következtében jelennek meg, s ezekkel szükségletrendszerük minősége nem adekvát.

Itt kell megjegyezni, hogy a kialakulatlan irányultságú 4. csoportnál találtuk a feladattól való elfordulás gyakoriságának legnagyobb átlagát. Ez az átlag azonban igen nagy szóráson alapul, ezért is nem szignifikáns a különbség a 4. csoport és a többi csoport eredményei között. A rossz átlag és a nagy szórás azonban ebben az esetben is jól jelzi a kialakulatlan irányultság vezérlő funkciójának labilitását, a magatartás bizonytalanságát, szituatív jellegét.

A *kollektivitás jellemzői* körében a segítségadás gyakorisága tekintetében a legjobb eredményeket az 1. és 2. irányultságbeli kategóriába tartozó tanulók mutatták fel. Az ő adataikhoz viszonyítva szignifikánsan kedvezőtlenebb az ellentmondásos motivációjú — labilis irányultságú, valamint az ellentmondásos motivációjú — egyéni irányultságú csoportban a segítségadás gyakorisága ($p < 0,10$). Jellemző még ezen túl, hogy a kialakulatlan irányultságú 5. csoport átlagpontszáma a legalacsonyabb ebben a vonatkozásban az összes csoporthoz viszonyítva.

Az autokratikus megnyilvánulások leggyakrabban az egyéni irányultságú csoportban voltak megfigyelhetők, összhangban egyéni szükségleteik dominanciájával, s az ebből származó erőteljes önérvényesítési törekvéseikkel. Ebben a vonatkozásban a 6. csoport pontszáma legalább kétszerese a többi csoport átlagának, de például harmincszorosa múlja felül a 3. csoport átlagpontszámát. A 6. csoport autokratikus megnyilatkozásainak gyakorisága szignifikánsan nagyobb az 1. csoporthoz és a 3. csoporthoz viszonyítva, s az 5. csoport ugyancsak szignifikánsan nagyobb gyakorisággal produkált autokratikus megnyilatkozásokat, mint a 3. csoport ($p < 0,10$).

A közösségi érdekeknek megfelelő magatartási vonal követésének szüksége tehát ebben a vonatkozásban is meghatározónak látszik, mivel a 3. csoportot követő zónában, ahol ennek a pozitív szükségletnek a dominanciája megszűnik, szembetűnően jelentkeznek az individuális motivációjú, autokratikus magatartási szimptómák. Az autokratikus megnyilatkozások elleni fellépések gyakoriságában nincs szignifikáns eltérés a különböző irányultságú csoportok között. Ez természetes is, ha figyelembe vesszük, hogy az ilyen jellegű akciók attól is függenek, hogy szükség van-e rájuk adott szituációban, vagyis a munkacsoportok tagjai produkálnak-e autokratikus megnyilvánulásokat vagy sem. Ebben a vonatkozásban legfeljebb az autokratikus megnyilvánulások és az ellenük történő fellépések aránya lehet jellemző, ami úgy alakult, hogy a csoportok többségében 1 autokratikus megnyilvánulásra átlagosan 1 ezzel szembeni fellépés jutott, kivéve a 3. csoportot, ahol ez az arány 8 : 1 volt az autokratikus megnyilvánulások elleni fellépések javára, míg a 6. csoportban 6 : 1 az autokratikus megnyilvánulások javára.

Ez az utóbbi arány nyilvánvalóan azt jelzi, hogy a különböző munkacsoportokban dolgozó egyéni irányultságú tanulók produkálták az autokratikus megnyilvánulások döntő többségét, s természetes, hogy ezek ellen nem léptek fel, mivel egoisztikus szükségletektől indítva ők voltak ezen magatartási megnyilvánulások forrásai.

Ami a segítségkérés visszautasítását illeti, ebben a vonatkozásban nem találtunk különbséget az egyes csoportok között, s ilyen eset egyik csoportban sem fordul elő.

A *fegyelmezettség* mutatóinak körében a munkafegyelmi vétségek leggyakrabban az 5. és 6. csoportban fordultak elő, s ebben a vonatkozásban ez a két csoport szignifikánsan különbözött a szilárd kollektív irányultságú 1. csoporttól ($p < 0,10$).

A munkafegyelmi vétségek elleni fellépések tekintetében pedig a 4. és 6. csoport mutatta a motiváltság hiányát, a legnagyobb igénytelenséget, s adataik szignifikánsan különböztek az 1. csoport adataitól ($p < 0,10$).

Itt tehát ismét azt látjuk, hogy az irányultság kialakulatlansága és az egyéni irányultság mint a magatartás vezérlésének negatív tényezője jelenik meg.

Kitüntetett szerepet tulajdonítottunk a vizsgálatban a *követelményekkel kapcsolatos viszonyulás jellemzőinek*. Azt feltételeztük ugyanis, hogy a szükségletek egyik legmegragadhatóbb megnyilvánulása az, hogy az egyén nem csupán saját magatartását igazítja a szubjektív szükségletévé vált normákhoz, de környezetében is zavarják az ettől eltérő magatartási megnyilvánulások, s arra törekszik, hogy a személyi környezet magatartását is regulálja, igényelje, követelje a saját szükségletrendszerhez való igazodást környezetétől is. Ugyanakkor nyilvánvalónak látszik, hogy az egyének a szükségleteikkel ellentétes követelményeket visszatükröztetnek, ellenállást tanúsítanak azokkal szemben, s így leplezik le ösztönzőrendszerük minőségi-strukturális sajátosságait. A vázoltak alapján a követelményekkel kapcsolatos viszonyulás jellemzői az erkölcsi-társadalmi magatartás szabályozó tényezőinek szükségleti természetét bizonyítják.

Ezeket a feltevéseket látszanak igazolni adataink is, amennyiben a társakkal szemben támasztott pozitív követelések tekintetében vezető helyet foglal el a kollektív irányultságú csoport, s szignifikánsan rosszabbak ennél a 4. 5. és 6. csoport mutatószámai ($p < 0,10$).

Még tisztább a kép a pozitív követelményekkel szembeni ellenállás vonatkozásában, amennyiben ebben az esetben az 5. és 6. csoport adatai térnek el negatív irányban szignifikánsan az 1. csoport eredményeitől, s legrosszabb az 5. csoport átlagpontszáma, amely messze fölülmúlja a 6. csoport átlagát is, annyira hogy az 5. csoport eredménye még a 2. csoportnál is szignifikánsan kedvezőtlenebb ($p < 0,10$).

Ez jól mutatja mindenekelőtt a kialakulatlan irányultság reguláló funkciójának zavarait, de egyben az egyéni irányultságú tanulók konformitását, a követelményekkel kapcsolatos szelektív, személyes szükségletektől vezérelt viszonylagos rugalmasságát is.

A vizsgálat eredményeinek összefoglalása

A szakirodalom vázlatos áttekintése és a vizsgálat adatai egyaránt azt látszanak bizonyítani, hogy a nevelés hatékonyságának fokozásához elengedhetetlen a személyiség azon mozgástörvényeinek mélyebb ismerete és fokozottabb figyelembevétele, amelyek a magasrendű magatartásformák kialakulásában jelentős szerepet töltenek be. Így különösen fontos az erkölcsi-társadalmi magatartást reguláló személyiségkomponensek sajátosságainak és szabályozásmódjának tisztázása, s ezt a feladatot a polgári pedagógiai és pszichológiai irányzatok, valamint a szocialista pedagógia és pszichológia egyaránt központi jelentőségűnek tartja.

Egyes szakirodalmi megállapítások, valamint vizsgálatok adatai arra utalnak, hogy az erkölcsi-társadalmi magatartás szabályozását végző személyiségkom-

ponens szükségleti természetű, s a szükségletek a minőségüket meghatározó, lényegüket képző hiányérzet megszüntetése érdekében meghatározott irányú cselekvésre ösztönöznek, sőt a személyi környezet magatartásával kapcsolatban is meghatározott igényeket, követeléseket indukálnak.

Mivel a szükségletek lényegét képező hiányérzet tulajdonképpen magát a hiányérzetet megszüntető cselekvés programját, s a cselekvés végrehajtásához szükséges energiatöltést tartalmazza, a személyiség szükségletrendszere egészében egy strukturált magatartási programnak, s az ahhoz tartozó energiabázisnak tekinthető.

Ez a program, funkcióképes állapotban — szerkezetét tekintve — hierarchikus felépítésű, s csak a hierarchikus struktúra kialakulásával kezdi betölteni a magatartás vezérlésével kapcsolatos szerepét.

A szükségletrendszer hierarchizált szerkezete létrejöhet olyan módon, hogy a közösségi-társadalmi elvárások válnak szubjektív szükségletekké, s ezek megerősödve a hierarchikus szisztéma domináns elemei lesznek, de ezzel ellentétben kialakulhat az egyéni érdekek mint szükségletek dominanciája is. Az első esetben társadalmi vagy kollektív jellegű a személyiség irányultsága, a másik esetben egyéni vagy individuális irányultságú személyiségről van szó.

A kollektív irányultság viszonylag egyértelműen vezérli a magatartást, nagy gyakorisággal indít erkölcsi-társadalmi szempontból értékes cselekvésre s ilyen igényt és követeléseket indukál a személyi környezettel szemben is.

Az egyéni irányultság esetében divergencia figyelhető meg a szükségletrendszer és a magatartásképp minősége között. Ebben az esetben ugyanis gyakran jönnek létre társadalmilag formai szempontból értékes cselekvések az egyéni érdekek, szükségletek érvényesítése céljából. Vagyis az egyéni irányultság két legfőbb megnyilvánulási formájának a konformizmus és a kényszerű alkalmazkodás tekinthető, s ez teszi érthetővé azt a jelenséget is, hogy az egyéni irányultságú személyiség magatartása a szociális kontroll lazulása vagy megszűnése esetén szembetűnően megváltozik.

A két szélsőséges irányultságforma között vizsgálatunk során négy átmeneti variánst találunk, s ezek az esetek arra utalnak, hogy a szükségletrendszerben megtestesült program magatartásszabályozó funkciója annál egyértelműbben és annál színvonalasabb módon érvényesül, minél kifejezettebb az erkölcsi-társadalmi szempontból értékes szükségletek dominanciája. A szükségletrendszer akkor vezérli a leglabilisabban a magatartást, ha még nem alakult ki sem az értékes, sem pedig a személyes szükségletek dominanciája. A magatartásképp éppen ezért az átmeneti stádiumokban a legkedvezőtlenebb, negatívabb még az egyéni irányultságra jellemző magatartásképpnél is.

Mindez azt jelenti, hogy a magatartásképp és a szükségletrendszer minősége között az összefüggés nem lineáris jellegű, hanem az irányultság fejlettségi stádiumaitól függően változik. Pozitív korreláció tapasztalható a kollektív irányultság esetében, az átmeneti stádiumokban a magatartás, ellentmondásossága miatt negatívabb képet nyújt, mint az azt megalapozó szükségleti bázis, az egyéni irányultság esetében viszont a magatartásképp határozottan divergál a kedvezőtlen tartalmú szükségletrendszerrel.

Ezek a tények nagyfokú óvatosságra és körültekintésre intenek a gyermekek magatartásának és személyiségének pedagógiai értékelésével, minősítésével kapcsolatban. Ugyanakkor a szakirodalom és az ismertetett vizsgálat adatai arra is utalnak, hogy a személyiség erkölcsi-társadalmi fejlődése a társadalmi szempontból értékes szükségletek funkcióképességének erősödését, dominanciá-

juk kialakulását, az individuális szükségletekkel szembeni túlsúlyuk létrejöttét jelenti. Ez, a szükségletek természetének ismeretében úgy értelmezhető, hogy a társadalmi szempontból értékes magatartásformákkal kapcsolatos hiányérzet kialakítása a nevelés alapvető feladata. Ha ugyanis ez a hiányérzet létrejön, a személyiség ennek megszüntetésére törekszik konkrét életfeltételek között, vagyis ez ad számára magatartási programot és impulzust is egyben, ez ösztönzi pozitív erkölcsi-társadalmi aktivitásra és önmaga tökéletesítésére.

Ennek megfelelően a nevelési eszközrendszer funkciója nem más, mint az erkölcsi-társadalmi értelemben pozitív generalizált hiányérzet felkeltése. Ez a hiányérzet testesíti meg azt az ellentmondást, ami a gyermek adott fejlettségi szintje és az elérendő célok között fennáll, s amely ellentmondást a pedagógia a fejlődés alapvető hajtóerejének tart.

REFORMKORI MAGYAR NYELVŰ ÁBÉCÉSKÖNYVEK

A reformkorban az 1806-i Ratio Educationis volt érvényben, ehhez igazították a protestáns iskolák is belső életüket. E tanügyi szabályzat három népiskola-típust — falusi és kisebb mezővárosok; nagyobb mezővárosok és szabad királyi városok; nagyobb szabad királyi városok népnyelvű iskolái — különböztetett meg, ahol a korabeli kisiskolásokat olvasni, írni és számolni tanították.

Mindhárom iskolatípus részére íródtak ábécéskönyvek.¹ Ezek szerzői azonban gyakran nem vették figyelembe, hogy mely iskolatípus számára írják kis tankönyveiket. Szemük előtt az a cél lebegett, hogy minél hatásosabb módszert dolgozzanak ki az olvasás megtanítására.

Kutatásaink során 33 ábécéskönyvet sikerült fellelnünk az 1823—1848 között megjelentekből, ebből 22 volt hozzáférhető könyvtárainkban. E 22 ábécéskönyv alapján vizsgáltuk meg a reformkorban alkalmazott olvasástanítási módszereket és a tankönyvekben levő tananyagot.

A módszerek és a tananyag ismertetése előtt közöljük a reformkori magyar nyelvű ábécéskönyvek címleírásait és lelőhelyeit.

1. A-B-C-darium. (8-r. 32 p.) Brassó, 1839. Gött János.
2. ABC és olvasókönyv. Kőszeg, 1845. Képes. Reichard Károly és fiai betűivel. 152 p. 14 cm.
3. ABC könyvecske a magyar falusi iskolák számára. Budán, 1826. Kir. Magyar Universitas bet. 56 p. 17 cm. — További kiadás: 1831.
4. ABC könyvecske: Melly a szabad kir. Rév-Komárom városában levő evang. reformátusok iskolájában tanuló apróbb gyermekek számára nyomtatott. 8-r. 62 p. és lev. Rév-Komáromban, 1831. Weinmüller Bálint bet. — További kiadás: 1838.
5. BALASSOVITS Lajos ABC iskola. Pest, 1826.
6. BÁRDOS János: Rövid idő alatt olvasni és egyszersmind írni megtanító új magyar ábécé. Nagyvárad, 1836. Ny. Tichy János.
7. BÁTKY Károly: Elemi olvasókönyv. Kecskemét, 1841. Szilády ny. 63 p. 20 cm.
8. BÁTKY Károly: Kecskeméti ábécé, és elemi olvasókönyv. Fiú és leány iskolák számára. 3. kiad. Kecskemét, 1844. Szilády ny. 48 p. 18 cm.
9. BÁTKY Károly: Kecskeméti képes ábécé és elemi olvasókönyv. A helv(ét) vallású dunameléki ... egyházkerületi tanács engedelméből ... fiú és leány iskolák számára. 4. kiad. Kecskemét, 1845. Szilády ny. 48 p. 19 cm.
10. BÁTKY Károly: Kézi ábécé és elemi olvasó könyvecske. Fi és leány iskolák számára. Kecskemét, 1842. Szilády ny. 64. p. 20. cm.
11. BEZERÉDI Amália: Flóri könyve. 40 benyomott képpel. 2. olcsóbb kiad. Pécs, 1841. Heckenast. 99 p. 20 cm. — További kiadásai: 1840. (színes képekkel), 1843. (díszes kiadás), 1846. (új népkiadás). — A reformkor utáni kiadásai: 1853, 1856, 1859.
12. BÖLÖNI Mihály: ABC-és olvasó könyv. A falusi iskolák számára. (8-r. 72 p.) Brassóban, 1820. Nyomt. N. Schobeln Ferentz költségén, könyvnyomtató Herfurth Fridrik által. — További kiadás: 1836.

¹ A neveléstörténeti szakirodalom alig foglalkozott eddig régi ábécéskönyveinkkel. Kiss Áron: A magyar népiskola tanítás története. Bp. 1881.; Mészáros István: Népoktatásunk 1553—1777 között. Bp. 1972.

13. DÖBRENTAI Gábor: Magyar ábécze, olvasásban gyakorlás végett előleges oktatás. (8-r. 64 p.) Pesten, 1834. Petróczai Trattner J. M. és Károlyi Istv. nyomt.
14. DÖBRENTAI Gábor: Pali és Minka olvasni tanul. Betűk ismeretére és olvasására tanító ábécés könyv... Pest, 1829. Wigand. XX. 21—185 p. 6. t. 17 cm.
15. Evangélikus fiú és leánygyermekeknek való képes ábétzés könyv. 8-r. 30 és 2 p. Sopronyban. nyomt. Színes maradéki bet.
16. Legújabb képes ABCz-és olvasókönyv jó gyermekek számára. Színes képekkel. (8-r. 32 p.) Kassa, 1840. Hagen Károly.
17. Magyar Á-bé-ce. Miskoltz. (1833—1840 között) Szigethy. 8 lev. 20 cm.
18. Magyar A.B.C. készített a' helvétziai vallástételt követő dunántúli főtiszteltetű superintendia rendelkezéséből. A fiú és leány iskolák számára. Pest, 1833. Trattner és Károlyi. 39 p. 22 cm. — További kiadásai: 1843, 1844, 1846. (1858-ig összesen 15 kiadása volt.)
19. Magyar Ábécé, fiú és leány iskolák számára. Tanítókat illető figyelmeztetés... Megjobbított és Erdély országhoz alkalmazott kiadás a' debreczeni formára. Nagy-Enyed, Ref. Coll. Sajtóintézete, 1846. 40 p. 17 cm.
20. Magyar Ábécé a fiú és leány-iskolák számára a' Helvétziai vallástételt követő Tiszánn-túl levő szuperintendenzia rendeltetéséből némelly hozzáadásokkal és igazításokkal ismét kiadatott. Pest, 1832. Trattner — Károlyi. 40 p. 17 cm. — További kiadásai: 1828, 1844, 1846.
21. Magyar Ábécé, a leány iskolák számára. Mely némely szükséges fohászzkodásnak hozzáadásával meg bővítve ezen újabb formában kinyomatott. (8-r. 20 p.) Brassóban, 1831. NS Schobeln F. betűivel. — További kiadása: 1842.
22. Magyar ABCés könyvecske A czeplédi ág. hitv. ev. anyaszentegyház tulajdona. (8-r. 24 p.) Kecskeméten, 1844. Ny. Szilády Károly bet.
23. MÁRKY József: Betű és kis olvasókönyv, vagy Elemi író- és olvasó könyv. Pest, 1847.
24. NÉMETHY Pál: Olvasásra vezérlő könyvecske, elemi tanulóknak. Kassán, 1840. Wefel ny. 52. p. 19 cm.
25. Olvasás bevezetésére való próbálgatás, az olvasni tanulni kezdő gyermekekkel. Guty Károly. Pest, 8-r. 19 p. 1838.
26. Olvasókönyv az első elemi osztály számára. (k. 8-r.) 133 p. Budán, 1847. A m. kir. egyetem bet.
27. PÁLFY József: Ábécé és elemi olvasókönyv ev. népiskolák számára. (8-r.) Sopron, Seyring és Hennicke. E. n.
28. TÓTH Ferenc: Magyar ABC. Pest, 1833.
29. Új ABCÉ, vagy magyar olvasás kezdete és olvasókönyv, egy kézirati mustrával. 8-r. Kolozsvár, 1845. Tilts J.
30. Új A-B-Cés könyv. Készítettet a ref. iskolák számára. S. Patakon. 1803. (8-r. 47 p.) S. Patakon, 1821. Ny. Nádaskay András által. — További kiadása: 1845.
31. VAJDA Péter: Nemzeti ábécze. Olvasó és mulattatókönyv magyar szorgalmas fiúk és leányok számára nálunk eddig egészen új mód szerint. (1840 körül). Beibel, 87 p. 21 cm.
32. WARGA János: Kézi ABC és elemi olvasókönyvecske, nyelv és gondolkodástani alápra építve. Egészen újra dolgozott kiadás. 8-r. 48 p. Kecskeméten, 1846. Ny. Szilády Károly. — További kiadása: 1848.
33. ZÁKÁNY József: Magyar Ábécze. Debrecen, 1835. Tóth Lajos. 38 p. 18 cm.

A kötetek lelőhelye, illetőleg említése: 1. Említve: Bökényi Dániel: A magyar ABC-és olvasókönyvek történeti fejlődése. Máramarossziget, 1891. 2. Országos Széchényi Könyvtár (OSZK) Paed. 9617 3. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM) M 401; Budapesti Egyetemi Könyvtár (EK) FC 407 4. OSZK 302. 487 5. Említve: Bökényi i. m. 6. OSZK 299. 798 7. OSZK 233. 286 8. OSZK 302. 450 9. OSZK 298.485 10. OSZK 233.311 11. OSZK 285.924 12. Említve: Petrik Géza: Magyarország bibliográfiája. 1712—1860. 13. EK FC 1379 14. OSZK 317.193 15. Említve: Petrik i. m. 16. Említve: Petrik i. m. 17. OSZK 307.724 18. EK FC 1379 19. OPKM M 439 20. EK FC 1379, OSZK 282.514 21. OSZK 307.807 22. OSZK 307.845 23. Említve: Bökényi i. m. 24. OSZK 225.623 25. Említve: Bökényi i. m. 26. Említve: Petrik i. m. 27. Említve: Petrik i. m. 28. Említve: Bökényi i. m. 29. Említve: Petrik i. m. 30. OSZK 298.606 31. OSZK 303.005 32. OSZK Paed. 9100 33. EK FC 1379

A kézbevert 22 reformkori ábécéskönyv közül 12 a hangoztatás módszerét, 5 a betűztetés (silabizálás) módszerét alkalmazta, 5 ábécéskönyvről nem lehetett teljes pontossággal megállapítani az alkalmazott módszert.²

Megjegyezzük, hogy az olvasás tanítás ebben az időben még nem járt együtt az írás tanításával, azt csak a második osztályban kezdték tanítani. Eötvös József népoktatási törvénye írja majd elő az egy tantárgyként való tanítását.³ De azért reformkori ábécészerzőink között is voltak — például BARDOS János és ZÁKÁNY József —, akik úttörőként alkalmazták az írás-olvasás együtt tanítását.⁴

Reformkori ábécéskönyveink tehát — az alkalmazott olvasástanítási módszert illetően — három csoportra oszthatók.

A. Hangoztató módszerű ábécéskönyvek

Azokat az ábécéskönyveket, amelyek ezt a módszert követik, aszerint csoportosíthatjuk, hogy az ábécé bemutatását és tanításának kezdését *vagy* a magánhangzók, *vagy* a kisbetűkkel, *vagy* pedig nagybetűkkel, illetőleg ezek valamilyen kombinációjával kezdik.

Arról megoszlottak a vélemények, hogy melyiket jobb alkalmazni. ZÁKÁNY József például *Magyar Ábécéjében* azt írja, hogy az ábécé tanítását az „apró betűvel” vagyis a kisbetűkkel kell kezdeni, azok közül is a legegyszerűbbel, az *i*-vel. BARDOS János véleménye az, hogy a tanító döntse el, melyik betű legyen az első. Ábécéskönyvében ő a nagy *I* betűvel való kezdést alkalmazza.

A/I. Kisbetűs magánhangzóval kezdők. Ebben a csoportban három változatot különböztethetünk meg. Az elsőnél a magánhangzók ábécérendjében (*A/I—1.*); a másodiknál az *i* betűvel (*A/I—2.*); a harmadiknál az *o, ö* betűkkel kezdődik az olvasástanulás (*A/I—3.*).

A/I—1. E változat jó példája NÉMETH Pál műve, az *Olvasásra vezérlő könyvecske*. A nyomdatechnikailag is szép kiállítású könyv a magánhangzók után az egyjegyű mássalhangzókat, majd a kétjegyűeket tanítja. Ezután betűösszeolvasási gyakorlatok következnek (például *ju, jo, ja, jö, je, ji, ju* stb.), majd szótagolt szavak (például *a-lom, ma-lom, ha-lom . . . ö-röm, kö-röm* stb.), végül pedig szótagolt szöveg:

*köny-ve-m van már, ki-csiny is bár
be-lő-le ta-nul-ha-tok
sok dol-go-kat, szép dol-go-kat
be-lő-le ol-vas-ha-tok.*

² A hangoztató módszer lényege: az egyes betűkhöz a megfelelő hangalakot társítják, s ezután olvastatják össze szótagokká az egyes betűket. A betűztetésnél előbb megtanítják az ábécét betűnevekkel, a mássalhangzók betűnevét magánhangzó-hozzáítéssel (*bé, cé, el, ém* stb.), ezután olvastatják össze szótagokká a betűket (pl. *a - bé = ab* stb.); a „kép” szó kiolvastatása például így történt ezzel a módszerrel: *ká - é - pé: kép*.

³ Eötvös József válogatott pedagógiai művei. Szerk. Felkai László. Bp. 1957. 106.

⁴ Előzménye volt már: Simon Antal: *Igaz Mester* . . . Pest, 1808.; Comenius felfogásának alakulását e kérdésben ld. Mészáros i. m. 172—189.

VAJDA Péter a *Nemzeti ábécé*-ben a betűk eredményesebb elsajátíttatása érdekében az egyes oldalakat kétfelé osztja. Az ábécé indításánál az egyik oldalon a nyomtatott kis magánhangzókat, a másikon az írott kis magánhangzókat találhatjuk ábécé-rendben, oly módon, hogy egy-egy betűből öt van egymás mellett; az első nagyalakú, az utána következők egyre kisebbek. Ugyanezt a módszert követi a mássalhangzókkal és a betű-összeolvasásokkal is. Ily módon nyilván sok alkalom adódik a gyakorlásra, ugyanakkor formailag is érdekes, didaktikus. Betűösszeolvasási szótagcsoportjai értelmetlenek. A mássalhangzókat hangtani csoportokban, nem pedig az ábécé sorrendjében tanítja (például *h, g, k, j* stb.).

Első összefoglalásként egy teljes oldalon felsorolja a rövid és a hosszú magánhangzókat, az egyjegyű és a kétjegyű mássalhangzókat, majd az ábécésort, végül az „idegen” betűket: *q, x, y, w, ch, ph, th*.

Ezzel — a betűket összefoglaló — oldallal szemben egy- és kéttagú értelmes szavak, a következő lapokon tömondatok, egyszerű mondatok állnak a gyakorlás céljaira. Majd ismét megfeleztet formában (tükrös) betűtanulás: *aA, eE, iI* stb. Majd a teljes nagybetűs és az írott betűs ábécé zárja a megtanulandó betűk sorát. (E kettéosztott formájú tükrös megoldás minden bizonnyal a RÉVAI-féle ábécéskönyvek hatására kapott helyet VAJDA Péter könyvében.⁵)

Másik neves szerzőnk, WARGA János szép formájú, nagy méretű betűkkel ilyen sorrendben indítja el *Kézi ABC és elemi olvasókönyvecskéjét*:

a e o u
ö i ö ü
á é ó ú
í ő ű

A mássalhangzókat kisebb alakú betűkkel sorolja fel ilyen elrendezésben:

j h
f s r v ' s l
p c t k b z d g
m n
cz cs sz ly ty gy ny

A következő gyakorlatban a mássalhangzók és a magánhangzók fenti sorrendjében gyakoroltat (például *ja je jo ju jö* stb.; *ha he ho hu hö* stb.).

Egy, két és három tagú szavakat szótagoltat a következő gyakorlatsorban. A nagybetűk megtanításának sorrendje hasonló a kisbetűkéhez. A teljes ábécé sorrendben való bemutatása és a *q, x, y* zárja a sort.

A/I—2. BÁRDOS János olvasni és írni „rövid idő alatt” megtanító ábécéskönyve e változat egyik típuspéldája. Az első betűk, amelyeket megtanít, az egyenes vonalakból álló nagybetűk, tükrös formában bemutatva: a megfelelő kisbetűket:

I L H F V / i l h f v

Ezután fokozatosan a hajlékony vonalú betűkre térnek át:

A T B S C / a t b s c

⁵ Révai Miklós munkája, az „ABC könyvecske a Nemzeti Oskoláknak hasznokra” c. hivatalos állami tankönyv kétnyelvű változatai is ilyen tükrös megoldással készültek.

A „kézírási betűk” ábécé-sorrendben való megismertetése zárja a betűk bemutatását. Ezek a „kézírási” betűk a kor ízlésének megfelelően igen cirkalmasak.

BÁRDOS János azért kezdi ily módon a betűtanítást, mert — mint említettük — egyszerre tanított írni és olvasni, és természetesen az I, L H betűk írása a könnyebb. A továbbiakban ő is a magánhangzókkal, majd a mássalhangzókkal dolgozik. Az írástanítás megkönnyítését szem előtt tartva a mássalhangzókat a következő csoportok szerint tanítja:

Száratlanok: *r, m, n, s, z, v*

Felsőszárasok: *b, d, f, h, k, l, t*

Alsószárasok: *p, j, g*

Idegen nyelvből vett: *c, q, x, y*

Összetettek: *cs, ts, cz, tz, gy, ly, ny, ty, zs, 's, dzs*

Betűösszeolvasó gyakorlatok következnek. Érdekes az elnevezés. BÁRDOS nem „betűfoglalásoknak”, „betűfogásoknak” hanem „szótagokká formált betűk”-nek nevezi gyakorlatait, ezzel is jelezve a hangoztatás elvét. Ezekben a gyakorlatokban ő is, mint annyian mások, a fokozatosság elvét követve az egytagú szótagokról halad a többtagúakra, egészen a hattagú szavakig (például *in-du-la-tos-ko-dás, i-gaz-ság-ta-lan-ság* stb.).

ZÁKÁNY József hasonlóképpen a legegyszerűbb betűvel, a kis *i*-vel kezdi *Magyar ábécéjében* a tanítást, a mássalhangzókat pedig csoportokba rendezve tanítja, írástanulási céllal. Szintén „szótagokká formált betűkről” beszél, de ő formailag ezt úgy oldja meg, hogy kiemel egy mássalhangzót, majd ez után adja az ezt a mássalhangzót tartalmazó szótagokat. Például

ár, ür, ur, ör, or

ér, ir stb.

Értelmes szavakból álló gyakorlatok következnek ezután az egytagúaktól a többtagúakig.

A/1—3. BÁTKY Károly négy ábécéskönyvét külön-külön felsoroltuk a címléírásban. A négy könyv tartalmilag és módszertanilag egyforma. 1841—1869 között huszonöt kiadása volt, SZINNYEY József írólexikona szerint 135 ezer példányban jelent meg. A kiadások gyakorisága tette szükségessé a kis, lényegyet nem érintő átdolgozásokat. Az 1844-i *Kecskeméti ábécében* például, mielőtt az *o, ö* betűvel megkezdene az ábécé tanítását, közli az egész ábécét. Az ábécéskönyv első oldala:

o ö u ü e a i

ó ő ú ű é á í

k m b g h n d z f

c t p r s v j y

cs gy ts ly cz ny tz

sz ty zs 's

Első gyakorlás

bé ká dé gé há pé té sé vé jé

ef el em er en em

Második gyakorlás

Ón ló tó só öl hó ok óh or

Őz öl fő kő tő nő vő ör öv

Úr út új szű bú ju usz úsz ún

Ügy tű fű csű hű mű űz kű ül

Szótagolt szavak, egytagútól a többtagúig, majd szótagolatlan szavak, tömondatok segítik a tanulást huszonkét gyakorlaton keresztül. Eltérés van az egyes kiadásoknál a gyakorlatok számában. Abban azonban mindegyik kiadás megegyezik, hogy a gyakorlatok száma igen magas, némely esetben meghaladja a harmincat is. BÁTKY Károly módszere tehát igen alapos gyakorlati anyagra épül. Még egy példa a bonyolultabb gyakorlatokból:

VI-dik gyakorlat

Gyo csók nyom csont korcz
 Könyv gyöngy csősz völgý
 Nyul nyuszt tyúk zsup csucs
 Csűr szűcs nyűg szűr szűgy
 Nyest nyers bérce csép gyék
 Gyár szaro nyár gyász nyak
 Kincs csiz szirt csik csin stb.

A/II. Kisbetűs ábécésorral kezdők. DÖBRENTÉI Gábor mindkét ábécéskönyvében a kis ábécé sorrendjében tanítja az ábécét. A díszes kiállítású *Pali és Minka olvasni tanul* című könyvében képeket alkalmaz az egyes betűkhöz: alma, ágy, bagoly, czinege, cseresznye, dob, egér, égés, fűrés, gólya stb. Ezután szép táblázatra foglalva újból felsorolja az ábécé betűit, a „kerek” betűket és az álló nagy betűket egyaránt. A hosszú és rövid magánhangzókat egymás mellett tanítja; a mássalhangzók kis és nagybetűit együtt mutatja be. Értelmes egytagú szavakból álló gyakorlatait is ábécérendbe szedi. De nemcsak a gyakorlatok, hanem az olvasmányok is a képek ábrázolta tárgyak sorrendjét követik.

DÖBRENTÉI Gábor másik könyve, a *Magyar Ábécé* már kevésbé alapos munka. Ez ugyanis a falvak, illetőleg kisebb mezővárosok gyerekei részére készült. Az első oldalon a kis ábécé, majd a nagy ábécé felsorolása után az „ismétlés kedvéért” egymás mellett közli a nagy és kis betűket. Mennyivel szegényesebb ez a könyv, mint a másik! Nem választja el a magán- és mássalhangzókat, ez a tanító feladata:

aA áÁ bB cC dD eE stb.

Ezután szótaggyakorlatok következnek a szokásos módon, annyi különbséggel, hogy változva az egyik szótagsor az ábécé kisbetűiből, a másik a nagybetűiből áll:

ab-lak a-jak ál-lat ár-pa
 A-TYA A-NYA ÁR-VA ÁR-NYÉK stb.

A/III. Nagybetűs ábécésorral kezdők. A ceglédi iskola számára 1844-ben kiadott *Magyar ABCés könyvecske* tartozik e csoportba. A 24 oldalas kis ábécéskönyv igen szegényes. Ábécérendben bemutatja a nagy és a kis „kerek” betűket, a nagy és kis „dőlt vagy futó” betűket, és az „írási” betűket. Kevés szótaggyakorlat szolgál az olvasás-tanulás elmélyítésére.

B. Betűztető módszerű ábécéskönyvek

E módszert alkalmazzák a 4, 19, 20, 21. és 30. számú könyvecskék. A nagy és a kis ábécé megtanulása után veszik sorra a gyerekek a magán- és mássalhangzókat. Szükség van erre a felosztásra a betűztető módszerű tankönyvekben, mert a magánhangzók itt a mássalhangzók segédhangjai is.

Az *Új ABC-és könyvben* az ábécé sorrendjében, de a magán- és mássalhangzókat külön rendbe szedve ismerteti a betűket a szerző. A kétjegyű mássalhangzókat „egygy hangot adó Mássalhangzók”-nak nevezi, ez a megnevezés azonban nem jelent hangoztatást, mert az alkalmazott módszer a betűztetés.

„A betű-fogások vagy szótagok” című fejezetben az „Őszvefogni a Vokálist” kezdetű gyakorlatban a következő módon olvastatja össze a betűket: egy-egy oldal három hasábra osztott. Mindegyik oszlop felső részén egy mássalhangzó van; a mássalhangzó előtt és után álló magánhangzót a nyomdász nem egy sorba szedte a mássalhangzóval, hanem egy kicsit feljebb. A mássalhangzót piros színű betűvel nyomtatták. Színes betűket alkalmazó ábécéskönyv ezen kívül nincs más tárgyalt korszakunkban.

B-vel

a b b a
e b b e

D-vel

a d d a
e d d e

G-vel

a g g a
e g g e

C. Vegyes módszerű ábécéskönyvek

E tankönyvek használata során minden bizonnyal a tanító felkészültségére hagyatkoztak a módszer tekintetében a tankönyvek ismeretlen összeállítói. A 3, 11. és 18. számú ábécéskönyvekben a nagy és a kis ábécé után a magán- és mássalhangzók, majd szótaggyakorlatok következnek.

Az 2. számú könyv viszont — VAJDA Péterhez hasonlóan — a magánhangzók ábécérendjében kezdi meg a betűtanítást. Érdekes, jó módszer, hogy a szótaggyakorlatoknál ebben a könyvben kővér szedéssel kiemelték a gyakoroltatni kívánt betűt, és utána sorakoztatják a szótagokat:

mu mó ma mö me mi mü
um om am om em im üm stb.

Az egytagú szavaknál is szép, nagyalakú betűket alkalmaznak; vastagon, kiemelten szedve az éppen gyakoroltatott betűt:

A gy Á gy Á cs Á r Á g
A - lom á - lom á - dām stb.

Mindegyik ismertetett ábécéskönyvben helyet biztosítottak a betűtanulás után, még a folyamatos olvasás előtt, az írásjelek megismertetésére, illetve ismeretük tudatosítására.

A reformkori ábécéskönyvekben alkalmazott olvasás tanulási módszerek a következő táblázatban foglalhatók össze:

A) HANGOZTATÓ MÓDSZERŰ ÁBÉCÉSKÖNYVEK

- A/I. Kisbetűs magánhangzóval kezdők
A/I—1. a, e, i-vel kezdők: 24, 31, 32. sz.
A/I—2. i-vel kezdők: 6, 33. sz.
A/I—3. o, ö-vel kezdők: 7, 8, 9, 10. sz.
A/II. Kisbetűs ábécésorral kezdők: 13, 14. sz.
A/III. Nagybetűs ábécésorral kezdő: 22. sz.

B) BETŰZTETŐ MÓDSZERŰ ÁBÉCÉSKÖNYVEK

- B/I. Kisbetűs ábécével kezdők: 4, 19, 20, 21. sz.
B/II. Nagybetűs magánhangzókkal kezdő: 30. sz.

C) VEGYES MÓDSZERŰ ÁBÉCÉSKÖNYVEK

- C/I. Az ábécé nagy- és kisbetűivel kezdők: 3, 11, 17, 18. sz.
C/II. Kis magánhangzókkal kezdő: 2. sz.

Ábécéskönyvéből az ismertetett módszerekkel tanulta meg a reformkori gyerek a betűket, majd a szótagolás segítségével gyakorolta az olvasást. Az olvasásnak ez természetesen csak az első fokát jelentette. Olvasási gyakorlatokkal kellett és lehetett az értelmes és a szép olvasás fokáig eljutni. Ezt szolgálták az ábécéskönyvek további részében található olvasási gyakorlatok, olvasmányok. Ezek közöttük „gyenge gyermekekkel” az első ismereteket a világról, az emberekről, többségükben a kornak megfelelő vallásos szellemben.

A falusi kisiskolások, az alsóbb néprétegek gyermekei számára készült szegényes kiállítású ábécéskönyvek azonban nem tartalmaznak „olvasmányokat”, csak imádságokat, parancsolatokat; s a gyerekek ezek szövegén gyakorolták az olvasást.

Különösen figyelemre méltó viszont az olvasmányanyag szempontjából VAJDA Péter és BEZERÉDI Amália könyve.

VAJDA Péter az ismeretek közlését közmondásokkal, szólásokkal kezdi: Ablak az ember szeme. Ára van az időnek. Nehéz a folyam ellen úszni. Okos szó életet menthet. Zsákba macskát ne árulj, se ne végy stb.

Földrajzi vonatkozásban a földről, égről, csillagokról beszél. Könyve szerint a Föld „egy iszonyú nagy gömbölyű almához hasonlít”, és rajta „tengerek és szárazföldek vannak”, körülveszi a „levegő ég”, ami „üresség”. (VAJDA Péter bátorságára vall az ég „ürességének” hangoztatása, tanítási szándéka!) A földrészek felsorolása után növénytani és embertani alapismeretek következnek. Részletesen ismerteti az emberi testet, bemutatja a mozgás és a beszéd szerveit, az izmok működését.

VAJDA Péter a tanítók számára is közöl könyvében utasításokat. A hangok képzéséről például ezeket írta: „Ezen hangokat [a mássalhangzókat] a torok-izmok, a nyelv és az ajkak segítségével igen lehet módosítani. Torokhangok tehát a há, ká, gé; ajakmódosítás van a be, em, pénél; ezen hangok czé, dé, té azt kívánják meg, hogy a nyelv a fogakhoz érjen; az ef, vé-nél az alsó ajak a felső fogsorhoz...”

Az emberi „társaság” felépítése következik ezután: királyság, császárság, szultánság, hercegség. Magyarországon király és nádor van — tanítja. Vannak még főnemések, nemesek, polgárok és parasztok. Nálunk Magyarországon ezeket az osztályokat át lehet „hágni” — nem úgy, mint Indiában. „Szorgalom, iparkodás és jelesség által a paraszt fiú is sokra mehet.” (!)

Példákkal, leírásokkal folytatódnak a tudnivalók: árvízről, bajvívókról, cigányokról, csikókról, elefántokról, Lánchídról stb. Ezeknek a szövegeknek a hangvétele kedves, a gyerekekhez közel álló. (Például: „Kis barátaim, mondjátok meg: mi volt előbb, a tyúk vagy a tojás?”)

BEZERÉDY Amália könyvéről így ír Az elemi oktatás enciklopédiája: „Már az első olvasmányból nyilvánvaló a Flóri könyve erős erkölcsi iránya, melynek

páratlan elterjedését köszönhetette . . . Pedagógiai tudás nélkül, de igen kedvesen vannak megírva ezek az apró olvasmányok.”⁶

A *Flóri könyve* hasonló ismereteket tartalmaz, mint Vajda Péteré. Az egyes témák itt még alaposabban kidolgozottabbak, a „Földleírások”, az állatok leírása is részletesebb. Ezen kívül 193 erkölcsi mondás is olvasható a könyvecskében. Külön értéke — a többi ábécéskönyvben nincs ilyen —, hogy játékleírásokat és énekeket is tartalmaz; emellett sok ismeretet és erkölcsi tanulságot hoz versbe szedve, énekelhetően. Két példát közlünk illusztrációként.

Jó a' tehén, mert táplál
Tejével, vajával,
Szappanos gyertyát csinál
és szappant zsírával.
Sok jó étket husából,
Bőréből ad csizmát,
Fésű léssen szarvából,
Von ekét, boronát.

A' mi jó magyar hazánknak
Fővárosát Budapestnek
Nevezzük, két város, mellyek —
Bár most a Duna választja —
Egy lesz, ha áll majd a hídja.

BÁTKY Károly könyveinek olvasmányanyaga is kiemelkedően gazdag. Az imádságokat mellőzve erkölcsi mondásokkal kezdi olvasási gyakorlatait, az istenfélelemre jó cselekedetekre, munkára, jóságra szerénységre oktatta velük.

Majd „Hasznos tanúságok” olvashatók, versbe szedve. Közülük mutatóba hármat közlünk.

Senkinek gyalázatjára
Nem lehet a szegénység,
De örökös csufságra
Van az erkölcstelenség.

Lelki boldog csendességre
Vezet a tiszta erkölcs,
S ennél fogva idvességre
Tálálhat a kegyes s bölcs

Barátom! hogy ha szereted
A tartós egészséget,
Megnyered azt, ha követed
A mértékletességet.

Rövid oktató példák következnek a szófogadásról, a testvéri szeretetről, a hűségről. Ilyen oktató példákat mindegyik ábécéskönyvben találunk, csak a történetek mások. Több ábécéskönyvben előfordul például a csintalan gyerek esete, aki felmászik a fára és leesik. BÁTKY-nál egy engedetlen gyerek, Pál, szerepel, aki — szülei távollétében — mérges magot eszik a kertben, s emiatt nagyon beteg lesz. NÉMETHY Pál a kisegér történetével illusztrál hasonló helyzetet.

Az égről szóló ismeretek következnek. BÁTKY szerint „az Ég semmi egyéb, hanem az a széles tágasság, amelyben függesztve vagynak a Nap, Hold, Föld, és a sok csillagok, mellyek is égi testeknek neveztetnek.” Ezután a hónapok, a csillagok neveinek felsorolása, majd a Föld gömbalakjának indoklása kerül sorra: a) utazásnál először mindennek csak a tetejét látjuk; b) „A vizek folynak — ha a Föld nem volna gömbölyű, akkor a folyók, patakok vize nem folyna” (!).

A Föld tengerre és szárazföldre, falura, városra, országra, hegyre, völgyre való felosztása után érdekes definíciókat közöl BÁTKY a jégesőről, a hóról, ködről, harmatról, szelekről, égháborúról. Ezek mind helytálló ismeretek, kivéve a villám keletkezéséről szóló meghatározást. A naív villám-magyarázatnak az lehet az oka, hogy ekkor a természettudomány már fejlett volt, de az elektromosságtan csak kialakulóban volt. BÁTKY szerint a villám az egész világon megtalálható „gyantás tűzből keletkezik”, „a nagy fellegekből hirtelen által repülő

⁶ Az elemi népoktatás enciklopédiája. Szerk. Kőrösi Henrik, Szabó László. Bp. 1911—1915. I. 4141.

gyantás tűz lángot vet, és ezt hívjuk villámnak.”⁷ Tanácsokat is ad, hogyan kell a villám ellen védekezni: nem szabad fa alá állni, a háznak a közepén kell vihar esetén meghúzódni. Megjegyezzük, hogy ezek az ismeretek csak a BÁTKY Károly által írt négy ábécéskönyvben találhatók.

A következő rész a Föld lakóiról szól: emberekről és az állatokról. Az állatokat így csoportosítja: halak, madarak, kétlábúak, bogarak, férgek; szelídek és vadak osztályaira. A *Keckskeméti ábécében* a növényvilág részletes rendszerét is megtalálhatjuk. A növényvilág felosztását még a *Magyar Ábécé a fiú és leányoskolák részére* című könyvében is közli.

Az ember ismertetése a következő téma: „Az ember Isten legnemesebb teremtménye.” Külső testrészek: fej, kar, láb stb.; belső részei: szív, csontok, gyomor stb. Pedagógiai is értékes az a gondolat, ahogyan BÁTKY különbséget tesz az ember és az „oktalan” állat között: „az ember semmit sem tud, mikor születik, de a tanítás és tanulás által mindent megtanulhat”. Majd a lélekről, emlékezetéről, „képzelésről”, értelemről szóló rész következik, „a lélek az emberben munkálkodik”. Végül így foglalja össze BÁTKY az emberről szóló tanítást: „Az ember testből és lélekből álló okos valóság”.

Erdemes idézni néhány témát a 18. számú könyvecskéből is, hogy teljesebb legyen a reformkori ábécéskönyvek olvasmányanyagáról felvázolt képünk.

A *Magyar ABC* adatokat közöl arról, hogy 7 millió állat, 44 ezer palánta, 500 féle ásvány van a földön. Egy érdekes leírás ugyanebből a könyvből: „Azt a nagy vizet, amely a száraz földet körülfogja, Tengernek hívják, s ezen a földet körül vevő nagy tengeren, mely világ tengerének is nevezetik, huszon ötször hajózták már körül a földet némely Portugallus, Anglus és Frantzia hajósok, Magellán Ferdinánd Portugallus lévén az a bátor szívű hajós, ki legelőször a földet körül hajózni megpróbálta...”

S ennek az ábécének ismeretlen szerzője még azt is megtanította kis tanítványainak, hogy a „pápa szemet” 1290 körül találta fel Salviano Degli Armati, hogy 1586-ban Drake Ferenc hozta be a „krumplit” Amerikából; hogy az írást Thaut találta fel, és Gutenberg előtt 1430-ban Janson már fából faragott betűket; hogy a himlő elleni oltást doktor Jemert Edward orvos fedezte fel stb. Másképpen olvasható itt a villám magyarázata is: „a mennykő villámló láng, amely a zivataros felhőből a földre leesik.” (Az ábécéskönyv szerző tudott már Franklin Benjáminról?)

A reformkori ábécéskönyvek tartalmi ismertetését néhány jellegzetes, csaknem mindegyik könyvecskében megtalálható verses erkölcsi regulákkal zárjuk:

Jókor felkelj, öltözz, mosdjad,
Az istenhez fohászkodjad,
Megmosd a szád, szemed s füled,
Frissebb lesz így egész tested.
Elnyirassd a hajadat,
Be ne lepje az orczádat ...

Menj az utcán szépen folyvást,
Nem kullogva, se nem futvást.
Nyakad ne görbítsd előre,
Ne hanykolódj nyakra főre ...
De siess az iskolába,
Mint tudomány vásárjába ...

⁷ A villám keletkezésének csaknem azonos leírása olvasható Comenius Orbis Pictusában.

NÉMETH LÁSZLÓ PEDAGÓGIAI NÉZETEI

„A pedagógusi hit, mely inkább természet, mint nézet dolga, kettőt tételez fel: hogy az emberek (az eddiginél különbbé) nevelhetők, s hogy (az eddiginél többre) taníthatók. A nagy nevelők általában az elsőt tartják fontosabbnak — engem inkább a második izgatott.”

Németh László

A XX. század magyar irodalmának egyik legnagyobb hatású alkotója NÉMETH László, de jelentősége kezdettől túlnőtt az irodalom határain. Terjedelmes életművében szépirodalmi, irodalomtörténeti és filozófiai munkáit is minduntalan átszövik pedagógiai gondolatai.

Miért érezte szükségét újra és újra, hogy foglalkozzon ezzel a „legönzетlenebb, legtékozlóbb” pályával, visszatérve és sohasem szabadulva, mindig megújulást keresve és talán találva is ebben a munkában? Egyszerűen csak kitérő, melléktermék? Véletlen, hogy egész kötetnyi pedagógiai írást tudott összegyűjteni? Vagy ennél többet jelentenek ezek a gondolatok; az életmű szerves részei, egy egyetemes kifejezőkészség különféle megnyilvánulásai, és csak velük képzelhető el e „galileista értelemben vett tudósszellem”?

A kérdésre maga adja meg a választ: „a lehetőségek pedagógusi megidézését többre tartottam a művészi szertartások minél tökéletesebb megismétlésénél.”

I.

NÉMETH László pedagógiai tartalmú esszéi 1926 és 1968 között születtek. Az eközben eltelt 42 esztendő alatt a magyar társadalomban és a pedagógiában mélyreható változások zajlottak le. Ezek a változások nyomot hagytak NÉMETH László szemléletében, a társadalomhoz és így a pedagógiához való viszonyában is, ezért pedagógiai esszéi négy jól körülhatárolható korszakot jeleznek:

1. „*A Medve-utcai polgári*” 1926—1936. Életmű-sorozatában ezzel a címmel foglalta össze iskolaorvosi működésének tapasztalatait és tudományos termékeit. A tanulmányokban szembetűnő, hogy a szerző kezdettől túllép az iskolaorvosi teendőkön, vizsgálatait kiterjeszti a gyermekek szociális helyzetének, családi körülményeinek vizsgálatára. Szemlélete szoros rokonságot mutat a gyermektanulmányozók pedagógiai gondolkodásával, műfajában pedig korának szociográfiai írásaihoz csatlakozik. Fő célja a figyelemfelkeltés.

2. „*Lányaim*” 1935—1945. A fasizálódó társadalomtól való elfordulás nyomán érdeklődése a pedagógiába való belefeledkezést biztosító család felé fordul. A tanulmányokat olvasó is átéli azt a félig szülői, félig tudósi szenvedélyt, amely az író apát — életformáló játékot űző, családjából ráhangolt társadalmat formálni akaró — kísérletezővé tette. Az írások kitűnő gyermek- és fejlődéslélektani tanulmányok, pedagógiai szempontból akkor válnak izgalmassá, amikor az íróban lappangó pedagógushajlam „huzatot kap”; gyermekei tehetségét felfedezve

a tanítás, a taníthatóság, a legcélszerűbb tananyagelrendezés, csoportosítás didaktikai problémáit próbálja megoldani.

A háború elvesztésének és a társadalmi változás kikerülhetetlenségének felismerése fokozza pedagógiai érdeklődését.

3. „Óraadók királysága” 1945—1948. A felszabadulást követő politikai és társadalmi kavargás, szellemi fellendülés a „tervhalmozó” pedagógiai gondolatainak is szárnyakat ad. Író társai — barátai és ellenségei — élénken résztvettek a politikai életben, NÉMETH László pedig azon gondolkodott, hogy „milyen legyen s milyen ne legyen ennek a civilizációnak az embere”.

A kényszerűségből vállalt vásárhelyi óraadás megteremti a gyakorlattal való szembesítés ritka lehetőségét.

4. *Emlékezés 1959—1968.* Az ötvenes évek végén, a szocialista társadalomban bekövetkezett pozitív változások NÉMETH Lászlót újra arra indították, hogy foglalkozzon a pedagógia ügyével. Az ekkor már súlyosan beteg író pedagógiai gondolatainak feltámasztásával, összegezésével is kifejezi a szocialista társadalom céljaival való azonosulását. Felismeri, hogy pedagógiai reformok csak megfelelő társadalmi környezetben valósulhatnak meg. Tapasztalataival, gondolataival az új szocialista iskola változásait kívánja segíteni.

II.

NÉMETH László pedagógiai írásainak centrumát „*A tanügy rendezése*” (1945) című tervezet képezi. Megírására a Parasztpárt megbízásából ILLYÉS Gyula — aki az ostrom alatt bujdosótársa és így pedagógiai tervezgetésének tanúja volt — kérte fel. A tervezet a Parasztpárt kiadásában megjelent, folytatása azonban nem lett, visszhangja is alig. Pedig a felszabadulást követő szellemi felpozícióban NÉMETH László úgy érezte, hogy a pedagógia az a terület, ahol legtöbbet teheti „hisz a tanító az egyedüli, akinek nem kell kimenni az elégett határra, hogy vetni tudjon, s vetőmagot sem kell kölcsönöznie, csak a fejébe, szívébe nyúlnia, hogy legyen mit vetnie”.

Politikusok részére írt vázlatának merészségét maga is érzi: „Tudom, hogy e tanulmány sok gondolata a pedagógust és politikust egyaránt mehökkentti. De hát aki gondolkodik, annak messze kell lőnie a nyílát.” A tervezet *hét fejezetre* oszlik: 1. Osztálytalan társadalom. 2. Az általános iskola 3. A 18 éves korhatár. 4. Testvériség „tananyag”-ban. 5. Bölcsőtől az egyetemig. 6. Egyetemek. 7. Az átmenet.

1. Osztálytalan társadalom

„A tanügyi reform célja: az osztálytalan társadalom megteremtése a most növyő nemzedék műveltségében. Testvére tehát a földosztásnak, az ipari kisajátításnak, a szövetkezeti mozgalomnak; előjogokat, válaszfalakat bont.” Ehhez — NÉMETH László szerint — meg kell teremteni azt a közös műveltségi alapot, amelyen a társadalom tagjai megértik egymást. A műveltség nivellálódása természetes folyamat, az iskola feladata biztosítani, hogy a kiegyenlítődés minél magasabb szinten jöjjön létre, minél jobban megközelítve a régiek egyéni műveltségét. (A minőségsszocializmus értelmiségi kultúrájáról vallott nézetek kelnek itt újra életre, de ami akkor utópia és a valódi társadalmi kérdések megkerülése volt, az új történelmi korszakban sürgető és reális feladattá vált.)

2. Az általános iskola

A tervezetnek ebben a részében a nyolcosztályos általános iskola elleni kifogásait fogalmazza meg az író. Egyetért azzal, hogy a pályaválasztást, a szakosodás korhatárát ki kell tolni, a gyerekek szerezzék meg együtt az „általános és polgári” ismereteket. A nyolc osztállyal azonban nem ért egyet. Kifogásai a következők:

Biológiai szempontból nem helyeselhető, mert az alsóbb és felsőbbfokú oktatás között a természetes korhatár — a serdülés előtti és utáni fejlődést figyelembevéve — a 12. életév. *Tanulmányi* szempontból sem jó, mert a „tanulást hátráltató gyermekeket” célszerű korábban „lehullatni”; a középiskolára pedig kevés a négy év, főleg a matematika- és a nyelvtanulásra, ezenkívül a különböző általános iskolából jötteket is rendkívül időigényes közös szintre hozni. *Társadalmi* céljait sem érheti el, mert a lemaradók hátráltatják a gyorsabban haladókat, végül mégis lemaradnak.

Elképzelése: az iskoláztatás korhatárát az ifjúság „tanítható részénél” 18 éves korig kell felemelni. A hatosztályos elemi után a gyengébbek részére háromosztályos ipari, mezőgazdasági szakelemi. A nagyobb rész ipari, mezőgazdasági, adminisztratív és értelmiségi középiskolába megy, ahol a tantárgycsoportok azonosak (a műveltség tárgyai, gazdasági és ipari gyakorlatok, ügyességek), csak százalékarányuk más. Így a közös műveltség mellett „egymás munkájának értékelése és megbecsülése” is elérhető.

NÉMETH László érvei nagyon elgondolkoztatóak. Az azóta megvalósult általános iskolai sok problémáját valószínűleg az ő javaslatái sem orvosolhatnák. Nem biztos, hogy igaza van a gyermek és serdülőkor közötti határ éles meghúzásában (ez egyénenként is változó), ebben a kérdésben mégis a legkevésbé lehet vele — az orvossal — vitatkozni. Nem érthetünk viszont egyet azzal, hogy 12 éves korban akarja a tanulókat tanítható és nem tanítható csoportokra osztani (még ha ez utóbbiak képezik is a kisebb csoportot), és nem világos az sem, minek alapján küldené még serdülőkor előtt a gyermekeket a különféle középiskolákba. Ellentmond ez a szétválasztás a serdülőkorban meglóduló képességek NÉMETH László-i elméletének is. Ilyen megoldás mellett a kíváncsinosnál még korábban szétválnak és pályaválasztásra kényszerülnek a gyerekek nem is beszélve az így kialakult zsákutcáról.

E negatívumok mellett miért érdemes mégis elgondolkodni NÉMETH László érvein? Mert a nyolcosztályos általános iskola néhány valóban lényeges problémájára tapint rá:

a. A mai általános iskola valóban nem veszi figyelembe a serdülőkorral járó ugrásszerű szellemi és érdeklődésbeli fejlődést.

b. Tudott dolog az is, hogy mennyire nem jó és gyakran megrázkódtatósoktól sem mentes a gyermekek környezet- és iskolaváltoztatása éppen a serdülőkor derekán, 14 éves korban.

c. Az általános műveltségnek még a megalapozására sincs mód (képtelenség is) az általános iskola felső osztályaiban. Az ottani tananyagot egyforma mértékkel mérik azoknak, akik esetleg többet nem járnak iskolába; azoknak akik szak-, illetve szakközépiskolában csökkentett közismereti tananyagot tanulnak majd; és a jövőendő gimnazistáknak is.

d. Az általános iskolák még nagyon különböző színvonala miatt a középiskola első éve nagyrészt a tanulók közös színvonalra emelésével telik el.

...maga van NÉMETH Lászlónak abban is, hogy a négy középiskolai év rend-
kelt volt. (Természetesen azért is, mert az általános iskola nem adta meg a
kellő alapot.)

3. A tizennyolc éves korhatár

Az oktatás 18 éves korig való kiterjesztésének szükségességét és lehetőségét tárgyalja ez a fejezet. Megállapítja, hogy „maga az élet is a tizennyolc év felé nyomja az oktatási korhatárt.” Növekszik az adminisztratív munkakörben dolgozók száma és az iparban foglalkoztatottaktól is egyre magasabb iskolai végzettséget várnak el. A polgári iskolára épülő tanoncképzésnek csak a színvonalát kellene megjavítani, hogy középiskola legyen.

Több problémát jelent a parasztfiatalok iskoláztatási lehetőségének megteremtése, mivel azonban itt a „nemzeti érdek parancsol”, még nagy erőfeszítések árán is meg kell oldani. Csak „képesített földiparosok” biztosíthatják „Kert-Magyarország” fejlődését.

Ez a terv még akkor sem tekinthető utópisztikusnak, ha azonnali megvalósítása nem lehetséges, a keretet „mégis úgy kell kijelölnünk, hogy az élet igényeit előrelátva — egyhamar ki ne nőjük.” NÉMETH Lászlónak ezeket a gondolatait az eltelt idő igazolta.

4. Testvériség „tananyag”-ban

A vázlatnak ez a legkidolgozottabb és legizgalmasabb fejezete. Szinte valamennyi gondolata napjainkban is élő — és megoldatlan probléma.

A kiindulás: a jövő értelmiségi középiskolája elképzelhetetlen a mezőgazdasági és ipari ismeretek oktatása és *aktív munka* nélkül. Csak ez biztosítja az értelmiség számára is e munkák értését és megbecsülését.

Matematika-fizika- vegytan	Biológia	Történet	Nyelv	
I. Művelések, elemi mértan	Általános biológia	Magyarságismeret	Latin nyelvtan Latin olvasmányok	
II. Függvények	A föld története, nö- vény és állattan			
III. Alkalmazott mat. Mechanika	Növényi és állati együttélések (erdő, láp stb.)	Ókor (A: latin antológia)	A Francia	B Angol
IV. Fizika- vegytan (atomelm. hő- tan, halmaz- áll., vegyi ro- konságok)	Az ember élet-, kór- és egészségtana	Középkor, renaissance (A: latin— francia antológia)	Angol	Angol
V. Elektromosság, sugárzások	Lélektan	Újkor (A: angol) Po- litikai és gazdasági földrajz	Orosz	Angol
VI. A: A technika története és problémái B: Előkészítés az egyetemi felvételre	Kultúrmorfológia	Előkészítés az egye- temi felvételre	Orosz	Angol
	Előkészítés az egye- temi felvételre	Magyar sorskérdések		

Hogyan szoríthat helyet a régi iskola ezeknek az új ismereteknek úgy, hogy a „mezőgazdasági és ipari munka ki ne lökődjék belőle — vagy szét ne dűlja”? NÉMETH László a tanítandó anyag — a *tantárgyak összevonását* javasolja. Ezt az összevonást a gazdaságosságon kívül a tudományok integrálódása is sürgeti. A középiskolában tanítandó műveltség-tárgyak a következők lehetnének: matematika-fizika-vegytan; biológia; történelem; nyelv.

Szemléltetésként összeállította az értelmiségi iskola anyagát évek és tantárgyak szerint (ld. az előző oldalon).

A gimnáziumi oktatás korszerűsítésének harmadik feltétele, hogy megpróbálunk a „tudás”-on mást érteni, mint eddig. Az iskolai tudás megrekedt a közép-korban, amikor könyv híján mindent fejben kellett tartani. Napjainkban viszont „a kutató tudós is polcon tartja az emlékezetét, azt tudja, hová kell nyúlnia. A tudás ma képesség és tájékozottság. Az iskolának áttekintést kell adnia, s bizonyos képességeket tornáztatni. Sokkal kevesebb lexikon és sokkal több mozgékony-ság.” Mi ebben a tanuló legfontosabb eszköze? „A jó *tankönyv*: negyvenoldalas »térkép«, amely eligazít, s egy antológia, amely százfelől csillantja meg az anyagot, s kíváncsossá teszi az írókat — biológiában, fizikában: a kutatást.” — „A jó iskola ma: bevezetés a könyvtárba vagy a laboratóriumba.”

Az ilyen módon „megkönnyebbitett” iskolába sem problémamentes az ipari és mezőgazdasági munka beillesztése. A körülményekhez kell alkalmazkodni. (Ha messze a föld: a hét egyik napja legyen munkanap, ha közel a kert a korareggeli órákban lehet ott dolgozni. Legjobb az egésznapos oktatás, sőt a bennlakásos iskola, város szélén, kertekben.)

„Az iskola így lassan egy mesterségesen előállított, összevont életdarab lesz, ahol minden testi s szellemi foglalkozás találkozót ad, hogy az ifjút nevelje. Az egyes iskolafajok közt különbség csak az órák számában van: ami az egyikben kostoló, a másikban ebéd; ami annál jövő hivatás, ennél szórakozás, a másik ember munkájának átélése, megbecsülése.” NÉMETH László számára ez jelenti a „testvériséget” a tananyagban.

5. Bölcsőtől az egyetemig

A szerző ebben a fejezetben áttekinti az oktatás-nevelés egész rendszerét az egyetemig. A gyermeket fejlesztő folyamatot igen korszerűen értelmezi, beleérti a családi és az óvodai nevelést is.

0—3 éves koráig a kisgyermek az anyja mellett megtanul járni és beszélni.
3—6 éves koráig a gyermek az óvodában megtanulja, „hogy beszélni énekelve és versben is lehet, körültagogatja értelmével a szavakat s játékba fonva a mozgást, készül a munkára, edzi ügyességét.”

6—12 éves koráig a gyermek az elemi iskolában az első három évben megtanul írni, olvasni, számolni (az egyszeregyet), „lettárocskát készít a világról.” A második három évben: felkészül a középfokú oktatásra, „felépíti tanító-jával gyermeki fokon a világ épületét.”

(Természetrajz, földrajz, történelem alapjai, nyelvtan, helyesírás, fogalmazás, kottaolvasás, mértan, számtanban: kamatszámítás.)

12 éves kortól: középfokú oktatás.

A. 12—15 éves korig: „ha nem tanulásra termett” — szakelemi.

Az előzőekben tanultak ismétlése és továbbfejlesztése (természetrajzhoz egészségtan, történelemhez jogi és társadalmi ismeretek, számtanhoz üzemi számvetés) és a szakmai ismeretek (ipari és mezőgazdasági).

B. 12.—18 éves korig: középiskola

a. értelmiségi középiskola:

I—III. osztály együtt tanul,

IV—VI. osztály: természettudományi és történeti-nyelvi csoport.
Tantervét tananyagát az előző fejezetben már részletesen kifejtette,
a kétféle tagozat tananyagát érdemes kiemelni:

— természettudományi: a latin mellett csak angolt tanulnak, a történelemben a tudománytörténet kap hangsúlyt, a reáliákat bővebben és sok gyakorlattal tanítják;

— történeti: latin—francia—angol—oroszl nyelv, világtörténelem kétnyelvű antológiákból, szociális kérdések, politikai földrajz, magyarságismeret;

b. ipariskola (a polgári iskola és a tanoncképzés összeolvasztásából):

I—III. osztálynak oktatás csak az iskolában van, az ipari ismeretekből az iskola műhelyeiben kóstolót kap, megismeri hajlamát, képességét. A művelődéstárgyak oktatásában ki kell emelni az ipar és a találmányok történetét:

IV—VI. osztályban a tanuló ipart választ, heti két napot (vagy négy félnapot) tölt az iskolában. Fontos a szakmatanulás helyszíne és színvonala, NÉMETH László erre a nagyüzemeket tartja megfelelőnek;

c. mezőgazdasági iskola:

I—III. osztály, mint az ipariskolában,

IV—VI. osztály tanulói birtokról birtokra járnak, hogy többfelét megismerjenek;

d. adminisztratív és hivatalnokiskola (a kereskedelmi iskola utóda):

ennek tárgyai térnek el legjobban a többitől. Fő tárgyai: könyvelés, gépirás, gyorsírás, élőnyelvek, (történelem, gazdaságföldrajz, jog, szövetkezeti ismeretek; élőnyelvek: beszéd és levelezés; fizika-vegytan: anyagismeret; kereskedelmi számtan, gazdasági és műhelygyakorlatok.)

NÉMETH László szerint „minden iskolafaj közt ez az, amelyre a női természet alkalmasabb a férfinál.”

6. Egyetem

„Az egyetemi évek az életnek roppant drága évei . . . Az egyetemi idő legyen amilyen magasabb fajta inasság, ahol nemcsak a mesterség elméletét tanuljuk meg, hanem a levegőjét, fogásait is megszokjuk.” Az eredményes egyetemi munkát a magas szintű felvételi vizsga alapozhatja meg, amellyel időt is lehet takarítani. Így a hallgatók csak idejük egy részét töltenék a professzorok óráin, nagyobb részét a „mesterség műhelyeiben”, megbízott oktatók mellett.

Az egyetemi fakultásoknak a négyféle középiskolára kell épülniük. A középiskolák a maguk egyetemére nevelnék tanulóikat, de aki az érettségi szintet elérte, bejuthat bárhová. A hatéves egyetemi képzés első három éve után a hallgatók képesítés szerint (elméleti, gyakorlati, tanári) szétválnának. Az egyetemek biztosítanák az egyeteminél alacsonyabb képzést is (pl. műtős, gyógyszerész, védőnő stb.). Ellátnák a főiskolai képzés felügyeletét.

A szerző „a tanítás fő medre” mellett — lábjegyzetben — szót emel az oktatás mellékágainak biztosításáért is: „a később észbe kapók, felnőtt diákok, az autodidakták, gyorseszűek, kivételes képességűek” képzésének ügyében is. Különösen fontosnak tartja ezt az adott történelmi szituációban (1945!), de a „népfőiskolák” helyett realisabb igényeket kifejező „munkásgimnáziumok” létrehozását javasolja. Ezek a felnőttek igényéhez szabott műveltségpótló, esetleg egyetemre előkészítő iskolák lennének.

7. Az átmenet

NÉMETH László pontosan tudta, hogy egy új iskolarendszerre való áttérés nem zökkenőmentes, nem mehet egyik napról a másikra. Jellemző munkája lelkiismeretességére és alaposágára, hogy az átmenet módjával is foglalkozik. A tanulmánynak ez a része csak az akkori iskolarendszerrel kapcsolatos, tanulást inkább a figyelembevett szempontok tartalmazzák. Foglalkozik az átmenet időbeli, tárgyi (iskolaépület), lélektani (a tanárok megváltozott körülményei), személyi (tanítók és szaktanárok hiánya várható!) feltételeivel. Közeli feladatnak jelöli meg új tankönyvek írását is.

„Ez a tanulmány ma természetesen történeti emlék, figyelemreméltóvá inkább egyes — ma már általánosan elfogadott — gondolatok első jelentkezése teszi.” Ezt írta a tervezetről NÉMETH László az 1973-as kiadás lábjegyzetében.

Melyek ezek „A tanügy rendezése”-ben elsőként megfogalmazott, de NÉMETH László egész pedagógiai gondolkodásán végigkísérhető „figyelemre méltó gondolatok”?

1. Korunk technikai és társadalmi fejlődése következtében megváltozik a műveltség és a tudás fogalma, ez új feladatok elé állítja az iskolát.

2. Az új feladatoknak csak a tartalmában és módszereiben megváltozott iskola felelhet meg.

III.

„A tanügyi reform célja az osztálytalan társadalom megteremtése a most növekvő nemzedék műveltségében. Az embereket nemcsak munkájukban kell egy dolgozó családdá tennünk, hanem műveltségükben is.” *Milyen legyen ez a műveltség, és az iskola mit tehet létrehozásáért?* Erre a kérdésre NÉMETH László, a gondolkodó a maga módján megkísérelt választ adni.

„A középkorban, amikor a könyv ritka kincs volt, a fej volt a könyv: minden doktor egy könyvtárat hordott a süvege alatt.” Az iskola ezt az „értelem-megszakítást” csinálja századok, sőt évezredek óta. Pedig a XX. század emberének az információk áradata miatt sem lehetősége, sem szüksége az efféle műveltségre. „Hisz ma még a kutató tudós is polcon tartja az emlékeztét... ha szüksége van rá: megnézi.”

Ma a tudás „képesség és tájékozottság”. A gépesített társadalom korában a sajtó, a film, a színház (és napjainkban a televízió is) az információk özönét zúdítja az átlagemberre is, ilyen körülmények között „a tudás: a világ összeshányt szertárához egy egyszerű leltárkulcsot találni.” E leltárkulcs megkeresése és kézbeadása, használatának megtanítása az iskola feladata. Az új iskolában az alaposság, a fokozatosság és a megtanítás elvét átveszi az áttekintés, a nagy elvek uralma és a „valamelyes megértésből a teljes megértéshez vezető út” módszere.

Csak így alakulhat ki az újkori ember legjellemzőbb sajátossága, „hogymás viszonyban van a valósággal. Az újkori kísérletező ember vallatja a világot . . . , életéből is műhelyt tud csinálni, amelyben a véletlen elébe került, vagy maga elé idézett jelenségeknek kérdéseket ad fel, s kilesi válaszaikat . . . Ez a némileg játékos kísérletező kedv nemcsak a világ megközelítésének pompás eszköze, de az élet »felderítésének« — világosabbá tételének nagyszerű tornája is.”

NÉMETH Lászlónál a műveltség másik lényeges alkotórésze a „*történeti hely-érzés*”. „A műveltség eszerint annyit jelent: mint azt a történeti helyet, amelyen mint ember, honpolgár, szakember állok, történelmileg — tehát a múltból kifejtve (s persze a jövő felé nézve) megérteni.”

Az újkor, és főként felgyorsult korunk embere számára elképzelhetetlen, hogy e tájékozottság nélkül éljen. Az embereket olyan problémák veszik körül, amelyek az emberiség múltjából sarjadnak, a használt vívmányok s naponta szorongató kérdések megértése csak akkor lehetséges, ha az iskola képes az „ifjú a maga történeti létére, történeti lény voltára, a civilizációhoz való viszonyára” ráébreszteni. Erre a problémalátásra a történelem és a tudománytörténet nevelhet.

A közös és általános műveltség harmadik tényezője az „*emberi kéz tudása*”. E kiterjesztéssel lezárult egy folyamat, „amely a reneszánszban a különféle iparokról — bányászatról, metallurgiáról, stb. — könyvek írásával, az arzenálok tapasztalatainak fizikai értelmezésével vette kezdetét, s ma odáig jutott, hogy nemcsak az egyes munkaágak fölé nőnek tudományok, termelés és tudomány viszonya lesz mind szorosabb, de a munkák ismerete, gyakorlata is része lesz a komplettebbé vált emberi műveltségnek”.

Az emberi kéz tudásának tiszteltére két tényező indította Németh Lászlót. Először a könyvek közeli szorult értelmiségi élet egyoldalúságát akarta ellensúlyozni már a gyermekkorban. Másrészt a demokrácia kialakításában is fontos szerepet szánt annak, hogy „az állampolgárok mintegy belülről értsék meg, hogy a többiek mibe ölik az erejüket”.

De megvalósíthatja-e ezt a többszörösen összetett, új nevelési eszményt a hagyományos iskola, hagyományos tananyagával, módszereivel, szervezeti kereteivel, illetve *milyennek kell lenni a jövő iskolájának*, hogy megfeleljen a reálított feladatoknak?

Az oktatás-nevelés megváltozott céljai természetesen megmozgatják az egész rendszert. NÉMETH László „*utópizálásában*” először az iskola megszokott keretei omlottak össze.

„Az új iskola oktatása nem folyhat osztályokban. Az osztály a legkülönbözőbb képességeket viszi nyolc-tíz tárgyból összedrótzott tutajain. A mi együtt tanuló csoportjaink inkább a gyors- és gépiró tanfolyamokra emlékeztetnének: egy dolog megtanulására állítanak össze képessé-
gük (s nem fejlettségük vagy éppen életkoruk) alapján összetartozó tanulókat. Egy-egy tanfolyam nem tartana tovább két-három hónapnál, de a nap legjobb három-négy órája az övé lenne. A tanfolyamok vizsgái, mint egy cserkészpróba . . . Aki egy tanfolyammal végzett, hajlama s képessége alapján tennék át egy másik akkor indulóba.”

„Az új iskola nem lehet más, mint egy nagy kert, melyben a tanulók reggeltől estig benn él-
nének. A négy főtárgy mellett a kert ágyai s barakjai tanítanak a többit: szőlőmetszést, zöl-
dségkertészetet, cipőtalpalást s egy kis bútorasztalossgot. A testi ügyességek szintén a kert
tantárgyai lennének, itt rajzolnának és ügyeskednének a művészkedők, s itt kattogna az író-
gép a gyaluk közül. A többi részletet: a könyvtár padjait, a kapásversenyt, az önképzőkör ünne-
pelyeit már igazán rábízhatom az olvasó képzeletére.”

A lányait oktató álmodónak ez az iskolarobbantó utópiája természetesen mérséklődik a gondolkodónak a tanügyi reformra tett javaslatában. Az oktatás tanóra-rendszerét a realitásnak megfelelően épségben hagyta, helyébe az oktatás tartalmának és módszereinek megváltoztatását állítja. Az iskolaszervezetben javasolt változtatásával (6 + 6 év) elképzeléseinek több időt adott, és a serdülést követő oktatási-nevelési folyamat egységességét akarta biztosítani.

Az utópia és a reformjavaslat után gyakorló pedagógusként alkalmazkodnia kellett a valósághoz is. A vásárhelyi óraadó leggyakrabban egy-egy tantárgy zárt világában kényszerült eszményei megközelítésére. Szó sem lehetett az osztálykeretek felbontásáról, a tantárgyösszevonás megvalósítására is csak esetlegesen volt lehetőség, így a módszer vált fontossá.

A lehetőségeknek ez a módosulása azonban egy pillanatra sem homályosította el NÉMETH Lászlóban a műveltségében összehangolt társadalomra előkészítő iskola képét, amely „az élet szűkített és sűrített mása, kis drámai színpad, amelyen az élet minden tája fellép: nemcsak a maga tudásával, de munkájával, levegőjével.”

IV.

„A didaktika a másik nagy atomtudomány: bámulatos erőkészletet lehetne vele az emberatomokból a társadalom számára felszabadítani.” *Oktatásmódszer-tani vonatkozásban* NÉMETH László azt kutatta, hogy hogyan lehet „ugyanazon idő alatt, ugyanakkora fáradtsággal a sokszorosát beletömni egy fiatal agyvelőbe”. Ebben a kérdésfeltevésben nem állt és nem áll egyedül, hiszen a pedagógiában évszázadok óta időszerű kérdés a „mit tanítsunk?” mellett a „hogyan tanítsunk?” Különösen aktuális ez a XX. században, az ismeretek megsokszorozódásának korában.

„A tanügy rendezése”-ben, annak műfaja miatt, csak érintette a módszerre vonatkozó véleményét. Javaslatait azonban nem tehette meg anélkül, hogy a kivitelezésre is ne lett volna elképzelése. Enélkül valóban csak zseniális rögtönzés lett volna. Műveiben arra is választ ad, hogyan tartotta megvalósíthatónak terveit.

Életében jelentős állomásnak tekintette azokat az éveket, amikor gyakorló pedagógusként kellett megoldania ezeket a feladatokat. Már a *Medve-utcai polgáriban* — orvosként — tanított. Akkor született a „kisember”, ez a drótból, pamutból, cérnából, kartonból, plasztilínból és főleg pedagógiai leleményből összeállított szemléltetőeszköz, amelynek olyan megható emléket állít sok évvel később az *Iskola Kakaskúton* című utópikus elbeszélésében. A következő állomást a *Lányaim* jelzi, amikor részben szükségből, részben kíváncsiságból „gyermekei diáktársává” válik. Az otthoni tanulás kötetlensége teszi lehetővé, hogy újra és újra elragadja annak a kérdésnek a pedagógiai mohósága: meddig lehet eljutni a megfelelő — a gyermek sajátosságait figyelembevevő — módszerrel. A kezdeti sikerek képzetét is elragadták, a kudarckokat (mert azok is voltak) az újrakezdés lehetőségei és az azt követő sikerek elmosták. Ez a gyermekeivel való együtt-tanulás és a saját iskolai emlékei adják a *Tanügy rendezésének* tapasztalati alapját. A reformjavaslatban érintett didaktikai problémák (tantárgyösszevonás, tankönyvek, csoportoktatás, könyvtár és laboratórium szerepe az oktatásban) ma sem vesztek jelentőségükből.

Ilyen előzmények után kezd el Hódmezővásárhelyen tanítani. Ez a tanítás mindent elborító kísérletező szenvedéllyé válik. A gyakorlati munkával párhuzamosan feljegyzéseket is készít (sajnos csak az első időben), így a hipotéziseket követően a kialakult gyakorlat nyomában az igazoló elmélet is megszületik tanulmányaiban.

NÉMETH László „didaktikai forradalmá”-nak tételei a következők:

1. Tananyagtervezés „biológiai alapon.”
2. A rálátás és áttekintés biztosítása.
3. Egyszempontúság a tananyagban — az áttekintés történeti módja.
4. Tantárgyösszevonás.
5. „Csábítás munkára”.

1. Tananyagtervezés „biológiai alapon”

Ezt a szempontot az orvos ajánlotta a pedagógusnak. A „biológiai alap” NÉMETH László szóhasználatában a gyermek élettani sajátosságainak, valamint a tanuláslélektani törvényeknek a figyelembevételét jelenti. Jól tükrözi ez a szemlélet a XX. századi pedagógia „kopernikuszi fordulatát”, a gyermekközpontúságot, rokon CLAPARÈDE nézeteivel és NAGY Lászlónak a gyermek érdeklődésére építő pedagógiájával.

NÉMETH László „biológiai érzékű” didaktikájának alapjai:

a) Tananyagtervezés az iskoláskor jellegzetes stádiumainak figyelembevételével. A hagyományos „tananyagtervező előtt a végeredmény áll, a »kész ember« tudása; a tananyagot pedig létrának tekinti, amely ennek a »kész« fiatalembernek az elképzelt tudásához visz föl. Az oktatás terve — ezt a létrát osztja be fokokra.” A természet azonban nem ugyanolyan fokozatosan ébreszti a képességeket, mint ahogy a tanterv adagolja a nehézségeket. „A képesség jön titokzatosan, mint az embriológia sejtgyűrűi.”

NÉMETH László szerint a különféle képességek és a velük kapcsolatos fogékonyság különböző időben élik virágkorukat:

6—9 évig: vers, költészet, rajz;

9—12 évig: ugyanezek, valamint: anekdota, matematika, grammatika, idegennyelv kezdetei;

13—15 év között: biológia, technika, vegytan, fizika, nagy emberek élete;

16—18 év között: (szellemi életre termeteknél!): történet, társadalom, művészetek összefüggő története, egyeseknél már specializálódás a későbbi szakmájukra.

Nemcsak a tantervnek, hanem az egyes tárgyak tanításának is ehhez (a még alaposabban feltárandó) „érdeklődés- és képességbiológiához” kellene alkalmazkodni.

b) A tanulás sajátosságainak figyelembevétele a tananyagtervezésben — tanulástörvények:

— A gyermeki emlékezet viselkedése:

„Az idő előtt tanított elvont tárgyról csak a port kell lefújni, s a régi ismeret nemhogy épen, de megerősödött, egy fokkal érettebben kerül elő. A gyermeki emlékezet egészen más, mint a felnőtté; nemcsak hogy a felejtése felületesebb, látszólagosabb... Amit besüllyesztünk: a közben képződött szellemi energiákat is felszívja magába: a gyermek tanulhat akkor is, amikor nem tanul. Sőt talán lényeges feltétele a tanulásnak, hogy a nyers ismeretet... állni hagyjuk.”

— A szenvedélyes tanulás elve:

„Bevárni, amíg az agy, egy-egy képességünk, hajlamunk alaposan megéhezik, s akkor elébe tenni az egész tálat.” Igazán szenvedéllyel tanulni csak egyfélélt lehet, ami nagyon érdekel. Az iskola a maga minden napra egy kanál elvével csak a majsolás unalmát adja a tanulóknak. „A szenvedélyes tanulás és az iskolai oktatás kizárták egymást.”

— Az alapos megtanulás elvéte:

„Egy dolog tudása nem attól függ, milyen jól rögzítettem a részleteket... A tudást alaposabbá nem az ismétlés, hanem az új tudás teheti, amely új fényt vet erre a részletre is... Az alaposabb útja nem a folytonos ismétlés, hanem a folytonos előretörés.” A dolgok valamelyes megértésétől a teljes megismerésig végtelen út visz. Mint pedagógus NÉMETH László fontosabbnak tartotta,

hogy tanítványait a forgó lépcső tornyában egyre feljebb vezesse, egy-egy ablaknál megállítsa, hogy a tudomány egy-egy vidékének panorámáját, szépségét szédítő lehetőségeivel elibük varázsolja.

— A ráismerés elve — az előzőekhez kapcsolódó törvényszerűség:

„Az ember egy új várost nem úgy ismer meg, hogy kezdi a szélső házon, s aztán megy házról-házra, amíg az egész a fejében nincs. Így a hadseregek vesznek be várost; a turista berohan a főtérre, szétszáguld a sugárúton, széttekintést szerez az egészen, s elméláz egy-egy személyesen kiemelt részleten. Tudományokat is így kell megismerni... Rendes tankönyvben nem illik ugyanazt a dolgot kétszer leírni. Én meg épp arra vigyáztam, hogy minden két-három helyen eltaníttassék. Lélektanilag is így helyes: az ember azt jegyzi meg, amire ráismer. Ráismerni pedig arra lehet, amivel más összefüggésben egyszer már találkozott.”

— A „kiterő hadviselés” elve:

„Mindig a gyenge pontokon szívárogtam be... A visszamaradt fészkeket később emeltem ki, sokkal gyorsabban, mint vártam volna. A részekbe nőtt gyökerek elporlasztották az anyag ellenállását: az akadályból az érdeklődés táptalaja lett... A bizonytalanul megszállt terület mögött a megszállás megszilárdul.”

A „kiterő hadviselés” elvének alkalmazásakor a pedagógusra vár a valóságos nehézségek megállapítása, az önálló döntéseket kívánó tananyagrészek kiemelése. A tanulásnak ezt a módját NÉMETH László is „agonizáló, fuldokló tanulásnak” nevezi. „Olyan területre visszük ki a szegény agyvelőt, ahol a talajvesztés fenyegeti, ha — előre, oldalt, hátra — folyton nem küzd a kapcsolataiért. Az ilyen tanulás nem unalmas, de néha aggasztó, sőt kétségbeejtő. A probléma azonban mindig kétségbeesés, s a megoldás: szabadulás belőle. A tanár művészete épp abban mutatkozik meg, hogy helyesen tudja-e adagolni ezt a tájékozódást kereső (s még találó) kétségbeesést.”

A tanulásnak ezeket az alapelveit NÉMETH László elsősorban gyermekei tanítása alapján kísérte meg megfogalmazni. Általánosításuk így csak részben jogos, hiszen egyszerre egy gyerekkel való foglalkozás és rendszerint a felfedezett tehetség tette különösen sikeressé alkalmazásukat. De még családi körben is érték kudarcok, mert lelkesedésében túlhajtotta kis tanítványait, vagy igen gyakran megérezve a várható robbanást, maga keresett más területet „kísérletező dühé”-nek.

Különösen nehéz volt elveit érvényesíteni osztálykeretben, átlaggyerekek között. Annak, hogy a vásárhelyi hetedik osztályban „nem nyílt ki az ejtőernyő”, s éppen irodalomtörténetből, az általa elemzett okokon kívül (a tantárgykoncentráció hiánya, tankönyvnelküliség, diákjainak restsége) valószínűleg oka volt az is, hogy „amíg tanított, összekeverte a maga agyát a tanítványáéval, s úgy hajtotta azt is, mint magát szokta”.

2. A rálátás és áttekintés biztosítása

NÉMETH László didaktikai törekvései között feltétlenül említésre méltó a tananyagfelépítésnek ez a módja.

Induláskor minden tantárgy tananyaga „az egész világ, amit tudni illő vagy érdemes”. Mindig az egész anyag felvázolásából indul ki, a részleteket utólag építi be. Filozófiából néhány óra alatt áttekintették az egész bölcsellettörténetet, biológiából egyetlen kérdésre keresve a választ (mi az élet?) két és fél hónap alatt öt-hat tudományon száguldottak át, matematikából alig 10 éves lányainak 10-12 nap alatt felvázolta a középiskola matematika alapjait. Fokozatosság és alaposág helyett (mely szerinte az iskolai unalom alapja és eleve lehetetlenné teszi a szenvedélyes tanulást) az áttekintés, az érintkezés, az egymásból következtetés lendítő erejére bízta magát. „Olyan tárgyakban, ahol az érdeklődés, a »tudás« s a kíváncsiság vitorláit kell kibontanunk, ezeket a vitorlákat minél nagyobbra kell szabni. A tanárnak nagy anyagra van szüksége, hogy ki ne fogyjon a képzelet foglalkoztatásából, a megfjtésekből, a látóhatár-nyitásokból. Amit a diák előtt föllapoz, az tulajdonképpen a könyvtár.”

Az átfogó nagy ismeretanyag-áttekintés igénye az egyes órákon is érvényesül: „Én az első órán már az egész anyagot találom . . . A szervezetben lassú égés folyik, az égés árán mint a gőzgép, munkát végezhetünk. Vannak a lassú égést fenntartó s a mozgást végrehajtó életműködések. Az egész fölött ott ülnek a kormányzó szervek. Az egészségtan leírja az egymásba kapcsolódó működéscsoportokat, ismerteti áramlataikat, s kikövetkeztíti velük a védekezést. A következő hatvan óra ebbe az első komplexumba szövi be, újabb fiókkomplexumok segítségével, az egészségtan egész kis enciklopédiáját.”

Egy történelemóra leírását olvashatjuk az *Iskola Kakasúton* című írásának még 1946-ban született részében, belőle következtethetünk arra, hogy szerzőnk milyen óravezetést kívánt megvalósítani, s talán Váshelyen tartott is ilyen órát. Az osztály falát a kor mondanivalóját tükröző szénrajz díszítette (a XVIII. század képe Európában), a deszkával letakart jászolban a tanulók által összegyűjtött jellegzetes használati tárgyak járultak hozzá az óra hangulatához. „Az óra úgy kezdődött, mint egy cserebere, a tanár a magával hozott könyvekből nyújtott oda kettőt-hármat a jelentkezőknek, a fiúk-lányok kezéből meg egy-egy művészlap, régi Muther-féle képzőművészettörténet . . . s a Műveltség Könyvtára vastag kötete került az asztalra.” Ezt követően a tanulók olvasmányaikról számoltak be, a tanár kérdéseit vita követte: a „tanulók készültségéből csikarva ki a problémák megoldását”, — majd az eddig tanultak kiegészítése, lezárása, zenehallgatás — ezután tértek át Magyarországra. Az általános tudnivalókat és néhány fogalmat érintettek, amiről később fognak beszélni. „Az órának a befejező része voltaképp csak egy előrevetített, egyetlen látomásból kifejlődő tartalomjegyzék volt, melyet nyilván a következő óráknak kell kidolgozniuk. Az óra vége ennek megfelelően megint kis tervmegbeszélésekbe, kérdésekbe, ajánlatokba foszlott szét.

Bármilyen utópisztikus ez az óravezetés (nem is fér bele egyetlen tanórába), mégis magával ragadó. Inkább az a kérdéses, hogy milyenek lehettek a tervek megvalósító „következő órák”, hogyan lehet a tanításnak ezt a hőfokát állandóan biztosítani?

Az áttekintés, érintkezés, egymásból következtetés felhasználása az oktatásban nem csak az érdeklődés és kíváncsiság felkeltéséhez kell. A tanítási órák ilyen szelleme segítséget ad, modellként szolgál a világ önálló megismeréséhez, megértéséhez is. Az iskolának segítenie kell rendet teremteni abban az élményszáporban, „ami már a gyermek agyát is elborítja. Az iskola feladata, hogy kifejlessze a szellemi rendtartás igényét, a tájékozódás szenvedélyét és képességét. Így talán az életbe kilépő ember sem nyugszik bele, hogy agya selejt-teleppé váljon, hanem a világ értelmes (tetteit irányító) modelljét építse állandóan magában.”

3. Egyszempontúság a tananyagban, az áttekintés történeti módja

A didaktika történetében nem áll egyedül NÉMETH Lászlónak az a törekvése, hogy biztosítani kell valamennyi tantárgynak egy közös törzsét vagy vázát, egy központi műveltségárgyat, az oktatásnak egy olyan közös tartalmát, ami nemcsak összeköti, de át is hatja az oktatást, az érdeklődés szétaprózása helyett biztosítja a tanulás szenvedélyét is. Tulajdonképpen a művelődési anyag olyan-fajta centrumát próbálták megkeresni, amely a fa törzse módjára megtartja a többi tanulnivalót. Az így kiemelt tantárgy eredményessége visszahat a többire is, mert a tanulók legalább egy területen megismerik a legnagyobb magasságokat és mélységeket.

NÉMETH László ezt a közös tartalmat a történetiségben vélte megtalálni. Az apjától örökölt történeti hajlamot felerősítő társadalmi felelősségtudat és a tudományos érdeklődés adták kezébe ezt a varázspálcát. Már orvosként meg-

állapítja, hogy „problémalátásra csak a tudománytörténet nevelhet. A kérdések itt előlről, a gyökerüktől láthatók, s a sokféle kísérlet, felfogás a problémamegragadás rugékonyságára tanítja az ésszt. A történelem mestere az életnek, de mestere az észnek is; hajlékonyabbá teszi.”

Ez a történeti hajlam vált NÉMETH Lászlónál didaktikai módszerré. Interpretálásában a filozófiából a tárgy céljain messze túlmenő filozófiatörténet lett, az egészségtanból alakított természetismereti tárgy — tudománytörténeti stúdium. A történelem még a matematika oktatásában is segített, „hogya a műveletek . . . , fogalmak mögött az emberiség életében megjelenő vívmányt, annak jelentőségét, hasznát lássák”. A nyelvek tanításában sem tagadta meg ezt az elvet: nyelvtörténeti kézikönyv használata, hangtörténet oktatása és az általa részben megírt nyelvkönyv történeti menete tanúskodik erről.

Ismert, hogy HERBART és ZILLER tananyagelrendezésében is a történelem kapta a főszerepet. A magyar pedagógusok közül SCHNELLER István személyiségpedagógiájában, IMRE Sándor nemzetnevelésében emelte ki a történeti tanulmányok nevelő hatását. De csak NÉMETH Lászlónál jelentkezik a történetiség olyan mértékben, hogy erre a „műveltséget tartó sátorrúd-tárgy”-ra egy egész iskolát, a történeti középiskolát építi.

NÉMETH László iskolájának voltaképp „csak egy tárgya van, a legszélesebb értelemben vett történelem, természetismerete s matematikája olyanféle fölnagyítás, amilyennel képzőművészeti albumokban szokták a kép egy-egy különösen szép vagy fontos részét a látómezőnkbe ugratni”.

4. A tantárgyösszevonás

A tantárgyösszevonás NÉMETH László „didaktikai forradalmá”-nak egyik alappillére. A tananyag integrálására saját sokirányú érdeklődése, intelligenciája ösztönözte, de valószínűleg ismerte pedagógus elődeinek (DEWEY, JAMES, NAGY László) ilyen irányú kísérleteit. Ezek a pedagógiai eszmék szorosan kapcsolódtak a század tudományos fejlődéséhez, a tudományok integrálódásához.

Már az Orvosi Egyetemen megragadta, amikor KORÁNYI professzor a társtudományok megismerésének szükségességére hívta fel hallgatóinak figyelmét. Később, mint egészségtant oktató iskolaorvos sem tudott megragadni a szigorúan vett tananyag keretei között, mert „a tantárgy, mint önmagunkra alkalmazott természettudomány minduntalan vet egy-egy gyökeret más tantárgyak felé”. Az egészségtannak van némi enciklopédikus jellege, az élet minden területén végig kell mennünk az egészségügyi szempont lámpázásával.”

Leányainak oktatása, mivel nélkülözött minden kötelező keretet, kötöttséget, egyenesen csábította a határok átlépésére. Egyik nyelv tanulása a másikba fűződik (franciából román), a matematika például a fizikából veszi, és „a fizikát és vegytant külön tantárgyként tanítani, rég anakronizmus”. A mezőszilasi tanítólakás kis szobájában az alig tizenkét éves Judit tanítása közben született meg az első „nagy tantárgy”: a matematika-fizika-vegytan.

A tantárgyösszevonás kikristályosított rendszerét mégsem elsősorban gyermekeknek szánta. Kiadója, PÜSKI Sándor, számítva a felszabadult ország megnöött tudásszomjára, magántanuló felnőtteknek, paraszt- és munkásifjainak a kezébe akart tankönyveket adni. E tankönyvek megírására ösztönözte NÉMETH Lászlót. A könyveknek csak töredékei születtek meg, de kettőjük négynapos disputája során a „mezőszilasi temető virágos árkában” álltak „glédába” Németh László pedagógiai ötletei, elvei, tervei. Itt születtek meg a „nagy tantárgyak”, amelyek „A tanügy rendezése”-ben kapták meg végleges alakjukat.

NÉMETH László a tantárgyösszevonást nemcsak az átfogóbb, összetettebb tudás elsajátítására vetette be, hanem időnyerés céljából is. A „nagy tantárgyak” gazdaságosságára a felnőttoktatás rövidre szabott ideje miatt kellett gondolnia. Amikor a reménye is elveszett, hogy a felnőttek oktatásában terveit figyelembe vegyék, sőt azok az intézmények is megszűntek, amelyek számára e terveket készítette: a tantárgyösszevonást, amely gyakorlatában olyan jól bevált, továbbra sem adta fel, az időmegtakarítást most már a középiskolások érdekével igazolta: így idő marad a két hiányzó tantárgy bevezetésére: a mezőgazdasági és ipari ismeretekre.

Hogyan képzelte el NÉMETH László a tanítandó anyag ésszerű összevonását? „A vegytant és fizikát az atomfizika például már összevonta (a vegyi vonásnak fizikai magyarázata van), mi azonban még külön tanítjuk; Széchenyit a történelem- és magyarórán is elméltatják, holott az irodalom- és képzőművészettörténet a helyesen tanított történelemnek egyszerű illusztrációja és olvasókönyve. De abba tartozik bele a bölcsélet, a társadalmi ismeretek, sőt a történeti földrajzból kinövő politikai földrajz is. Az így megduzzadt történelem aztán nyugodtan kaphatna heti hat órát, még mindig megtakarítás lenne.” NÉMETH László szerint a középiskolában csak négy műveltségterületnek kellene maradni: történelem; nyelv; matematika-fizika-vegytan; biológia.

A négy műveltségterület keretében oktatandó tananyagról is konkrét elképzelései voltak. A *Gyermekeim diáktársaként* (1945), az *óraadók királysága* (1946), a *Négy könyv* elkészült töredékei és az *Iskola Kakaskúton* (1963–1968) című írásokban kifejtett részletek sok figyelemreméltó gondolatot tartalmaznak.

5. „Csábítás munkára”

„Az újkori oktatásnak egyik érthetetlen fogyatkozása, amely mindnyájunk életén is meglátszik: hogy amikor a világ egyre inkább gépesődik: a művelt ember, ha csak mérnök vagy gazda nem lesz, sosem ismeri meg az ipar, mezőgazdaság elemi eljárásait sem.” NÉMETH László iskolaképének kezdettől szerves része az ipari és mezőgazdasági ismereteknek nem az elméleti oktatása, hanem az iparral és a mezőgazdasággal kapcsolatos gyakorlatok, a *valódi fizikai munka*. Felismerte, hogy ez elengedhetetlen a teljes ember műveltségében, és a demokráciának is alapja; ezeknek az ismereteknek az iskolába való teljes jogú bevonulása átalakítja a hagyományos iskola szellemét is.

A „kert és műhelyjelleg” *kiszélesíti a pedagógusok körét*: „a tanár többé nem az iskolába kirakott bölcsész: az orvos, a technikus, a gazda is lehet tanár. Míg eddig egyetlen félszeg fakultás nevelte neveltjein át a nemzet műveltjeit — most szinte az egész nemzet, a felnőttnemzedék minden pedagógushajlamú embere képezi a fiatalokat.” Az ipar és a mezőgazdaság munkásainak az iskola falai közé bocsátása biztosítja, hogy a különböző foglalkozások levegője, íze, szépsége, gondolkodásmódja hozzájáruljon az iskola „életre nevelő” szerepéhez.

Ez az iskola *reprezentációs műhelyé teszi a többi tantárgyat is*: „Hogy ez a természetismeret tárgyban mit jelent: nem nehéz elképzelni... Egy vegytani előadó — természetesen törekvés, hogy vegytani dolgozóvá, laboratóriummá váljék, ahol a diákoknak is megvan az asztaluk, lombikuk, kémszerük... De ilyen műhelyé kell tenni a történeti és matematikai tantárgyat is: a könyv-, album-, hanglemeztár állandó használatával.” De NÉMETH László azt is világosan látta, hogy a legjobb segédeszközök sem pótolhatják azt a munkát, „amellyel a tanuló állítja össze a lebontott tudáselemekből a maga összefoglaló képeit.”

A korszerű iskolában tehát nemcsak ismeretek tömegével találkozunk a tanulók, hanem *munkatechnikát és gondolkodásmódot* is tanulnak. Ezt hagyományos módon tanítani nem lehet, ellenőrizni pedig szinte lehetetlen. A tanárnak arra kell odafigyelni, amit a diák megcsinál, és nem azon csöszködni, amit nem tud. A számonkérés alapja csak a munka, az önálló „alkotás” lehet.

Az iskolai „alkotás” alkalmairól a tanárnak kell gondoskodnia. NÉMETH László pedagógiai gyakorlatában fontos helyet kaptak a tanulók önálló munkáját igénylő feladatok: fogalmazás, cikkírás (megadott stílusban), fordítás, szerepek eljátszása. Szívesen támaszkodott a tanulók adatgyűjtésére, könyvismertetésére. Kedvenc gondolata volt az „antológia”, amelyet a tanulók önállóan állítottak össze, a verseket is önként, saját választás alapján tanulhatták meg.

E kísérlete azonban gyakran kudarcba fulladt, a gyerekek talán nem is mindig értették meg a feladatot, máskor meg lusták voltak. A tanulók „lustaságába” igen gyakran ütközött NÉMETH László. Tanári kudarcait legtöbbször ennek a számlájára írta. A hagyományos „sarkalló eszközök” alkalmazásától azonban mindig tartózkodott. A feleltetés, az osztályozás számára a csőd bevallása volt. Elismerte ugyan, hogy fiatal kolléganője, aki ellette az ő módszerét, a „tanári fegyvertár” birtokában jobb és biztosabb eredményt ért el. Mégis szívesebben számított arra, hogy amit a tanuló szeret, ami felkeltette kíváncsiságát, érdeklődését, azt úgyis megtanulja. Ezért tartotta legfontosabb tanári eszközének a kíváncsiság felkeltését, az érdeklődés fenntartását. Akkor érezte igazán elemében magát, „ha nem kérdezni, csak magyarázni kellett”.

Ezeknek a magyarázatoknak varázsát a „*szenvedélyes újratanulás*” frissége adta. Ez volt NÉMETH László tanári munkájának meghatározója. Gyermeküknek „diáktársa” volt, s a Medve-utcai polgáriban is a tanulókkal együttes belefeledkezés és játék tette teljessé az „okos szó és jegyző kréta” okozta tanári örömet. Tréfás tanítói paradoxóna szerint: „tanítani csak azt szabad, amit maga sem tud az ember. Akkor csillog a tanító munkájában az a frissesség, öröm, amelyet csak az együtt-tanulás adhat meg.” Hiába vallja azonban azt, „hogy kollégiumaink közül az volt a legtermékenyebb, amelyben legtöbbet hallgattam a véletlenre” — e rögtönzéshez saját bevallása szerint — minden tanórára öt órát is készült. Igaz, hogy a „tanítás olyan, mint a verselés, a legjobb rímet mindig az alkalom, az elcsípett véletlen adja”, de ezeknek a véletleneknek a kihasználása nagyon is tudatos, megkomponált tanári (és színészi) munkát igényel. Hiszen a jó tanár „a közhelyé vált gondolattal is úgy meglepheti, megdöbbenetheti hallgatóit, mintha az ő fejéből pattant volna ki. Persze ehhez az kell, hogy egy kicsit maga is úgy érezze.”

NÉMETH László tanári varázsának ez volt a titka. Akiiket oktatott vele együtt érezhették a felfedezés örömét, a tanulás, a tudás gyönyörét: „A tudás képesség és nem teher. Azt rendezi, tartja áttekinthető állapotban, amit a civilizáció az agyra úgyis rászemetel. Könnyebbséget érzünk tőle, s nem nyomást, a derűt gyarapítja, s nem a büntudatot.”

V.

A pedagógiai gondolkodás történetében a neveléstudomány szakértő művelői mellett korról-korra feltűnnek a *pedagógia álmodói* is. Műveikben rendszerint irodalomvá válik a pedagógiai valóság. Megjelenésük mindig azt jelzi, hogy a fennálló társadalmat olyan ellentétek feszítik, amelyek az embert emberségében veszélyeztetik. Ilyen körülmények között csak egyetlen lehetőséget látnak:

a nevelés segítségével értékeiben megerősödött ember kerülhet ki győztesen a küzdelemből. Ezért fordulnak fokozott figyelemmel az oktatás-nevelés kérdései felé. Nevelési eszményük a harmónikus életű teljes ember, s a maguk módján arra is választ akarnak adni, hogy milyen úton, a pedagógia milyen eszközeivel lehet elérni ezt az eszményt. Társadalomszemléletük idealizmusa és koruk társadalmával való szembenállásuk miatt a nevelés célját kortól és időtől függetlenül határozzák meg, ezért érezzük utópikusnak gondolataikat, de ugyanez a kor és időtlenség az oka annak is, hogy a *teljes ember* nevelésére való törekvésük messze előre, egy új társadalom igényei felé jelzik az utat. Tekintettel arra, hogy rendszerint nem gyakorló pedagógusok (még csak nem is gyakorlati emberek) nevelésük *hogyanjára* a romantikus szárnyalás jellemző. Elképzeléseik realizálására a társadalom csak jó néhány év, esetleg néhány száz év múlva érik meg. Gondolataik mellett mégsem szabad elmenni, mert a pedagógiának (és minden tudománynak) szüksége van megújulásához, felfrissüléséhez erre a szárnyalásra is.

Ezeknek a ROUSSEAUknak, TOLSZTOJoknak a sorába állt be a XX. században Magyarországon NÉMETH László. Szerencsésebbnek mondhatjuk elődeinél, mert a társadalom még életében megtette azokat a lépéseket, amelyek az utópiából gyakorlatot csinálhattak. ROUSSEAU „zseniális rögtönzése” még több mint száz évig várhatott, amíg a gyermektanulmányozók, a születő pszichológia aktuálissá tette. NÉMETH László gondolatai már napjainkban realitássá válnak. Ennek okát nemcsak a valóban gyors társadalmi változásokban és NÉMETH László gyakorlati pedagógiai tapasztalataiban láthatjuk, hanem abban is, hogy nagyon hamar felismerte éppen a társadalom szerepét a nevelésben. Tudta, hogy az ember csak a társadalomban bontakozhat ki, ezért nem a társadalmat akarta a neveléshez igazítani, hanem a nevelést szabta a társadalom igényeihez. Ezért érezhetjük pedagógiai álmait már ma tapasztalatátadásnak.

NÉMETH László pedagógiai eszméi közül napjainkban senki sem érzi utópiának a tantárgyösszevonást, a humán és természettudományos műveltség egységének hangsúlyozását, a műveltségében összehangolt társadalom igényét, a permanens oktatás szükségességét, vagy azt, hogy korszerű világképet nem a tudományok ismerete, hanem „világnézeti velejük kiszívása” adhat.

Gondolataink továbbgondolásához, a mindennapi gyakorlatban való megvalósításához a pedagógus NÉMETH László töretlen nevelői hite, állandó készenléte, pedagógiai találékonysága, munkája iránti szenvedélyes felelőssége adja a legjobb példát. Munkásságában nem az a legfontosabb, hogy tanterve, óravezetése mennyire használható, ennél többet ad az, hogy megfogalmazza a pedagógiai tömegmunka nemesítésének igényét, a pedagógus egyéniség jogát, a pedagógiai kísérletezés, megújulás örömét, elengedhetetlenségét.

AZ „ERDÉLYI FÉNIKS” SZEREPE A MAGYAR NEVELÉS TÖRTÉNETÉBEN

Jakó Zsigmond könyve nyomán

A Rákóczi-kor oktatásügyét, illetve annak előzményeit vizsgálva került a kezünkbe JAKÓ Zsigmondnak, a kolozsvári Babes—Bolyai egyetem történész-professzorának (aki egyébként a múlt évi Apáczai-emlékülés alkalmából a román delegáció tagjaként kedves vendégünk volt) könyve.* Ebben a keretben nem a kitűnő könyv részletes ismertetésére vállalkozunk, amely lényegében négy részből tevődik össze: a monográfiának is beillő, Kis Miklós munkásságát sokoldalúan ismertető és elemző bevezető tanulmányból, a hírneves nyomdász írásából bemutatott legjellemzőbb részletekből, a nagyon alapos és nagyon tanulságos példaszzerű jegyzetanyagból, illetve a lexikonjellegű névmutatóból, valamint a Misztótfalusi által kiadott művekből kiválóan összeválogatott illusztrációs anyagból.

Amiről itt most elsősorban szólni szeretnénk az, amit a címben is jeleztünk s ami a pedagógus JAKÓ Zsigmond könyvéből bontakozott ki először előttünk a magatejességében: az „erdélyi féniks” *tevékenységének pedagógiai jelentősége*.

Előjáróban hadd jegyezzük meg: többször, több összefüggésben szoltunk már a művelődéstörténet és neveléstörténet szoros kapcsolatának szükségességéről abból a szempontból: milyen elengedhetetlenül fontos a magyar neveléstörténet kutatása a komplex marxista művelődéstörténet sokszor igényelt kialakítása szempontjából is.

JAKÓ Zsigmond könyve ismét megerősít bennünket ebben a vélekedésünkben. Egyelőre azonban úgy tűnik, hogy rendszeres magyar neveléstörténeti kutatómunka híján a neveléstörténeti jellegű kutatásokat — a marxista történetkutatásban mindenütt kiemelt témaként szereplő — művelődéstörténet kutatóinak kell elvégezniük.

A magyar neveléstörténeti irodalomban is alaposan tájékozott JAKÓ Zsigmond könyvéhez egyedül Mészáros István „Népoktatásunk 1553—1777 között” (Budapest, 1972.) c. könyvét tudta felhasználni. Egy másik, idekívánczó példa: a Magyar Pedagógia ugyanebben a számában közölt, Horp Lajos szerkesztésében megjelent Mikes-kötet ismertetéséből is kiderül, hogy a jegyzetekhez elengedhetetlen neveléstörténeti kutatásokat is magának a kitűnő irodalomtörténész szerkesztőnek kellett elvégeznie. De utalhatnánk KOSÁRY Domokos hasonló jellegű — a Pedagógiai Szemlében közölt — kutatási eredményeire; vagy éppen BENDA Kálmánnak a Valóságban megjelent, a neveléstörténész számára különösen érdekes és tanulságos — kutatásmetodikai szempontból is példamutató — „A felvilágosodás és a paraszti műveltség a XVIII. századi Magyarországon” című tanulmányára is. (1976/4. 57—61.). — Sajnos a Valóságnak ugyanebből a számából ellentétet is hozhatnánk: VECSEDI László „Őrkény és éretem. A hazai ismeretterjesztést előkészítő törekvések és gazdasági tényezők a XVIII. században” c. tanulmányát (uo. 64—74.), amelyen — nem a szerző hibájából — erősen érzik az idevágó korszerű neveléstörténeti kutatások hiánya.

* *Erdélyi féniks* — Misztótfalusi Kis Miklós öröksége. Bevezető tanulmánnyal és magyarázó jegyzetekkel közzétette Jakó Zsigmond. Bukarest, 1974. Kriterion Könyvkiadó.

Ez általános tanulságok levonása után azonban az előbbieken már hangsúlyozott neveléstörténeti érdeklődéssel és az ebből fakadó szívbéli örömmel térjünk vissza JAKÓ Zsigmond könyvéhez, illetve Misztótfalusi KIS Miklóshoz az „erdélyi féniks”-hez. (BOD Péter illetve elsőként ezzel az elnevezéssel a nagyhírű nyomdász — és JAKÓ Zsigmond könyve nyomán nyugodtan mondhatjuk: kiváló pedagógust.)

Misztótfalusi KIS Miklós szülőfaluja kálvinista iskolájában kezdte el az ismerkedést — JAKÓ Zsigmondot idézzük — „a betűk varázslatos világával.” Innen Nagybányára — a kálvinisták iskolájába, a híres Schola Rivulinába kerül, hogy végül a virágkorát élő nagyenyedi kollégiumban fejezze be hazai tanulmányait. 1666-tól több mint tíz esztendeig diákoskodott, sőt tanított is az enyedi kollégiumban. „Különböző osztálytanítóság után 1677-ben elnyerte a legmagasabb diáktiszséget, a seniorságot is.” (I. m. 10.)

Ebben az időben Erdély és Magyarország leghaladóbb pedagógusai — ENYEDI Sámuel, APÁCZAI hajdani tanítványa és kolozsvári praeceptor, CSERNÁTONI Pál és DÉSI Márton — tanítottak többek között az enyedi kollégiumban s mint JAKÓ Zsigmond írja: „... így az enyedi diákok a legtisztább forrásból ismerkedhettek meg a coccejanizmussal — mely vallásos köntösben — a felvilágosodás csiráit bontakoztatta ki. Még határozottabban ebbe az irányba hatott DESCARTES racionalista filozófiája, amelyet Enyeden CSERNÁTONI Pál kezdett tanítani, hirdetve a gondolkodás szabadságát”. (I. m. 11.) KIS Miklós tanuló-, majd praeceptortársa volt az enyedi kollégiumban a kollégium későbbi tudós tanára PÁPAI PÁRIZ Ferenc, akivel itt egy életen át tartó, közös küzdelmekre indító barátságot kötött.

Misztótfalusi KIS Miklós határozott *kartézianus-coccejánus meggyőződéssel* hagyta el 1677-ben az enyedi kollégiumot, hogy a fogarasi iskolában vállaljon rektorságot. Fogarason ebben az időben HORTI István, KIS Miklósnak gyermek-kora óta pártfogója, szellemi irányítója, APÁCZAI hajdani tanulótársa volt a prédikátor és valószínűleg ez is hozzájárulhatott KIS Miklós választásához.

Ez idő tájt kerül napirendre éppen HORTI István kezdeményezése nyomán a magyar nyelvű biblia hollandiai kinyomtatásának terve, miután itthon ez — a megfelelő anyagi és technikai felételek hiányában — nem látszott megoldhatónak. A szövegű, anyanyelvű bibliafordítás elkészítésének, kinyomtatásának jelentősége abból a coccejánus meggyőződésből eredt, hogy a biblia a könyvek könyve, tehát ennek hiteles anyanyelvű terjesztésétől függ a nép, a minél szélesebb néprétegek boldogulása, valamint kulturális előrehaladása.

Amikor 1679-ben TOFEUS Mihály lett az erdélyi református püspök s ő megfelelő anyagi fedezetet is biztosított HORTI tervének megvalósításához, ez utóbbi, de szélesebb baráti köre is arra biztatta az éppen Hollandiába készülők KIS Miklóst, hogy vállalja a Biblia-kiadás felügyeletét. Sőt a külföldről akkortájt hazatért PÁPAI PÁRIZ Ferenc azt tanácsolta hajdani nagyenyedi tanulótársának, hogy ismerkedjék meg odakint a nyomdászattal is.

„Tudom én — írta KIS Miklósnak —, hogy eleitől fogva idegenkedett kegyelmed a belső hivataltól. Azért én javallanám (amit én magam százszor megbántam, hogy nem cselekedtem), hogy kegyelmed, praeter propria studia, circumspiciálna a tipográfiákban, és ott, ha annyit vehetne eszébe, hogy itthon dirigálhatná a tipográfiát (mint hogy a sok tudatlan emberek tractálásokkal igen eltöltek az itt nyomtatott könyvek a sok errorokkal) és kitisztítaná azokat, igen jól cselekedné. Mert prédikátorink, Istennek hála, elegenden vannak Erdélyben, de ilyen ember kellene igen, aki nincsen.” (I. m. 13.)

KIS Miklós 1680 nyarán kel útra Hollandiába, s hogy megfogadta jó tanácsát, ezt 1681. január 15-én kelt levelében jelenti be PÁPAI PÁRIZ Ferencnek: „Ím megfogadám, uram, én a kegyelmed tanácsát, és mindeneket félretévén arra

fordítanám minden igyekezetemet, hogy készítsek magamból annak a hazának javára olyan embert; nemcsak aminéműt kegyelmed emleget s kíván vala, hanem több afféle haszonra valót.” (I. m. 14.)

Misztótfalusi KIS Miklós hollandiai tipográfusi pályafutását — s ugyanakkor a bibliafordítással kapcsolatos küzdelmeit, nehézségeit — ismertetni ebben a keretben nem lehet feladatunk. Bibliakiadási tevékenységének legállandóbb támogatója itthon hajdani tanára, COCCEUS tanítványa: DÉSI Márton volt. KIS Miklós azonban arra is ügyelt, hogy a coccejanizmus esetleges vádjá miatt az egész ügy sikerét ne kockáztassa. Ezért az akkor már konzervatívnak számító utrechti egyetemen tanuló honfitársait: KAPOSÍ Sámuel és CSÉCSI Jánost kérte meg a szövegjavítások ellenőrzésére, elvégzésére.

KAPOSÍ Sámuel később a gyulafehérvári kollégium kiváló orientalista professzora lesz, CSÉCSI János pedig 1687-től a másodszer is bűjdosni kényszerült sárospataki schola vezetője. Később, amikor a Rákóczi-szabadságharc idején az iskola ismét visszatérhetett régi székhelyére, CSÉCSI János — aki változatlanul az iskola vezetője maradt — köszöntötte Sárospatakon II. RÁKÓCZI Ferencet.

Misztótfalusi KIS Miklós rövid idő alatt Hollandia első betűmetszőjévé küzdötte fel magát, sőt a korabeli Európa egyik legelső betűművészenek is számított. Amikor azonban feljutott a csúcsra és gondtalanul tölthette volna Hollandiában élete hátralevő részét, elérkezettnek látta az időt vállalt küldetésének maradéktalan teljesítésére, a hazatérésre elsősorban abból a célból, hogy a maga eszközeivel, tudásával is hozzájáruljon népe kulturális felemelkedéséhez.

Az idegenben töltött tíz esztendő után 1690-ben hazatért, Kolozsvárot telepedett le. Mint JAKÓ Zsigmond írja: „Soha nem uralkodott kedvezőtlenebb légkör Erdélyben az előbbrelépéshez, mint amikor az idegenből hazatért betűművésznék itthon munkához kellett látnia.” (I. m. 36.) Barátai, pártfogói közül többet — így HORTI Istvánt sem — találta már életben. Szinte egyedül az enyedi professzor PÁPAI PÁRIZ Ferencre támaszkodhatott. Erre a támaszra annál inkább szüksége volt, mert „a tudós tipográfus” itthon igen sok ellenérzéssel találta magát szemben.

Szemére vetették, hogy „belgiumi accuratiót . . . álmodozik ebben a hazában”, amikor pedig jobb, ha itt minden úgy marad, mint eddig volt. Azután azt hányták a szemére, hogy csökkent a papi rend tekintélyét, ha nyomdász létére; magát velük egyenrangúnak tekinti. KIS Miklós erre így válaszolt: „Professzorok s papok jobbnál jobbak vannak, ilyen hitvány vasműves pedig nemcsak Kolozsvárott, hanem egész Erdélyben, nemhogy Erdélyben, de az egész magyar birodalomban, nemhogy ott, de még az egész világon sincsen . . . Nem kisebb dolog jól nyomtatni, mint jól prédikálni.” (I. m. 43.)

KIS Miklós a könyvnyomtatás segítségével az „írástudatlanság mocskától” akarta legelőször is megszabadítani országát, népét. Mint alig négy évtizeddel előtte APÁCZAI CSERE János tette, ő is az anyanyelvű alsó iskolák állítását és ezekben a betűismeret tanítását tekintette a szélesebb néptömegek kulturális felemelkedése, öntudatra ébredése egyik legfontosabb előfeltételének.

„Ha valaki többre nem mehet, — írja — bár csak a maga születési nyelvén tudja olvasni az írásokat, csak ezzel is nagy sok jókra segítheti magát . . . Akadály ez, hogy közöttünk többire az emberek sajnálják az időt és költséget gyermekeiknek iskolába járatásoktól. De hiszem, ha nem a deákságnak, hanem csak az olvasásnak tanultatását tennék fel célul, arrá sem idő, sem költség sok nem kívántatnék: úgy hogy alig vagyon oly szegény ember, aki erre elégséges

ne lehetne . . . Én azt akarnám, Isten éltetvén, igyekezetemet is és munkámat (ha ezzel orvosol-
tathatnék) tőle nem szánnám, hogy a mi nemzetünk ne maradjon abban a nagy írástudatlanság-
ban (értem csak az olvasásnak nem tudását), melyben eddig, hanem a magyar scholák vigeál-
nának etc. Hogy mind gyermekek, asszonyi állatok, városiak, falusi parasztok etc. olvasni
tudnának . . .” (I. m. 72.)

Ennek érdekében KIS Miklós mindjárt a „tipográfia-kezdéskor” kinyomtatta
SZŐNYI NAGY István *Magyar Oskola* című ábécés könyvét, „melyből úgy gon-
doltuk — a parasztok mind olvasni tudókká lesznek, ajándékon nyomattam
volt ki elsőben a község kedvéért,” — írja. (I. m. 231.)

KIS Miklós tehát ingyen nyomatta ki és osztogattatta az erdélyi parasztnép
körében SZŐNYI NAGY István 1695-ben megjelent ábécés könyvét, a korai magyar
ábécés könyvek közül az elsőt, amely szakít a hagyományos silabizáló mód-
szerrel és a messzire előre mutató hangoztató módszerrel — a hangzóból kiinduló
olvasástanítási eljárással — igyekszik a betű ismeretére megtanítani idősebbet,
fiatalt.

SZŐNYI NAGY István (1644—1709) református lelkész volt és hollandiai tanulmányútja előtt
valószínűleg valamelyik kisiskolában tanítóként is működhetett. Erre enged következtetni az
a kétségtelen pedagógiai tapasztalat, amelyet ábécés könyve tükröz. 1666 és 68 között járt
Hollandiában, Utrechtben, ahol ebben az időben még élénken éltek azok a puritánus törekvések,
amelyek közel másfél évtizeddel előbb APÁCZAI-ra is hatottak és SZŐNYI NAGY Istvánt is elindí-
tották a szegény nép — a tudatlanságban tartott néptömegek — kulturális felemelésének azon
az útján, amelyen az első lépés: az anyanyelvű betűtanítás.

Hollandiából hazatérve NAGY István előbb Tornán volt lelkész, majd mikor a császári csapa-
tok onnan elűldözték, egy ideig a Partiumban lelkészkedett, azután a bújdosó kurucok papja-
ként Erdélybe jött. Amikor Kis Miklós megnyitotta kolozsvári nyomdáját, SZŐNYI NAGY Kolozs-
váron volt prédikátor. Kettejük közös törekvéséből jött létre a Magyar Oskola, az első és száza-
dokig talán az egyetlen olyan tankönyv, amelyet ingyen osztogattak a nép körében.

Mi indokolta azt, hogy az ábécés könyvet ingyen osztogassák s ne várjanak
addig, míg az iskolába jutó gyermekek kézbe kapják?

Elsősorban az a törekvés, amelyet SZŐNYI NAGY István könyvének teljes
címe is jelez: „*Magyar Oskola, mellynek mesterségével az okos és serény tanító
kiváltképen az idősbeket írás olvasásra XII órák alatt megtaníthatja.*”

„Kiváltképen az idősbeket”, azaz elsősorban azokat kívánja tanítani, akik a
maguk idején nem juthattak iskolába, tehát nem volt módjukban megismerni a
betűt, minden ismeret és tudás forrását. Olyan törekvés ez, amellyel az angol
forradalom talaján kibontakozott puritánus mozgalmat megelőzőleg a korai
antifeudális eretnek-mozgalmak is magukévá tettek, majd a XVI. századi
parasztmozgalmak során, elsősorban a német parasztháborúban találkozunk
vele fejlettebb formában. Ebből az időből származnak az első olyan anyanyelvű
betűtanító könyvecskék, amelyek — SZŐNYI NAGY ábécéjéhez hasonlóan — már
a címlapjukon, sőt címükben is jelzik, hogy elsősorban tudatlan felnőttek ok-
tatására készültek. Közös jellemzőjük az is, hogy szerzőjük mindenkor már a
címlapon közli: mennyi idő szükséges a betűismeret elsajátításához, hiszen ha a
már felnőtt ember tanulásra adja fejét, számára ez sem lehet közömbös.

Ezzel függ össze az a felismerés, amit SZŐNYI NAGY István is kifejezésre juttat
könyvében: hogy a *felnőttek tanítása más, új módszereket kíván*. Ezek kidolgozása,
elterjesztése nem egyszerű tanítói feladat, hiszen a köznép tudatlanságának
megszüntetése közügy — nemzeti ügy.

A „Magyar Oskola” bevezetőjében olvassuk:

„... Azt kérдем tőled: Szánod-e nemzetünk romlását? Egyik nagy oka ennek, a' köz népnek tudatlansága. Mire az Isten mongya: Hős. 4 : 6. *Elvész az én népem, mert tudomány nélkül vagyok.* Nosza annakokáért szorgalmatossággal légyünk rajta: Udvarokban, Városokban, Falukban légyenek mindenütt MAGYAR OSKOLÁK. Mellyeknek felállításokban *commendálok* ilyen tanácsot.

I. Elsőben — is a' Prédikátorok arra készült szép tanításokkal egynéhány ízben — is édesíték a' népet az Írás-olvasásra és annak tanulására; osztán a nép maga kívánnya és keresi a' tanuláshoz alkalmatosságát. Ennek mi szép experimentumát láttyuk a kolozsvári *Reformata* Ekklesiában; sokan vannak, nem tsak az Ifjúság, hanem még az idősek közül is —, kik nagy kívánsággal és örömmel tanulták az olvasást; sőt némely Czigányok is vannak, kik e tanuláshoz édesedvén szépen olvasnak, némelyek írnak — is...

II A' holott a' Prédikátorok érkeznek, magok se szánnyák fáradságokat. E' rövid élet mulandósága miatt nem sokáig hűségeskedhetünk a Christus Pásztorságában; ne kedvezzünk magunknak. Bóldogok azok, a' kik sokakat visznek az igazságra; mert azok *félnének mint a tsillagok, az Istennek országában.* Dániel 12 : 3."

A betű megismerése — az írás olvasása — az első lépés a tudás, az igazság megismerése felé vezető úton. Hogy valóban azzá lehessen, ahhoz azonban első-sorban gyakorlott vezetőre, jó tanítóra van szükség.

„A Tanítónak magának kell először a' tanításnak jó módgyát, könnyű és rövid uttyát szépen felvenni. Nagy mesterség jól tanítani; könnyebb sokkal tanulni mint jól tanítani, a' munkát könnyebbíti, uttyát rövidíti s' elméjét a tanulóknak tsudálatosképpen segíti a' Tanító okossága. E' mi alsó-szerű Információk — is leginkább a' Tanítókat igazította a' tanításnak könnyű és egyenes utára."

Mi a jó tanító legelső teendője?

„A Tanulóknak elméjét kell, tanulástól idegenítő, és abban megtompító s' késleltető bojtortjános praejudiciumoktól megszabadítván elkészíteni. Az Áts elsőben a görtsöktől megbárdollya 's gyalullya gerendáját, és azután építi a házat. A' Kovács elsőben megmelegíti a vasat 's úgy hajtja s formállyá lántzát. Az Ötves megtisztította aranyát s úgy művel drága munkát. A jól megkapált szőlő terem édes mustot. Készítsd el jól a Tanulóknak elméjét s megnyerted munkádnak felét."

A kézműves és földműves munka köréből merített hasonlatokkal is közelebb kívánja vinni SZÖNYI NAGY István könyvecskéjét azokhoz, akiknek első-sorban szánja. A tanító feladata az is, hogy ezeknek a beléjük nevelt évszázados ellenérzését a tudással, a tanulással szemben legyőzze. Milyen kifogásokkal élnek ugyanis a tanulás ellenzői?

„1. Elsőben is: Gyermekek dolognak, és nem emberséges ember betsületeihez illendőnek tarttyák efféle tanulást. De vallyon gyermeki dolog-e gyöngyöt szedegetni..."

2. Nem lehetünk, azt mondgya, mindnyájan Papok... De hiszen az Írás-olvasás nem tsak Papnak való...

3. Nem leánynak, nem asszonynak való az Írás-olvasás, azt mondgyák sokan. Lám a Filep Evangyélisa négy szép leányi jó írás olvasók voltak, és Prófétai névvel és nagy betsületes emlékezettel tiszteltetnek a' Szent Írásban... úgy Priscilla is...

4. Sokan e' világtól foglaltatnak el, és azzal mentik magokat, hogy nem érkeznek tanulni. Jó léssen vélek, mikor nagyobb ürességek vagyunk, megégyezni.

5. A' tanuláshoz nehézsége, s' megtanuláshoz lehetetlensége képtelen ábrázattal rettentti a' Tanulókat. Mi is Isten kegyelméből a' tanításnak és tanuláshoz darabosságát simogattyuk, nehézségét könnyebbíttyük, hosszúságát rövidíttyük, tekervényes kerengésit egyenesíttyük!" (I. m. 13—14. melléklet)

E célok érdekében szakít SZÖNYI NAGY az olvasástanítás hagyományos módszerével és alakítja ki — a magyar betűtanítás történetében először, a réginél jóval egyszerűbb hangoztató, a hangzóból kiinduló olvasástanítási eljárást. S mint könyve bevezetésében utalt rá, betűtanítási módszerét nem mindennapi sikerrel maga is kipróbálta a kolozsvári református eklézsiában, amelynek prédikátora volt.

Hányan tanulták meg közvetlenül tőle, vagy közvetve ábécés könyvéből olvasni betűt, megismerni az igazságot — nem tudhatni. Annyi bizonyos, hogy a hajdani fogarasi rektor, most „tudós tipográfus” Misztótfalusi KIS Miklós és a népből származó pedagógus, a kurucok oldalán is népe érdekeiért küzdő, ihletett népnevelő SZŐNYI NAGY István közös igyekezete a szerénynek tűnő Magyar Oskolával — a Rákóczi szabadságharcot megelőző esztendőekben — olyan fegyvert adott népe kezébe, amely nem egy esetben hatásosabbanak bizonyult a vashól, acélból készült fegyvernél.

A népnevelőknek azonban — éppen ezért — nem elismerés, hanem üldöztetést jutott osztályrészükül a múltban, minden időben. 1695-ben jelent meg a Magyar Oskola; SZŐNYI NAGY Istvánt 1696-ban eltávolították kolozsvári prédikatori állásából. Lehet, hogy ismét a bujdosó kurucok papjává szegődik s talán ott van a hegyaljai felkelésben is; hogy majd később a RÁKÓCZI Ferenc vezetésével alatt fegyverre kelt kuruc hadak soraiban terjessze a betűt — a felkelt nép igazát.

*

Misztótfalusi KIS Miklós népnevelői, népfelvilágosítói törekvéseit sem kísérte több elismerés, sőt alig egy évtizedes itthoni munkáját állandóan gáncsolták, nehezítették éppen azok, akiknek az érdekében munkálkodott. DÉSI Mártonnak 1691-ben bekövetkezett halála után jóformán egyedül PÁPAI PÁRIZ Ferencre támaszkodhatott.

A *Magyar Oskola* megjelentetése után is legfontosabbnak azt tekintette, hogy az oktatást, az iskolát — minden rendű és rangú iskolát — hibátlan jó tankönyvekkel lássa el. Mint ugyancsak JAKÓ Zsigmond könyvében olvassuk: nem érte tehát be, elődeihez hasonlóan, a tárgyi és sajtóhibákkal teli régebbi kiadványok változatlan újranyomásával, hanem fáradságot nem kímélve igyekezett kigyomlálni a mintapéldányokba becsúszott „vétkeket”. Valóságos filológiai kutatásokat folytatott, a hibák forrásának felderítésére, a minél pontosabb javítás érdekében. Egységes tankönyvek bevezetését sürgette a kollégiumokba is. (I. m. 73.)

A latin auktorok egységes tankönyveinél azonban — ebben az összefüggésben is — lényegesen fontosabbnak véli az anyanyelvű iskolák gyarapítását.

„... Mert ha le nem rontják vala existimatiómat, én szándékom szerint véghez vittem volna talán eddig, hogy a magyar scholák felvételődtenek volna nemzetünkben és így sokkal inkább vennék könyveinket.

Nem mindeneket kellene a deák nyelvnek tanulásával terhelni, bárcsak a magok születési nyelveken tudnának olvasni — csak ezzel is sokra mehetnének! A szegény ember azért idegenkedik sokszor gyermekének taníttatásától, hogy látja, mely sok esztendeig kínoznak a scholákban majd mindeneket [t. i. a deák nyelvvel], mégis kevés mehet perfectióra. De ha csak a maga nyelvén olvasást tenné fel célul, kevés idő kellene arra, és kevés volna olyan szegény ember, akitől annyi költség ki nem sülné. Taníttatná bár osztán deák nyelvre is és írásra, aki úgy akarná. Ezt cselekszik más keresztény nemzetekben és ezért kél egyikért jobban a könyv.” (I. m. 263—264.)

Az anyanyelvű tudás terjesztése érdekében a Magyar Oskola mellett újra kiadja KIS Miklós az először még 1674-ben Debrecenben megjelent magyar nyelvű — az alapműveleteket tartalmazó — aritmetikát, MENYŐI TOLVAJ Ferencnek, COMENTUS Praecepta Moruma magyar nyelvű verses fordítójának, a gyöngyösi iskola rektorának, RÁKÓCZI majdani hajdúhadnagyának, a szabadságharc verses krónikásának könyvét. („Az *Arithmetikának* avagy a *Számlálásnak* öt *Specie*seinek rövid Magyar Regulákban foglaltatott Mestersége.”) Ez a könyv,

mint KIS Miklós által nyomdatechnikailag is ízlésesen, igényesen megtervezett címlapján olvashatjuk: „az Arithmetikát tanuló magyarok kedvéért irattatott és bővebben ki bősáttatott. Kolozsvárott, Nyomt. M. Tótfalusi Miklós által M. DC.XCVII. (Közli Jakó: I. m. 19. melléklet).

Újra kiadja az eredeti formájában ugyancsak változatlanul népszerű *Praecepta Morum*-ot is.

Erről ezt írja: „Az elmúlt ősszel el akarván hazul menni, legényem kezébe adám a Morum Praceptát, mondok: mivel e tudós ember munkája, nem szükséges. corrigálnom, és nincs mit corrigálnom.

Azonban addig amíg odavoltam, nem érkezvén reá, hogy kinyomtassák, hanem azonban én hazajövé, egykor szerencsére nézem, hát olyan vastag vétkék vannak benne, melyeket csak a gyermek is, aki jó poéta volna, észrevenne és megnevetne.”

Ezután sorra veszi a cömeniusi munka latin szövegében — mi tagadás — bőségesen fellelhető nyelvtani, valamint betűhibákat s végezetül azt írja: „... Melyekre (ti. i. a hibákra) nézve consistentiámon erőszakot tenni nem lehetvén, corrigáltattam olyan helyt, hogy ami kezünk alól. kimégyn olyan pökedelmes munka ne légyen.” (I. m. 243—244.)

Újra kiadta MOLNÁR Gergelynek először 1556-ban megjelent latin nyelvtanát is. (*Elementa grammaticae Latinae*). Itt is nagy gondot fordított a hibák kijavítására.

Azoknak a tudós professzoroknak, akik kétségbe vonták illetékességét abban, hogy ne csak mechanikusan másolja le az előtte fekvő szöveget, hanem ki is javítsa a szövegben — minden szövegben — bőségesen fellelhető hibákat, KISS Miklós így válaszolt: „Tisztesség, becsület! A szemébe mernék nézni aki a miéink közül most jobb classistának mondaná magát, ha már ezt ki kell mondanom. Mert nemcsak, hogy kétszer abszolváltam a classisokat: Nagybányán elsőben és onnét Enyedre menvén, megint az etymológián kezdtem ... Hanem abban a kollégiumban egynehány praeceptoriákat viselvén, végre scholamesterséget három esztendeig Fogarásban, mind az ideig az abc.-től fogva az oratoriáig mindennapi bibelődésem az volt. Akkor annyira megrágván kivált a syntaxisban sok spekulációim voltak énnékem, melyeket mos már egybeszedvén és bővítvén, úgy bocsátottam olyan formában ki a Grammaticát, melynél — merem mondani — soha accurátább a református magyarok kezekben nem volt. (I. m. 245.)

„Vizsgáljuk meg bár mind, amennyi könyvek kezünk alól kimentek. Az *Abc*-t, vagy *Synopsist*, amivel augeáltuk, nem méltán és helyesen cselekedtük-e? A *Centuriát accurate* igyekeztem nyomtatni, hogy senki ne carpálhatná. A *Rudimentábó*. töménteni vétket tisztítván ki, merem mondani, hogy még Alstedius idejében is (aki csinálta volt) olyan *accurate* nem volt kiadva. Amit a végiben hozzáadtam, szinte itt lévén Pápai uram, őkegyelmének elsőben megmutattam és helyben hagyván csak azt mondotta: *Audendum est aliquid in hac patria*. Az bizony dolog; hogy (úgy látjuk), ha valaki így nem mozdít, a közönséges végzések efféléről mind füstbe mennek.” (I. m. 245—246.)

KIS Miklósnak azokkal szemben is meg kellett védenie a maga igazát, akik azt tartották: „Sohasem kellene affélékkel bébelődni, ha rosszul volnának is a locusok s egyéb, csak tanulná affelől a gyermek, hiszen osztán, ha felnő, észreveszi, hogy nem úgy vagy on vagy amaz, és osztán jól megtanulja.

Felelet: 1. Ez csak olyan, mintha valaki a gyermeket arra tanítaná, hogy a hatyú fekete s a holló fehér, hiszen — úgymond — ha felnő észreveszi, hogy nem úgy van és igazán megtudja.

2. Én pedig úgy tartom, hogy a gyenge elmékbe *igazán* kell holmit beléjek oltani, mert az megmaradandó. Amint mondják: *Quod nova testa capit inveterata sapit*.” (I. m. 250—251.)

A régi könyvek felújítása mellett KIS Miklós új tudományok patronálását is vállalta. Kiadta MIKOLA László *genealógiáját*, amellyel új történeti stúdiumot vezetett be. Ő adott ki Magyarországon először *héber betűs könyvet* s nevéhez fűződik KAPOSÍ Sámuel enyedi professzor két könyvének kinyomtatása révén (1698) a héber nyelvtanítás korszerűsítése is.

A magyar, latin és héber nyelvű tankönyvek kiadása mellett KIS Miklós — amennyire lehetőségei megengedték — szívesen támogatott anyagilag is minden olyan kiadványt, amelytől a közművelődés előmozdítását remélte. Az ő nyomdájából került ki 1694-ben — valószínűleg saját fordításában — az *első magyar nyelvű könyv Amerikáról*. S a népszerű ismeretterjesztést szolgálták PÁPAI PÁRIZ Ferencnek ugyancsak általa kinyomott munkái, elsősorban a „*Pax Corporis Az emberi test nyavalyáinak okairól fészkeiről és azoknak orvoslásáról való Trakta.*”

PÁPAI PÁRIZ — mint erre munkája bevezetésében ő maga utal — elsősorban az olyan szegény embereknek szánja könyvét, akik nem juthatnak orvoshoz. Az ő kedvükért vállalja az orvostudomány „megmagyarításának” minden nehézségét, úttörő fáradságát, Hiszen, mint írja: „Tudtommal a materiáról szóló írás a mi nyelvünkön nincsen...” A továbbiakban azután azt hangsúlyozza: „Nem akartam én itt ebben tudósoknak értelmekeket megfogni, nem is azoknak írom, hanem a házi cselédes gazdáknak, az ügyefogyott szegényeknek, kiknek nincsen mindenkor a kezük ügyében értelmes orvos, kiváltképpen falukon, ahol hamarabb talál segédet a beteg barom, mint a beteg ember...”

PÁPAI PÁRIZ könyvének erre az úttörő jelentőségére mutat rá Misztótfalusi KIS Miklósnak a Pax Corporis által kinyomtatott kiadása elé csatolt dicsőítő verse:

„E tudományt [az orvost] tartották titokban...
Magyar nemzet legalább nem látott
Maga nyelvén orvos könyvet: sőt ott
Mestere is szűk: mely ok
Hogy a sinló beteg sok.
Egy nagy hibát látván nem állhatta
E bölts mester magáját lehangyta,
Közönséges jót nézett
Hogy e munkához kezdett.”

Ugyancsak Misztótfalusi KIS Miklós kiadásában jelent meg 1696-ban PÁPAI PÁRIZ *Pax Aulæ* c. munkája: „A bölts Salamon egynehány válogatott reguláinak röviden való előadása, mellyek az Embernek itt az életben való bölts maga viselésére Kiváltképpen a' Méltóságban és Méltóságok előtt szükségképpen megkívántatnak.” Ezzel a könyvével a tudós professzor ismét „közönséges jót nézett” — azaz a közjót kívánta szolgálni, amikor a bomladozó erdélyi társadalom vezető rétegeit könyve révén is a közjó szolgálatára, közeleti etikára kívánta nevelni.

A „tudós tipográfus” és a tudós professzor baráti szövetsége az ismeretek széles körű terjesztése, a közjó előmozdítása érdekében nem múlt el — mert nem múlhatott el — nyomtalanul. De ez a szövetség a szorosan vett tudomány területére is kiterjedt: ugyancsak KIS Miklós adta ki PÁPAI PÁRIZ heraldikáját, az *első magyar címertani munkát* is. (Ars Heraldica seu consuetudinum Heraldicarum quarum crebrior passim usus, et in Historiis Europæis mentio, Synopsis, Claudiop. 1695.)

BETHLEN Miklós minden, a haladást előmozdító újítás lelkes híve, hajdan így írt KIS Miklósnak Belgiumba: „Csak lopd el Hollandiának mesterségeit és csináljunk Erdélyből egy kis Hollandiát, míg mind nékem, mind néked egy-egy tonna aranyunk lesz.” (I. m. 241.) Hiába „lopta el” azonban KIS Miklós „Hollandiának mesterségét”, Erdély romlását nem tudta megállítani de a sajátjának sem tudta gátját vetni.

Miért ütközött itthon KIS Miklós tevékenysége olyan nagy ellenállásba? Nyilvánvaló: nem csupán azért, mert kigyomláta a könyvekből az örökletes hibákat, sokkal inkább azért, mert — mint JAKÓ Zsigmond írja — „különösen

szívén viselte a világi témájú, világi célokat elősegítő kiadványok megjelenését. A Hollandiában töltött évtized alatt ugyanis művelt iparos-polgárrá vált és túljutott a puritánusok egyházi keretek között mozgó reformtörekvésein. Az anyanyelvű műveltség terjesztését ő már világi szempontból tartotta fontosnak. Tőle telhetően minél változatosabb tárgyú olvasmányokkal kívánta ellátni közönségét. Papi ellenfelei nagy megbotránkozására attól sem riadt vissza, hogy olcsó népkönyveket, széphistóriákat nyomtasson ki az újdonsült olvasóréteg meghódítására.” (I. m. 75.)

Mint már a *Magyar Oskola* ismertetése során erre is utaltunk, ez újdonsült olvasóréteg felnevelése érdekében ő maga is jelentős lépést tett.

Melyek voltak azonban azok a népkönyvek, széphistóriák, amelyeket Kis Miklós kinyomatott? Ragadjunk ki egyet közülük, mint tárgyunk szempontjából különösen érdekeset: a kétnyelvű iskolai színjáték gyűjteményt: „*Comico Tragoedia Constans Scenis Quattuor: Az az Négy Szakaszból álló, rész-szerint Vig, rész-szerint Szomorú Historia*” címűt. Ez a gyűjtemény négy vígjátékot, illetve szomorú históriát tartalmaz latin és magyar nyelven. Ezek: A’ Jóságos tselekedetekről és vétkekről. — A fényes Gazdagról és a szegény Lázárról. — A híres lator Katonáról. — A’ kegyetlen Tisztartóról”.

Kis Miklósról azt is tudjuk, hogy kiadói tevékenysége felülemelkedett a XVII. század utolsó évtizedében Erdélyben különösen kiéleződött felekezeti ellentétekben is. Bár ő maga buzgó kálvinista volt, az „ország nyomdászának” tekintette magát és gyakran dolgozott a katolikusok és az unitárius egyház számára is. Feltehetőleg a kolozsvári unitárius kollégium számára készült az előbbiekben jelzett színjáték-gyűjtemény is, amelynek színjátszó hagyományai ebből az időből ismereteseek.

A XVII. század utolsó évtizedeiben a kolozsvári unitárius kollégiumban nevelő munkájában is fontos szerep jutott a színjátékoknak. Ezek eleinte latin nyelvűek voltak, később azonban latinul és magyarul egyaránt előadásra kerültek. Erre utal Kis Miklós színjátékgyűjteményének kétnyelvűsége is. Mint azonban a kor iskolaelőadásáival foglalkozó kutatók is kimutatták, lényeges különbség volt az egymást követő latin és magyar nyelvű előadások szövege között még akkor is ha ugyanazt a darabot adták elő előbb latinul, majd utána másnap magyarul.

Mint erre e kérdéskör irodalmár kutatója, VARGA Imre is rámutat: *a magyarban sokkal erősebb a XVII. század végéig feudális társadalmának, a közállapotoknak bírálata, a sajátosan magyar viszonyok tükröződése.* Az Ovidius Metamorphosésén alapuló előadás magyar változatában például az aranykorban azért voltak boldogok az emberek, mert akkor nem voltak negyedtelkes jobbágyok, dézsmások, nem féltek hadnagytól, ispántól. A magyar színjátékokban ismételten kikelnek az urak kapzsisága, a perlekedések, a katonai terhek ellen is.

A magyar nyelvű előadások közönsége a polgárságból, Kolozsvár iparos és kereskedő rétegéből került ki. Sőt, részt vettek a színelőadásokon a város, a környék *nem magyar nemzetiségei* is. Erre utal az egyes darabokban fel-fel bukkanó több román nyelvű kifejezés, a román nyelvű közjátékok, a szövegnek nemegyszer néhány versszakon át románba történő átváltása is.

A magyar nyelvű színjátékoknak ez a szabadabb hangja, bíráló szelleme azonban a megbírált iskolai vagy egyházi vezetők részéről nemegyszer megtorlást váltott ki. 1703 decemberében például a szintakszisták kollaborátorát, KAPUSI Miklóst a vezetőséget bíráló színjáték miatt carcerbe vetették, a szókimondó szerep eljátszóját bilincsekbe verték.

Az előjáróság ettől kezdve szigorú intézkedésekkel tiltotta el a merészhangú magyar színjátékokban előforduló közjátékokat s ezzel tulajdonképpen megszüntette ezt az érdekesen újszerű műfajt. Ezért is volt különösen jelentős a Kis Miklós által 1699-ben megjelentetett két nyelvű (latin és magyar) színjátékgyűjtemény.

A kolozsvári unitárius kollégiumon kívül a magyar nyelvű diák színjátszásnak otthont adott a XVII. század végén a negyenyedi kollégium is. Különösen szorgalmazta ezeket minden jó ügy támogatója, PÁPAI PÁRIZ Ferenc. Az enyedi

kollégium színjátszó hagyományainak csúcspontját az ő *Izsák és Rebeka házasságáról* írott darabja jelentette 1703-ban.

A fáradhatatlan „tiszteletes PÁPAI uram” azonban — mint KIS MIKLÓS nevezte — erre az időre már magára maradt. Pártfogoltja, küzdőtársa, népnevelési terveinek gyakorlati támogatója, Misztótfalusi KIS MIKLÓS, sok hányattatás, nélkülözés, közel kétesztendő súlyos betegség után, 1702-ben meghalt, ötvenkét esztendő korában.

PÁPAI PÁRIZ Ferenc hosszú — a nyomdászat történetét s KIS MIKLÓS életét, érdemeit részletesen taglaló — versben méltatta, s többek között így búcsúztatta:

„Sirasd magyar nemzet károdát öbenne,
Zárjad bé kincsedet koporsóba véle,
Nincs dicsekedés s nem is lehet ebbe,
Hosszú s bizonytalan reménység helyette.

Sirassátok scholák benne károtokat,
Tudósok ily ékesgető tagotokat,
Nem nézi idegen szűkült sorsotokat,
Nem ócsítja, mint ez könyvbéli árukat.” (I. m. 416.)

Ebben az összefüggésben említést érdemel egy másik szerzőnek a neveléstörténész számára ugyancsak érdekes, tanulságos könyve. DANKANITS ÁDÁM — történész, irodalomtörténész, jelenleg a Bukarestben megjelenő *Hét* munkatársa — legutóbb a magyar nyelvű Comenius-könyvecskéhez írott előszavával keltette fel figyelmünket, érdeklődésünket.* Újabb könyve,** amiről ebben az összefüggésben szólni szeretnénk, bővebb méltatást érdemelne a neveléstörténész és művelődéstörténet-kutató szemszögéből is. Kitűnő, kutatómódszertani szempontból ugyancsak példamutató munka, amelynek részletesebb méltatására — más összefüggésben — igyekszünk majd sort keríteni.

Ezúttal az előbb elmondottak jegyében a neveléstörténész szemszögéből kívánunk csupán néhány végkövetkeztetéssel vitatkozni. DANKANITS ÁDÁM szerint ugyanis *Erdély kulturális életében a döntő fordulatot a „tizenhatodik század közepi olvasási robbanás” eredményezte.*

„E robbanás értelmezésében — írja — mint láttuk, több tényezőt is be lehet vonni: a vallásnyitás okozta szellemi erjedés, valamint a fejlettebb vidékekről elűzött polgárok és értelmiségiek betelepődése, nyilván növelte a szellemi mobilitást, befogadóképességet, fogékonyságot, az önálló udvari kultúra ugyancsak ösztönzőleg hatott. Döntőnek azonban az új kommunikációs eszköz, a nyomtatott könyv hazai meghonosodását tartjuk. S ha évszámhoz kell kötni, úgy a brassói Honterus-féle nyomda működésének kezdő évéhez kötnők azt a döntő fordulatot, amely az erdélyi értelmiség olvasási szokásaiban a források tanúsága szerint beállt.” (I. m. 90.)

A kitűnő erdélyi irodalomtörténész-kutató e megállapításával — mint tárgyunkon kívül esővel — nem volna szükségünk feltétlenül vitába szállni, ha nem követné az előbbiekből egyenesen következő gondolat sor:

„Gazdasági és társadalomtörténeti értelemben ma még nem eléggé világos az, hogy a polgárosodás Kelet-Európában mikor, milyen mértékben akadt el, a művelődéstörténeti anyag megvilágításában mindenesetre úgy tűnik, hogy a tizenhatodik század végén. Az erdélyi feje-

* Comenius Ámos János válogatott írásai. Az előszót írta Dankanits Ádám. A szövegeket válogatta és jegyzetekkel ellátta Kálmán Viktória. Bukarest, 1971. Kriterion Könyvkiadó.

** Dankanits Ádám: XVI. századi olvasmányok. Bukarest, 1974. Kriterion Könyvkiadó.

delemségben a jelek szerint 1594 jelzi a fordulatot: azt a pillanatot, amikor a fejedelmi hatalom a kálvinista katonai nemesség és a jezsuiták torz szövetségére támaszkodva a polgárságot képviselő humanista értelmiség ellen fordul. A tizenhetedik század első felében továbbhalad ez a folyamat, amely művelődéstörténeti értelemben a polgárt oly módon semmizí ki a kultúrából, hogy a nálunk eminens módon polgári vallásokat — a lutheranizmust és antitrinitarizmust — korlátozza, illetve támadja.

A városi polgárság kiszorításával egyidejűleg a kultúra tizenhatodik századi virágkorának is vége szakad. A tizenhetedik és tizennyolcadik század elejei könyvtermelés — minthogy ez egyedüli összehasonlítási alapunk — a válságokkal megszakított stagnálás képét mutatja, ami pedig a szellemi mozgékonytságot, receptivitást illeti, a felvilágosodás koráig nem találjuk mását a tizenhatodik század végének.

BETHLEN, APÁCZAI és MISZTÓTFALUSI — fűzi tovább DANKANITS a gondolatot — ebben a megvilágításban már nem a fénykor alakjaiként, hanem a fénykor visszaállítására reménytelenül törő és jobbra bukásra ítélt hőszozzként tűnnek fel előttünk. Ami HONTERUSnak és HELTAINak, egy polgári irányba tartó század polgári közegben működő fiainak sikerült, nem sikerülhetett egy visszafeudalizálódó század polgári környezet nélküli értelmiségének. Nyilván emberfeletti erőfeszítésük nélkül nemcsak a kor, mi is szegényebbek lennénk. A kor azonban megítélésünkben így is csak a részleges sikerű kísérlet kora marad, a tizenhatodik századdal, kultúránk első virágkorával szemben” — írja DANKANITS Ádám. (I. m. 92—93.)

Az első kérdés, ami megállapításai nyomán bennünk felvetődik: vajon el fogadhatjuk-e a könyvtermelést mint döntő, sőt jóformán egyedüli tényezőt, a műveltségi szintet illető összehasonlítási alapnak?

Vajon HONTERUS brassói könyvnyomtató műhelyénél nem volt-e nagyobb hatása HONTERUS brassói iskolája, a hazai protestáns iskolázás ez úttörő intézménye?

A könyvtermés viszonylag könnyen felmérhető. Ez utóbbi hatás mérése lényegesen nehezebben. Ezért kerülhetnek az epigonok sorába BETHLEN, APÁCZAI és MISZTÓTFALUSI, ezért nem részesül megfelelő méltánylásban az a hatás, amelyet a holt, nyomtatott könyvekben foglalt ismeretekből az iskola — minden iskola, mindenkor — közvetít. Hogy mennyi időre van szükség ennek a hatásnak a közvetítésére? Ez kortól, időtől nem független. Egy azonban bizonyos: nem történhet egyik napról a másikra. Évtizedek, sőt egy évszázad is beletelhetett — éppen a XVI., XVII. században.

Ha tehát az előbbieken említett BETHLEN, APÁCZAI, MISZTÓTFALUSI és még sokan mások — a haladás ügyének szolgálói — nem is voltak „a fénykor” alakjai, de tevékeny részesei voltak egy olyan folyamatnak, amely lehet, hogy valahol a XVI. század közepén, vagy ennél is korábban eredt, majd továbbfolytatódott, és közvetve, vagy közvetlenül hozzákapcsolódott a XVII. század Európájának jelentős szellemi áramlataihoz, ezek hazai tükröződéséhez, a rájuk támaszkodó, illetve velük kapcsolatban álló mozgalmakhoz és végül: mintegy összetorkolott a Rákóczi-szabadságharc nagy áramlatában.

FÖLDES ÉVA

MAGYARORSZÁG RÉSZVÉTELE AZ UNESCO NEVELÉSÜGYI PROGRAMJÁBAN

1. AZ UNESCO

Az UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization = az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete) az ENSZ kezdeményezésére 1946. november 4-én alakult; székhelye Párizs. Jelenleg 136 ország a tagja; köztük az összes szocialista ország.

Az Alkotmányában foglalt elveknek megfelelően az UNESCO célja a *béke és biztonság megőrzése*; ennek érdekében feladata a nemzetek kulturális és tudományos együttműködésének, az eszmék és gondolatok cseréjének elősegítése, a tanuláshoz és a művelődéshez való jog gyakorlati megvalósulásának támogatása. Működési területeiből adódóan az UNESCO a legnagyobb eszmei hatósugarú szakosított ENSZ-intézmény.

Legfőbb szerve a kétévenként tartott *közgyűlés*, amely jóváhagyja a két évre szóló programot és költségvetést, kidolgozza a középfokú és távlati programot, dönt a tagfelvételekről, megválasztja a Végrehajtó Tanács tagjait és hat évenként a főigazgatót. Az 1974 őszi közgyűlés két évre magyar elnököt választott: JÓBORÚ Magdát, az Országos Széchényi Könyvtár főigazgatóját, a Magyar UNESCO Bizottság elnökét.

Az UNESCO mint fórum, feladatainak következtében, az ENSZ szakosított szervezetei között legtöbb alkalmat ad ideológiai és politikai vitára, s ez a jellege egyre erősebbé válik. Tevékenységében éppen ideológiai és politikai szempontból fontos új szakasz kezdetét jelentette a Szovjetunió 1954-ben történt bekapcsolódása, majd újabb állomás volt a fejlődő országoknak az 1960-as évek elejétől kezdődő folyamatos, tömegmértű jelentkezése. A szocialista országok számos eredményt értek el a fejlődő országok támogatásával sok jelentős, a társadalmi haladást szolgáló kezdeményezést sikerült elfogadtatniuk a tudomány, a nevelésügy, a kultúra és a tájékoztatás terén.

A közgyűlések közötti időszakokban a 40 tagú *Végrehajtó Tanács* tölti be a vezető testület szerepét, amely évente általában kétszer ülésezik.

A határozatok végrehajtása a tagállamokat illeti, az operatív-szervező munkát a *Titkárság* végzi.

A Titkárság élén a *főigazgató* áll, hét — szakágak szerint megosztott — helyettese közül kettő képvisel szocialista országot. A főigazgatói állást 13 évig betöltő francia René MAHEU megbízatásának lejártával, az 1974. évi közgyűlésen került sor az új főigazgató megválasztására, Amadou-Mahtar M'Bow volt szenegáli oktatásügyi miniszter személyében, aki az utóbbi években az UNESCO nevelésügyi szektorának főigazgatóhelyettesi tisztségét töltötte be. Ez volt az első eset az ENSZ intézményeinek történetében, hogy az egyik világszervezet vezetőjévé Fekete-Afrika képviselőjét választották meg.

Az UNESCO költségvetése az 1975—1976. bienniumra összesen 169,9 millió dollár (kb. 25%-os emelkedés az előző kétéves időszakhoz képest), ezenkívül az ENSZ Fejlesztési Programjából (UNDP) 100 millió dollár értékű program végrehajtását szervezi. Az állandóan emelkedő adminisztratív költségek visszatérően vita tárgyát képezik. A szocialista országok arra töreksenek, hogy a program fejlesztését és a munka hatékonyságát az adminisztratív költségek csökkentésével kössék össze.

A költségvetés a program különböző területei között a következőképpen oszlik meg:

	UNESCO	ENSZ Fejlesztési Program
	169,9 millió dollár	100 millió dollár
	Megoszlása program-területek szerint	
Nevelésügy	21,00%	50 %
Természettudományok	11,70%	27 %
Társadalomtudományok, kultúra	10,30%	2,50%
Tájékoztatásügy	11,60%	4,60%
Interszektorális program	0,30%	—
Nemzetközi egyezmények végrehajtása	1,00%	—

2. A magyar közreműködés kerete

Magyarország a békeszerződés megkötése után, 1948-ban lett az UNESCO tagja, majd 1950-től — több szocialista országgal együtt — tagságát 1954-ig szüneteltette. Ettől kezdve a magyar részvétel fokozódott, bár 1956 és 1962 között az ún. magyar kérdés napirenden tartása miatt mandátumunk elismeretéseért kellett küzdelmet folytatni. A nagy világszervezetekben egyébként, az ENSZ-et megelőzve, 1956 után először az UNESCO 1962. évi 12. közgyűlésén ismerték el a magyar mandátumot.

Az elmúlt tizenkét év során UNESCO tagságunk, túljutva az egyszerű részvételen, a Szervezet alakításába való beleszólássá fejlődött. A Végrehajtó Tanácsnak 1964—1972. között magyar tagja is volt. Az UNESCO Titkárság mellett nagyköveti rangban állandó képviselőnk működik.

Az UNESCO munkában való hazai részvételt a *Magyar UNESCO Bizottság* irányítja, koordinálja és szervezi. A Bizottság a Kormány 1018/1963. (VII. 31.) sz. határozata értelmében a Kulturális Kapcsolatok Intézete felügyelete alá tartozik, függetlenített Titkársága a Kulturális Kapcsolatok Intézete főosztályaként működik. A Titkárság vezetője a Magyar UNESCO Bizottság főtákará.

A Bizottság társadalmi szervként működik, tagjainak száma 60, az érdekelt hazai állami és társadalmi szervezetek képviselő szakemberek, akiket a Kulturális Kapcsolatok Intézetének elnöke kér fel négyévi időtartamra. Erre legutóbb 1974-ben került sor. Ügyintéző hatáskörrel működik a Végrehajtó Tanács, amelynek tagja a Bizottság elnöke, főtákará, valamint a Külügyminisztérium, a Kulturális Kapcsolatok Intézete, a Magyar Tudományos Akadémia, a Kulturális Minisztérium, az Oktatási Minisztérium, az Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság és a Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetsége egy-egy vezető beosztású képviselője. A Bizottság hét szakmai albizottságot hozott létre.

Az UNESCO-tevékenységgel — a Kulturális Kapcsolatok Intézetén és a Magyar UNESCO Bizottságon kívül — egyéb érdekelt intézmények is rendszeresen foglalkoznak. A magyar UNESCO-munka irányelveit a Kulturális Kapcsolatok Intézete Ügyvezető Elnöksége 1966-ban fogadta el. 1969-ben a Művelődésügyi Minisztérium miniszterhelyettesi értekezleten tárgyalta a nevelésügyi programot, 1972-ben a Magyar Tudományos Akadémia elnöksége hozott saját teendőire vonatkozóan határozatot, a Kormány Tudománypolitikai Bizottsága 1973-ban az UNESCO tudományos programjában való részvétel kérdését vitatta meg, legutóbb 1974-ben pedig ismét az MTA elnöksége rendezett ankétot az UNESCO középtávú és távlati célkitűzéseiről és felada-

tairól. A munka külpolitikai koordinálását a Külügyminisztérium Nemzetközi Szervezetek Főosztálya látja el.

A Magyar Népköztársaság 1976. évi tagdíja 250 000,— dollár.

3. A magyar közreműködés tartalma

Részvételünk két fő szempont alapján értékelhető: 1. az UNESCO-nak, mint világméretű nemzetközi *politikai* fórumnak a felhasználása; 2. az UNESCO-nak, mint nemzetközi *szakmai* tapasztalatcsere-intézménynek a kihasználása. Ebből a szétválasztásból egyáltalán nem következik olyan szemlélet, amely a szakmai közreműködést nem tekinti politikai értékűnek. Ellenkezőleg, az UNESCO-ban folytatott politikánk fő eszköze a szakmai közreműködés, tekintélyünket az erősíti legjobban. A szétválasztás az áttekinthetőséget szolgálja.

3.1. Közreműködésünk az UNESCO-ban, mint nemzetközi politikai fórumon

Az UNESCO, mint a világ egyik legnagyobb nemzetközi szervezete, profilját tekintve kulturális jellegű, de ennek következtében politikai jellegű is. A szocialista országok egyre rendszeresebben használják fel az UNESCO fórumait haladó eszméik, politikai követeléseik előterjesztésére (pl. az NDK felvételéért folytatott több mint tízéves akció), új kétoldalú kapcsolatok teremtésére, alkalmi szövetségek létrehozására (pl. egy-egy javaslat megszavazása). Emellett az UNESCO állandó alkalmat nyújt saját eredményeink ismertetésére, értékes tapasztalatcsereire. Közreműködésünk kézzelfogható politikai eredményének értékelhető, hogy az utóbbi tíz év. közgyűlésein küldötteinket tekintélyes funkciókra választották meg, s a 18. közgyűlésnek pedig magyar elnöke volt. (1974).

Sikeres politikai akcióink között tartjuk számon a felsőoktatási miniszterek bécsi, illetve bukaresti értekezletét (1967, illetve 1973). Az előbbin az ülés magyar alelnököt is választott, amelyen a szocialista országok beszámolóit, köztük a magyar beszámoló is, komoly figyelmet keltett, míg a másodikon számos javaslatunkat fogadták el a konferencia végső ajánlásaiként. A kulturális miniszterek velencei (1970) és helsinki (1972) tanácskozásán mi is felvetettük a társadalmi haladást szolgáló kulturális politika szükségességét, az európai béke és biztonság gondolatát és javaslataink bekerültek a határozatokba is. A tudományos fejlődésért felelős európai miniszterek értekezletén (1970. MINESPOL) többnyire politikai jellegű javaslataink szintén kivétel nélkül helyet kaptak az értekezlet által elfogadott ajánlások között. Az utóbbi évek közgyűlései is többször emelték határozat erejére a magyar javaslatokat.

Megítélésünk szerint a nagy nemzetközi politikai kérdések vonatkozásában az UNESCO-ban adódó lehetőségeket általában jól ki tudtuk használni. A tapasztalatcsere és a kapcsolat-teremtés terén viszont még vannak további tennivalók és lehetőségek, például a helsinki záró-okmány megvalósításában az UNESCO-ra háruló, európai együttműködést igénylő feladatok megoldásában.

3. 2. Szakmai közreműködésünk az UNESCO programjában

A nevelés kezdettől fogva prioritást élvez a Szervezet programjában; a tagállamok nevelésügyének fejlesztését célzó tevékenység a kétéves költségvetés jelentős hányadát képezi (1975/76: a 170 millió dolláros reguláris költségvetésből 37 millió dollár a nevelésre fordított összeg; az ENSZ Fejlesztési Alapjának 100 millió dollárjából 50 millió dollár jut erre a területre).

I. Az UNESCO nevelésügyi programja a 60-as évek elejéig

Hosszú időn keresztül a nevelésügyi program legfőbb jellegzetessége a szétaprózottság volt, s ezt a problémát a mai napig sem sikerült kielégítően megoldani. Már ebben a felsorolásszerű, a tagállamok, különösen a szocialista országok által gyakran bírált programban is szerepelnek azonban azok a nagy kérdések, melyek ma is központi helyet foglalnak el a Szervezet nevelési tevékenységében; s az elaprózottság ellenére kiemelhetünk több olyan akciót, mellyel az UNESCO a maga területén jelentős mértékben hozzájárult a nevelésügy világméretű fejlődéséhez. (Alfabetizáció, neveléstervezés, demokratizmus, felnőttoktatás, felsőoktatás.)

Nemzetközi ajánlás készült az oktatás területén fellelhető mindenféle faji, vallási, nemzeti stb. megkülönböztetés leküzdésére (1964), melyet több mint 40 országgal együtt hazánk is elfogadott, s azóta az ebben foglalt elvek gyakorlati megvalósítására vonatkozó értékelésben is részt veszünk. Az utóbbi években az ajánlás gondolatköre tovább szélesedett: kiterjed ma már a testileg, szellemileg és társadalmilag hátrányos helyzetben levők problémáira is. Mivel hazánkban a gyógypedagógiai nevelés terén jelentős hagyományai vannak, s a hátrányos helyzetű tanulók segítése fontos oktatáspolitikai kérdés, a különböző fórumok munkájában résztvevő magyar szakemberek nemcsak támogatták az e téren született ajánlásokat, hanem tapasztalataink segítségével jelentős mértékben hozzájárultak azok kialakításához.

Egyre inkább előtérbe került a nevelésnek a társadalmi-gazdasági fejlődésben betöltött szerepének kérdése, s bebizonyosodott — nem utolsósorban a szocialista országok példája alapján —, hogy a nevelést tervezni kell. A nevelés tervezésének segítésére a hatvanas évek elején megalakult a Nemzetközi Nevelésszervezési Intézet, melynek feladata szakemberek képzése és továbbképzése, mindenekelőtt a fejlődő országok részére szervezett tanfolyamokon. Az intézet tanácsadói testületében kezdettől fogva működött magyar szakember, az intézet igazgatója több előadást és konzultációt tartott Magyarországon: s az évek folyamán az Intézet tanfolyamain magyar szakemberek is résztvettek előadóként és hallgatóként is. Magyar szakértők dolgoztak a Malgas Köztársaságban és Algériában az ottani oktatási rendszerek fejlesztésén.

A hatvanas évek elejéig szakmai részvételünk az UNESCO programjában nem volt jelentős, a legfontosabb tevékenységekben való közreműködésen kívül, a magyar UNESCO-munka a nevelésügy területén csupán alkalmi jellegű volt.

II. Az UNESCO nevelésügyi programja a 60-as évek elejétől máig

A hatvanas évek elejére alapvetően megváltozott világpolitikai helyzet nagy hatással volt az UNESCO programjára is. Az európai és az észak-amerikai országokban lezárult az a II. világháború befejezése után kezdődött szakasz,

mely főleg a mennyiségi fejlesztést célozta, s egyre inkább előtérbe került a minőségi fejlesztés. Még meghatározóbb hatást gyakorolt a program alakulására az a tény, hogy a gyarmati sorból felszabadult ázsiai és afrikai országok egyre nagyobb számban képviseltették magukat a különböző nemzetközi szervezetekben, így az UNESCO-ban is.

Az UNESCO 15. közgyűlése (1968), az ENSZ felkérésére, 1970-et *Nemzetközi Nevelésügyi Évvé* nyilvánította. Bár a Nevelésügyi Évet előkészítetlensége és anyagi megalapozatlansága miatt — elismerve, hogy ez nem az UNESCO hibája — sok bírálat érte, programjához hazánk is több formában kapcsolódott. Ezek közül legfontosabbnak az V. Nevelésügyi Kongresszus tekinthető, melynek témái közül különösen a permanens nevelés kérdései kapcsolódtak az UNESCO programhoz. A Nemzetközi Nevelésügyi Év hazai akciói közé sorolható a J. A. COMENIUS halálának 300. évfordulójáról való megemlékezés, ezt Magyarország is javasolta megünneplésre az UNESCO tagállamai számára; valamint az audio-vizuális eszközöknek az oktatásban való alkalmazásáról hazánkban tartott nemzetközi szeminárium.

Az UNESCO főigazgatója 1971-ben a Közgyűlés 16. ülészakának határozata alapján — létrehozta a világ hét kiemelkedő nevelési szakemberéből álló *Nemzetközi Nevelésfejlesztési Bizottságot*. Céljuk a fő tendenciák és a fejlődés fő irányainak felmérése volt. Munkájukhoz hazánk is hozzájárult, mivel a Bizottság három tagja Budapesten megbeszéléseket folytatott a magyar közoktatás vezetőivel, s így tapasztalataink, terveink is feldolgozásra kerültek. A Bizottság jelentése (az ún. FAVRE-jelentés), mely „Tanuljunk meg élni” címmel jelent meg, heves vitákat váltott ki világszerte, illetékes fórumokon magyar szakemberek is bírálták. Tisztább elvi állásfoglalást és több konkrét gyakorlati javaslatot vártunk a Bizottságtól, bár ennek akadályai kezdettől fogva nyilvánvalók voltak. Hibái ellenére alkalmas viták indítására, gondolkodtatásra. A jelentés az OPKM kiadásában magyarul is megjelent.

A tagállamoknak az UNESCO nevelésügyi programja szétaprózottságára vonatkozó, éveken keresztül hangoztatott kritikája nyomán egyre inkább erősödött egy átfogó nevelésfejlesztési stratégia iránti igény, valamint felmerült az UNESCO-program hosszabb távú fejlesztésének gondolata is. Ennek eredményeképpen az UNESCO Titkárság 1970-ben a 16. Közgyűlés elé terjesztette egy *öt évre szóló program* vázlatát, melynek nevelésügyi részében két központi gondolat, a permanens tanulás és az oktatás globális tervezése dominált.

Bár ezt elfogadjuk és támogatjuk, hangsúlyozni kell, hogy az UNESCO egyelőre adós ezeknek a fontos elveknek részletes kimunkálásával, s ezt a feladatot — mint a valóban nemzetközi összefogással megoldandó munkát — az UNESCO-nak vállalnia kell.

A nevelésügyi program főbb fejezetei a következők:

(I) *Oktatáspolitikai, oktatástervezési*

Kezdetől fogva ezen a területen próbáltuk meg leginkább befolyásolni az UNESCO programját. Tanácsadó testületi tagságunkon keresztül sok alkalom nyílt a Nemzetközi Neveléstervezési Intézet munkájába való bekapcsolódásra. Neves magyar szakemberek oktatástervezési kérdésekkel foglalkozó művei jelentek meg az UNESCO kiadásában, ugyanakkor itthon is kiadtunk több jelentős UNESCO tanulmányt. Többek között megjelent magyarul Philip COOMBS, a Nemzetközi Neveléstervezési Intézet egykori igazgatójának könyve

az oktatás világválságáról. Gazdag dokumentációt biztosítottunk az 1968-ban Párizsban megrendezett neveléstervezési konferencia előkészítéséhez, a konferencián tevékenyen részt vettünk, s a Tankönyvkiadónál megjelent „Az oktatás tervezése” c. UNESCO kiadvány magyar fordítása.

(II) *Tartalom és módszerek*

Az oktatásügy fejlesztésében ma mindenütt a minőségi fejlesztés, a színvonal emelése áll középpontban. Az UNESCO közgyűlésein, s egyéb konferenciákon a 60-as évek második felében egyre erősödött az az igény, hogy a Szervezet mélyrehatóbban foglalkozzék az oktatás tartalmi kérdéseinek, a *tantervek és módszerek* problémáinak vizsgálatával. Az 1958-ban Sèvres-ben megrendezett nemzetközi tantervelméleti kérdésekkel foglalkozó nemzetközi értekezlet nagy jelentőségű ajánlásaira hivatkozva a magyar résztvevők különböző fórumokon mindig támogatták azt a javaslatot, mely az UNESCO feladatává teszi a valóban nemzetközi összefogást igénylő feladatokat. Természetesen a saját tantervek kidolgozása továbbra is a tagállamok feladata marad.

Magyarország is tagja az 1974-ben megalakult *Nemzetközi Tantervfejlesztési Szervezetnek*, aminek létrehozásában hazai szakembereink komoly feladatokat vállaltak.

Más formában is kivettük részünket a tartalmi és módszertani területen folyó nemzetközi együttműködésből. 1962-ben nemzetközi szimpózium volt Budapesten a *matematikaoktatásról*, majd 1963-ban az MTA Matematikai Kutató Intézete posztgraduális 8 hónapos továbbképző tanfolyamot szervezett fejlődő országok szakemberei számára.

Magyar professzorok vettek részt az „*Új irányzatok a természettudományos tantárgyak oktatásában*” c. sorozat több kötetének szerkesztésében, illetve írásában. A Tudományos Ismeretterjesztő Társulat 1971-ben nemzetközi tanácskozást szervezett „*Nyelvészet és nyelvoktatás*” címmel, s UNESCO-támogatással került megrendezésre az anyanyelvi oktatás kérdéseivel foglalkozó nemzetközi értekezlet is. Bekapcsolódtunk a modern nyelvészetnek az oktatásra gyakorolt hatását vizsgáló programba (ALSED) is.

Az utóbbi években egyre nagyobb szerepet játszik az UNESCO-programjában is a nevelés korszerű eszközeit és módszereit összefoglaló új szakterület, az *oktatástechnológia*. 1973-ban az UNESCO és az ENSZ Fejlesztési Alapjának segítségével megalakult Magyarországon az *Országos Oktatástechnikai Központ*, melynek feladata az oktatástechnológia hazai szakembereinek képzése és továbbképzése, a korszerű eszközökhöz szükséges ismerethordozók előállításának, gyártásának koordinálása, kutatás és dokumentációs szolgálat. Nagyban segítheti a nemzetközi együttműködést ezen a területen az 1976 őszén Budapesten megrendezésre kerülő nemzetközi szeminárium.

Tevékeny részt vállaltunk egy korábbi ajánlás korszerűsített változatának kialakításában, melynek témája a technikusképzés, s általában a *szakmai, műszaki-technikai oktatás*. Az ajánlást 1974-ben az UNESCO Közgyűlés 18. ülészsaka fogadta el.

A nevelés területén a különböző forrásokból Magyarország számára biztosított ösztöndíjak nagy részét tartalmi és módszertani kérdések tanulmányozására fordítottuk.

A permanens nevelés gondolatának elterjedésével még nagyobb szerepet kap az UNESCO programjában a *felntőttoktatás*. Az UNESCO a múltban is igen nagy

figyelmet szentelt a tagállamok e téren szerzett tapasztalatainak összegyűjtésére és terjesztésére

1949-ben Dániában, 1960-ban Kanadában, 1972-ben pedig Japánban, Tokióban rendezett világkonferenciát a felnőttoktatás problémáiról, melyek az alábbi napirendi pontok köré csoportosítva kerültek megvitatásra:

- alapvető irányzatok a felnőttoktatásban az elmúlt tíz évben,
- a felnőttoktatás szerepe az oktatás demokratizálásában, valamint a gazdasági, társadalmi és kulturális fejlesztésben,
- a felnőttoktatás tervezése, irányítása és anyagi ellátottsága, nemzetközi együttműködés a felnőttoktatás területén,
- a felnőttoktatás új módszerei és eszközei, továbbá a felnőttoktatási szakemberek képzése.

A konferencia előkészítésében statisztikai elemzések, tanulmányok készítésével Magyarország is fontos szerepet játszott. Ezen kívül a 33 ajánlás közül több magyar előterjesztésre, illetve közreműködéssel került elfogadásra.

1968-ban Budapesten rendeztek nemzetközi értekezletet a *művelődési központok szerepéről* a felnőttoktatásban.

Az ifjúság nemzetközi megértésre és békére nevelése mindig szerves része volt a programoknak, de szerepe és súlya többször változott, s a munkatervi feladatok megvalósítását sok bírálat érte, különösen a szocialista országok részéről. Részben ennek hatására, mindenekelőtt azonban a békés egymás mellett élés elvének és gyakorlatának megerősödésével és elterjedésével a legutóbbi években több irányban is kiszélesedett ezen a területen az UNESCO tevékenysége. Ennek egyik kifejezője, hogy egy szakértői tanácskozás — melynek előkészítésébe és munkájába mi is aktívan bekapcsolódtunk — ajánlástervezetet dolgozott ki az ifjúságnak békére, nemzetközi együttműködésre, az emberi jogok tiszteletben tartására nevelése tárgyában, melyet az UNESCO Közgyűlés 18. ülészsaka elfogadott. Mind az előkészítő bizottság, mind a közgyűlés vitájában heves ideológiai, politikai és szakmai összecsapásokra került sor, mégis a tanácskozások légkörét az együttműködésre törekvés jellemezte, az ajánlás szövege pedig jó példája egy igen fontos téma interdiszciplináris, komplex megközelítésének.

A nemzetközi megértésre és békére nevelés gondolatának gyakorlati alkalmazására szolgáló fórum az UNESCO 1953-ban indult *asszociált iskolai* programja, melyben jelenleg mintegy 1000 iskola vesz részt. Magyarország 1957-ben csatlakozott e programhoz, ma 27 magyar iskola, elsősorban középiskola veszi ki részét a tevékenységekből. Az utóbbi időben lezajlott értekezletek közel 20 éves tevékenységünk értékelését, elemzését tűzték ki célul annak érdekében, hogy az UNESCO programját még eredményesebben a szocialista pedagógia célkitűzéseinek szolgálatába tudjuk állítani.

Különböző formában részt vettünk a nevelésügyi kérdésekkel foglalkozó nem-kormányzati szervezetekben is; a *pedagógiai eredmények mérésével* foglalkozó, az UNESCO által támogatott nemzetközi szervezet (IEA) például 1971-ben Budapesten rendezte tanácsulását. Hazánk 18 másik országgal együtt részt vett a szervezet kísérletében, amely az oktatás hatékonyságának nemzetközileg összehasonlítható mérését célozta.

(III) Felsőoktatás és tanárképzés

Ezen a területen hosszú ideig a pedagógusképzés és a nevelők helyzetének elemzése állt középpontban. A Szervezet nagy segítséget nyújtott és nyújt a fejlődő országoknak felsőoktatási rendszerük megszervezésében. A fejlett országokból toborzott szakértők között magyar szakemberek is szerepeltek és szerepelnek.

1966-ban az UNESCO Közgyűlés ajánlást fogadott el a *nevelők státusáról*, mely széles körben fogja át a pedagógusok élet- és munkakörülményeire, szociális ellátottságára vonatkozó kérdéseket. Előkészítő tanulmányokkal, szakértők kiküldésével, s a végrehajtásról adott beszámoló jelentésekkel nagy részt vállaltunk ebben a munkában: az előkészítő bizottságban magyar szakember is dolgozott, s az ajánlástervezetet tárgyaló kormányszakértői konferencia rapporteur-i tisztségét hazánk képviselője töltötte be. A Pedagógusok Kiskönyvtára sorozatban megjelent az ajánlás magyar változata is.

A felsőoktatás és a tanárképzés az utóbbi években különösen nagy súlyt kapott az UNESCO programjában, s a magyar részvétel is sokkal aktívabbá vált a korábnál. Több felsőoktatási témájú tanulmány jelent meg az UNESCO kiadásában, s magyar szakemberek működtek közre fontos nemzetközi konferenciák, értekezletek előkészítésében, s munkájában.

1967-ben Bécsben rendezték meg az *európai oktatási miniszterek első konferenciáját*, mely a felsőoktatáshoz való hozzáférhetőség problémáit tárgyalta, a társadalom fejlődésének jelenlegi és jövőbeni követelményei szempontjából, továbbá a hozzáférhetőség fő irányzatainak hatását a felvételi rendszere. Ez a konferencia jó alkalom volt a szocialista országok számára arra, hogy bemutassák országaik eredményeit ezen a téren. Az ajánlások között több magyar javaslat is szerepelt.

A bécsi konferencia javasolta az UNESCO-nak egy *európai felsőoktatási központ* létrehozását, melynek előkészítő munkálataiban magyar szakértők is tevékenyen részt vettek. René MAHEU, az UNESCO akkori főigazgatója 1972-ben nyitotta meg Bukarestben a központot, melynek feladata az európai felsőoktatási kutatások összehangolása, az információcsere elősegítése és egy felsőoktatási adatnak létrehozása.

Tanácsadó testületi tagságunkon keresztül kezdettől fogva szorosan együttműködtünk a Központtal, s az illetékes hazai intézmény (FPK) összekötő szerepe révén még inkább élni kívánunk a Központ tevékenysége által nyújtott lehetőségekkel.

1973-ban Bukarestben került megrendezésre az *európai oktatási miniszterek második konferenciája*, ahol három nagy kérdés került megvitatásra: a felsőoktatási rendszerek fejlődése a bécsi konferencia óta; a felsőoktatás struktúrájába, tanterveiben és módszereiben bekövetkezett változások, figyelembe véve a hallgatói látszám növekedését, s a felsőoktatás változó funkcióit és oktatási rendszereknek a permanens nevelés irányában való fejlődését; s az európai országok együttműködése ezen a területen. A magyar delegáció aktívan részt vett a konferencia munkájában, ismertette többek között a többfokozatú műszaki oktatás területén hazánkban tett lépéseket.

Az utóbbi években több felsőoktatási témájú tanulmányt készítettek magyar szakemberek az UNESCO felkérésére (többfokozatú képzés, a szocialista országok felvételi rendszerének összehasonlítása, a szocialista országok felsőoktatásának fejlődése), s részt veszünk a diplomák egyenértékűségéről szóló UNESCO-programban.

(IV) Nemzetközi Nevelésügyi Iroda

1925-ben alakult a Nemzetközi Nevelésügyi Iroda (BIE), az oktatás területén az első nemzetközi szervezet. Az UNESCO megalakulása óta szoros kapcsolat alakult ki a két intézmény között, 1969 óta pedig a BIE a Szervezet szerves része.

Az Iroda három feladatot lát el: nemzetközi szintű *információ- és dokumentációgyűjtés*, együttműködve az UNESCO Titkársággal, a regionális központokkal és a tagállamok illetékes intézményeivel; a nevelésügy nagy kérdéseinek össze-

hasonlító tanulmányozása; s a Nemzetközi Nevelésügyi Konferencia kétévenkénti megrendezése.

A Nemzetközi Nevelésügyi Konferencia minden alkalommal két témakörrel foglalkozik: általánosságban az oktatás fő tendenciáival, aktuális világméretű problémáival és részletesebben egy speciális kérdéssel.

Az 1975-ös 35. ülészak *a pedagógusok megváltozott szerepét és ennek a tanárképzésre, illetve továbbképzésre gyakorolt hatását* vizsgálta. A társadalmi-gazdasági fejlődés, a tudományos-technikai forradalom következtében megváltozott a tanár feladata, s ennek tükröződnie kell a tanárképzésben is. Az új követelményeknek megfelelően átalakított elméleti képzés mellett nagyobb hangsúlyt kell fektetni a gyakorlati képzésre, s nem utolsósorban a rendszeres és állandó továbbképzésre.

A Nemzetközi Nevelésügyi Konferencia korábban az alábbi speciális témákkal foglalkozott:

1971. A hátrányos társadalmi helyzet és a tanulmányi eredmény viszonya.

1973. A középfokú oktatás és képzés, valamint a munkaerőhelyzet kapcsolata.

(V) *Hamburgi Pedagógiai Intézet*

Az Intézetet 1951-ben hozta létre az UNESCO. Kezdetben elsősorban az NSZK szempontjából fontos nevelésügyi kérdésekkel foglalkozott, később tevékenysége egyre nemzetközibbé vált, s különböző pedagógiai témák összehasonlító tanulmányozását kapta feladatul. Ilyen jellegű tevékenysége azonban túlságosan szerteágazó volt. 1972-ig például idetartozott a nemzetközi megértésre és békére nevelés kérdéseinek tanulmányozása, az e területen folyó tevékenységek összehangolása is. Az Intézet 1972 óta kizárólag *a permanens nevelés* köz-oktatási kérdéseivel foglalkozik. Ösztöndíjasok, szakértők küldésével és fogadásával mi is részt veszünk ebben a munkában. Most fejeződött be a „Tanárképzés a permanens nevelés perspektívájában” c. program.

1968–74 között az Intézet Igazgatótanácsának magyar tagja is volt, s képviselttük magunkat az „International Review of Education” c. folyóirat szerkesztő bizottságában is.

A magyar UNESCO-tevékenység az utóbbi másfél évtizedben sokoldalúan fejlődött. Általa nemcsak hazai nevelésügyünk gazdagodik, de a magyar pedagógiai szakembereknek egyre több lehetőséget nyújt arra, hogy megismerjék ezen keresztül is a nevelésügy nemzetközi helyzetét, s — bekapcsolódva ebbe a világméretű pedagógiai tapasztalatcserébe — alakítsák is azt.

SZABÓ MÁRTA

NEVELÉSELMÉLET VAGY PEDAGÓGIAI KISÉRLET?

„Bizonyítani akarom, hogy a kutatás akkor szolgálja az oktatási folyamat mélyebb megértését és csak akkor segíti elő igazán a politikai irányítóinak, végrehajtóinak, tanárainknak és tanulóinknak munkáját, ha három, egymással szoros összefüggésben levő tényező — megfelelő anyagi erőforrás, alkalmas szervezeti keret és »rokonszenvező« politikai, társadalmi és nevelési légkör termékeny kölcsönhatásán alapul. Nyomban hangsúlyozni szeretném, hogy — az elmúlt évtizedben tett jelentős előrelépés ellenére — sok még a hiányosság e

három döntő tényező terén.” Ezekkel, a magyar olvasó számára természetes, polemikus bizonyítást aligha igénylő mondatokkal indítja előadását W. TAYLOR professzor 1971 decemberében, Londonban, az Országos Neveléstudományi Társaság¹ szokásos évi konferenciáján.²

Pedig a Társaság negyedévenként megjelenő folyóiratának hasábjain kizárólag új pedagógiai kísérletek leírása és értékelése kap helyet — a témaválasztás sokszínűsége ellenére — imponálóan egységes szerkezettel: a kísérletek céljának, az alkalmazott módszereknek és eszközöknek, a leszűrt eredményeknek, végül a felmerült problémáknak és megoldandó feladatoknak logikus tömörségű jelzésével. A tanulmányok címei — szinte kivétel nélkül — konkrét pedagógiai összefüggések és elemzések sokaságát sejtetik: Csak taláломra szemelgetek a nemrégiben megjelentek közül néhányat: „Tantárgy-választás a VI. osztályban”; „Kor, nem, történelem osztályzat és az erkölcsi ítélőképeség összefüggése a középiskolás tanulónál”; „Társadalomtudomány és tanítás”; „Leendő elemi iskolai tanárok tanítási képességei a gyakorló évben”; „A figyelmesség megtanulása”; „Történelem tanítása”; „Hejésírás — megtanulják-e valaha?”³ Az „*Educational Research*” sokszínű tematikája mögött próbáljunk felfedni néhány jellemző csópontot.

I. Elmélet vagy kísérlet: az angol pedagógiai kísérletek dilemmája

G. B. THOMPSON új-zélandi pszichológus 1972-es tanulmánya („Az együttműködés és a versenyzés hatása a tanulásra”)⁴ az elmúlt két évtized angol pedagógiai-pszichológiai irodalmának egyik legvitatottabb kérdéskörével: a tanulási hatékonyság-vizsgálatok áttekintésével és értékelésével foglalkozik.

Együttműködés és verseny csakúgy, mint csoportmunka és egyéni tanulás nem pusztán módszertani megfontolásból elkülönített, hanem fogalmilag is élesen szembeállított kategóriák az angol neveléstudományi szakirodalomban. Így történhetett, hogy az 1950-es évek közepétől — csaknem tíz éven keresztül — tanulmányok hosszú sora tűzte ki célul az egyéni munka és a csoportmunka „elsőbbségének” eldöntését. HALLWORTH (1955),⁵ HUDGINS (1960),⁶ BANGHART és SPRAKER (1963),⁷ SAWIRIS (1966),⁸ NOBLE (1967)⁹ és AMARIA (1969)¹⁰ külön-

¹ National Foundation for Educational Research

² Az előadás megjelent: *Retrospect and Prospect in Educational Research* (Visszapillantás és távlatok a neveléstudományi kutatásban) címmel; *Educational Research* (a továbbiakban: *Educ. Res.*) 1972. nov. 3–9.

³ *Educ. Res.*, 1972. vol. 14–15.

⁴ *Effects of Cooperation and Competition on Pupil Learning*; *Educ. Res.*, 1972. nov., 28–36.

⁵ H. J. Hallworth (1955): *Group work in the Teaching of Geography* (Csoportmunka a földrajz-tanításban); *Educational Review*, 7, 124–33.

⁶ B. B. Hudgins (1960) *Effects of group experience on individual problem solving* (A csoportmunka tapasztalatainak szerepe az egyéni problémamegoldásban); *Journal of Educational Psychology*, 51, 37–42.

⁷ F. W. Banghart and H. S. Spraker (1963): *Group influence on creativity in mathematics* (A csoporttanulás hatása a matematikai problémakészítésre); *Journal of Experimental Education*, 31, 257–63.

⁸ M. Y. Sawiris (1966): *An experimental study of individual and group learning using a linear geometry program* (Az egyéni és a csoportmunka vizsgálata egy lineáris geometria program alapján); *Programmed Learning*, 3, 146–53.

⁹ G. Noble (1967): *A study of the differences between paired and individual learning from a branching program* (A páros tanulás és az egyéni tanulás különbségeinek vizsgálata elágazó program alapján); *Programmed Learning and Educational Technology*, 4, 108–12.

¹⁰ R. P. Amaria, L. A. Biran, G. O. M. Leith (1969): *Individual versus cooperative learning* (Egyéni tanulás kontra csoport-tanulás); *Educ. Res.*, 11, 95–103.

böző iskolatípusokban és változó nagyságú csoportokkal végzett felmérései végül is azonos megállapításokhoz vezettek: önmagában egyik „tanulási helyzet”¹¹ sem eredményez — mennyiségileg kimutatható — teljesítménynövekedést.

A „tanulási helyzet” kifejezés nemcsak nyelvi lazaság az említett szerzőknél — a tanórai tanulást meglehetősen egyszerűsítve, elvásztják a tanítástól; a tananyag tartalmát és szerkezetét pedig csakúgy, mint a tanári és tanulói személyiségjegyeket járulékos vagy éppen elhanyagolható tényezőkként kezelik. Az ily módon bizonytalanul, tágra értelmezett csoporthelyzetben belül is — jellemzője csupán az egyidőben, azonos helyen végzett munka — a kutatók kizárólag az *egyéni* tanulási teljesítményt, pontosabban: néhány ismeret mechanikus elsajátításának fokát mérik. A felhasznált tananyag-részek kiválasztásának szempontjairól és az elsajátítás *valóságos* módjáról¹² semmiféle információt nem nyújtanak.

Ez utóbbi gondolattal kapcsolatos a szemleíró G. B. THOMPSON kritikai megjegyzése: a jelzett tanulmányok egyike sem ad megnyugtató választ a kérdésre: vajon ténylegesen több együttműködés történt-e a csoportmunka szituációjában, mint az egyéni tanulási helyzetben. Hiszen a felsorolt szerzők kivétel nélkül olyan kísérletekről számolnak be, melyekben a kitűzött feladatok akár egyéni, akár közös munka eredményeként egyaránt végrehajthatók voltak.

A tananyag jellege és a feldolgozás módja közti lényegi kapcsolat hiánya készíti THOMPSONT a tanórai feladattípusok alábbi megkülönböztetésére:

1. Kizárólag *egyéni* munkát igénylő feladatok (pl.: személyes élmények, tapasztalatok leírása — „fogalmazási gyakorlatok”).

2. Kizárólag *közös* munkát igénylő feladatok (pl.: színdarabrészletek előadása, játékos tanácsulések, viták — „dramatizált játékok”).

3. *Egyéni vagy együttes* munkát igénylő feladatok (pl.: az elemi iskolai olvasás-tanítás vagy a középiskolai történelem-oktatás egyes mozzanatai).

A fenti — mégoly egyszerű, a tanítási módszerek finom átmeneteit-variációit figyelmen kívül hagyó — csoportosítás az angol pedagógiai irodalom első elméleti törekvése a tananyag jellegéből fakadó tanulás-módszertani tipizálásra.

Kevés olyan gyakorlati kutatásról számolhatunk azonban be, amely az adott tantárgy lehetőségeit — legalább részben szem előtt tartva, egyben a *tanulói együttműködést meghatározó tanári irányítás módját* is regisztrálja. MACK KINNON (1959)¹³ és BAKER (1968)¹⁴ azonos tananyag-rész különböző feldolgozási módszereit összevető tanulmányai a csoportos tanulás néhány előnyét példázzák, — ismét csupán az egyéni teljesítmények tükrében.

Hasonlóan töredékes — mert a kiindulásul szolgáló kísérleti alaphelyzettől távolabbi következtetéseiben csak kevésé elszakadó — vizsgálatok értékelésére kényszerül THOMPSON a *csoportmutatókkal* kapcsolatban. A csoportkohéziónak, az egyéni képességek csoporton belüli heterogenezitásának és a tanulócsoporthoz optimális nagyságának bizonytalan meghatározása persze nemcsak a teoretikus

¹¹ Learning condition

¹² E szempontból egyetlen kivétel Hudgins tanulmánya (1960): a szerző néhány megfigyelést tesz a csoporton belüli tanulói együttműködésről.

¹³ A. R. MacKinnon (1959): *How Do Children Learn to Read?* (Hogyan tanulnak olvasni a gyerekek?); Toronto: Copp Clark

¹⁴ E. H. Baker (1968): *A pre-Civil War simulation for teaching American history* (Szimulációs módszer alkalmazása az amerikai polgárháború előzményeinek történeti oktatásában); In: S. S. Boocock and E. O. Schild: *Simulation Games in Learning*. Beverly Hills, California: Sage.

(pedagógiai, pszichológiai és szociológiai) alapvetés kidolgozatlanságának következménye — amint ezt a tárgykör angol szakirodalmának ismertetője gondolja.¹⁵

Hiszen TAYLOR (1959),¹⁶ M. E. SHAW és L. M. SHAW (1962),¹⁷ A. J. LOTT és B. C. LOTT (1966),¹⁸ SAWIRIS (1966) valamint AMARIA és munkatársai (1969) két—három-, ill. négyfős csoportokkal végzett „laboratóriumi” kísérletei — az átgondolt nevelésméleti hipotézisek hiányán túlmenően — „saját”, elsősorban kutatási módszereikből fakadó hibaforrásokat is jeleznek. A túl kisméretű csoportokban, önkényesen kiválasztott (és pusztán a mechanikus emlékezőtehetséget próbára tevő) tananyaggal végzett felmérések során a kiemelt csoportmutató hatásait nem tudják megfelelően elválasztani a többi — a vizsgálat szempontjából másodlagos — tényező következményeitől. Módszereik további problematikussá mozzanatára világít a mesterségesen elkülönített kiscsoportokon belül egyoldalúan mennyiségi kritériumok alapján megállapított összefüggések közvetlen — egyéb elvi megfontolásokat kizáró — interpretálása. TAYLOR (1959) valamint M. E. SHAW és L. M. SHAW (1962) kutatásai a csoportkohézióval kapcsolatban; AMARIA és munkatársai (1969), továbbá SAWIRIS (1966) tanulmányai a képességek heterogeneitásáról, meglepő egyöntetűséggel, negatív eredményekről számolnak be: az *egyéni tanulási teljesítmény nem függ a csoportkohézió¹⁹ fokától*; nincs szignifikáns összefüggés a csoporton belüli tanulói képességek heterogeneitásának foka és az egyéni tanulási eredmények között.

Így a tanulási hatékonyság elemzésével foglalkozó szerzők — fonák módon ugyan: előzetes céljuknak látszólag ellentmondóan — éppen a matematikai statisztika eszköztárának „eredendő” megbízhatóságát bizonyítják. E módszerek mechanikus, kellőképpen nem átgondolt pedagógiai alkalmazásával.

Amíg a csoportmunkával kapcsolatban *a vizsgált mutató metodikai szempontból nem kielégítő elkülönítését kifogásoltuk* — a tanulók közti verseny, teljesítményközpontú értékelésénél viszont éppen *a verseny-szituációnak a valóságos pedagógiai gyakorlattól történő elszakítását tartjuk* — főként nevelési szempontból, — *indokolatlannak az utóbbi évtizedek angol neveléstudományi és pszichológiai irodalmában.*

BERGAN (1967)²⁰ vizsgálata például — bár a két tanuló közti „páros” verseny előnyeit hivatott összehasonlítani a „versenymentes” önálló tanulással — lényegében az értékelés motiváló szerepét szembeesíti a mindenfajta értékelést kizáró laboratóriumi kísérleti helyzettel. Szintén

¹⁵ Ezzel kapcsolatban Vö: N. Gross and W. E. Martin (1952): On Group Cohesiveness (A csoportkohézióról); American Journal of Sociology, 57, 546—54; valamint R. S. Albert (1953): Comments of the scientific function of the concept of cohesiveness (Megjegyzések a kohézió elméletének tudományos szerepéről) American Journal of Psychology, 59, 231—4.

¹⁶ H. O. Taylor (1959): A Comparison of the effectiveness of a lecture method and a small-group discussion method of teaching high school biology (Az előadás és a kiscsoportos vita szerepének összehasonlítása a főiskolai biológia-tanításban); Science Education, 43, 442—6.

¹⁷ M. E. Shaw and L. M. Shaw (1962): Some effects of sociometric grouping upon learning in a second grade classroom (A szociometriai csoportosítás hatásai a tanulásra egy második osztályban); Journal of Social Psychology, 57, 453—8.

¹⁸ A. J. Lott and B. C. Lott (1966): Group cohesiveness and individual learning (Csoportkohézió és egyéni tanulás); Journal of Educational Psychology, 57, 61—73.

¹⁹ Csoportkohézió: (az angol kísérleti pedagógiai irodalom „bevált” gyakorlata szerint) a rokonszenvi választások mennyiségének arányszáma. (Kiszámítható az ismert szociometriai módszerrel.)

²⁰ J. R. Bergan (1967): The effects of Observation and Competition on Performance on a Programmed Text (A megfigyelés és a verseny hatása egy programozott feladatsor megoldására); Psychology in the School, 4, 27—9.

csupán a teljesítmény értékelésének pozitív hatását bizonyítják HURLOCK (1927)²¹ és WILKES (1965)²² kutatásai: a tanulócsoporthoz versenyzésének kedvező lehetőségeit vetik össze — az oktatási és nevelési aspektusokat egyaránt nélkülöző: mert kizárólag az egyéni képességekre hagyatkozó — önálló munkával.

A kiemelt csoportmutató éles elkülönítésének hiánya egyfelől, a vizsgált tanítási módszer túlzott elválasztása a reális oktatási folyamattól másfelől — az angol pedagógiai kutatómódszertan egy töről fakadó, szemléleti korlátait jelzi. Egyéni tanulás és csoportos tanulás, együttműködés és versenyzés — utaltunk már erre — *nem ugyanannak a lényegi folyamatnak: a valóságos nevelő-oktató gyakorlatnak különböző — egymásra épülő és egymást kölcsönösen kiegészítő — szervezeti formái.* Ez a „részleges” látásmód természetesen számos optikai csalódás hordozója: a tanulási eredmények függetlenítése az adott tanulócsoporthoz jellemzőitől [TAYLOR (1959), A. J. LOTT és B. C. LOTT (1966), SAWIRIS (1966)] éppen olyan helytelen, mint a szoros korreláció kimutatása egyetlen — és pedig nem eléggé kimunkált — tanítási stílussal: a versennyel. [HURLOCK (1927), WILKES (1965), BERGAN (1967)].

Az elmélyült elméleti megközelítés hiányosságait — részben szerves következményként, részben viszont önálló hibaforrásként — ekként szövik át és erősítik a konkrét pedagógiai kísérletek metodikai egyoldalúságai.

A tanulási hatékonyság-vizsgálatok sajátos angol zsákutcáját példázzák azok a kísérletek is, amelyek, „ismerős módon”, az egyéni verseny *vagy* a csoportverseny — tantárgytól, pedagógustól és tanulóktól független — „elsőbbiségét” hivatottak eldönteni. JULIAN és PERRY (1967)²³, valamint FARRAN (1968)²⁴ kizárólag matematikai módszereket alkalmazó vizsgálatainak az egyéni verseny prioritására szavaznak. CRAIG (1967)²⁵ tanulmánya nem mutat ki lényeges különbséget a tanulói verseny két válfaja között. HAMMOND és GOLDMAN (1961)²⁶ összehasonlító kutatásai nyomán pedig az egyéni teljesítmény és az együttműködés konfliktusának kérdése merül fel.

Az elmúlt évtizedek — mégoly vázlatos körvonalazott — konkrét pedagógiai kísérleteiben gyökerezik tehát a témakör angol ismertetőjének, THOMPSONNAK egyszerűsített tanulásmódszertani felosztása, csakúgy, mint az egyes feladattípusokhoz tartozó „példatár” szükségessége.

²¹E. B. Hurlock (1927): The use of group rivalry as an incentive (A csoportverseny motiváló szerepe); Journal of Abnormal Social Psychology, 22, 278—90; idézi: Thompson i. m. 34.

²²G. M. Wilkes (1965): An Experimental Study of the Effect of Competition on the Learning of a Selected Physical-Education Activity Skill (A versenyzés szerepe egy mozgáskészség elsajátításában); Doctoral Dissertation, George Peabody College for Teachers; Ann Arbor, Michigan; idézi: Thompson i. m. 34.

²³J. W. Julian and F. A. Perry (1967): Co-operation contracted with intra-group and inter-group competition) Az együttműködés összehasonlítása a csoporton belüli és a csoportok közötti versennyel); Sociometry, 30, 79—90.

²⁴C. D. Farran (1968): Competition and learning for underachievers (A versenyzés és az önálló tanulás szerepe a gyenge tanulóknál); In: S. S. Coocock, E. O. Schild: Simulation Games in Learning; Beverly Hills, California: Sage.

²⁵G. J. Craig (1967): The Effect of Distribution of Rewards, Grade Level and Achievement Level on Small Group Application Problem Solving (A jutalmazás, osztályozás és a teljesítményszint szerepe a kis csoportos probléma-megoldásban); Doctoral Dissertation, University of Massachusetts, Ann Arbor, Michigan; idézi: Thompson i. m. 34.

²⁶L. K. Hammond and M. Goldman (1961): Competition and non-competition and its relationship to individual and group productivity (A versenyzés és a „verseny-mentes” tanulás kapcsolata az egyéni és a csoportteljesítménnyel); Sociometry, 24, 46—60; vö. még: M. Deutsch 1949: An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process (Az együttműködés és a versenyzés hatása a csoportmunkára) Human Relations, 2, 199—231.

A magyar olvasó előtt — úgy hiszem — világos: a csoportjellemzők fogalmi rendszerének elméleti, szociálpszichológiai aspektusú feltárása, és a — jórészt ezen alapuló — kutatási stratégiák gyakorlati kimunkálása hazai szakirodalmunk kétségtelen pozitívumait bizonyítja az idézett angol pedagógiai és pszichológiai kutatásokkal szemben. Csak illusztrációként említjük ehelyütt PATAKI Ferenc és HUNYADI György könyvét a csoportkohézióról,²⁷ valamint BÁBOSIK István és NÁDASI Mária szorosán pedagógiai indíttatású tanulmányait az oktatás nevelőhatásáról.²⁸

A tanulói együttműködéssel foglalkozó, a hatvanas évek végén kibontakozó hazai vizsgálatok²⁹ a csoportmunkából fakadó lehetőségek három — egymást kölcsönösen feltételező, egymásba szövődő — szintjét különböztetik meg: *a csoport-tevékenység a kutató számára a kísérlet közege („terepe”), az oktatás egyik módszere, s egyben mélyebb — elsősorban neveléseméleti — rendezőelv.*

Az angol tanulási hatékonyság-vizsgálatok nyomán — mint láttuk — számos kutatásmethodikai és azzal összefonódó elméleti probléma merül fel: a matematikai eszközök egyéb elemzési módokat kizáró alkalmazása, az egyoldalúan empirikus, induktív megközelítésmód — szükségszerű — korlátai nem teszik lehetővé a részeredmények mélyebb összefüggésekbe, tágabb neveléseméleti dimenziókba ágyazódását. Joggal vetődik fel tehát a kérdés: honnan ered az *Educational Research* hasábjain megjelenő, új pedagógiai kísérletekről számot adó tanulmányok mozaikszerűsége? Vajon milyen iskolarendszer bázisára épülnek, milyen oktatás-szervezeti keretet tükröznek például az előbb ismertetett „tanulási helyzet”-kutatások?

II. Centralizálás vagy decentralizálás: az angol iskolarendszer dilemmája

Anglia iskolarendszerének ismert jellemzője a változatosság. Európa legdecentralizáltabb, a társadalmi igényeket legsokszzerűbben, legrugalmasabban kielégítő oktatási szervezetét ugyanakkor az állam és az egyház erős befolyása hatja át.

A rendszer állami-egyházi kettőssége a mintegy másfél évszázados ún. *önkéntes alapítású iskoláknál*³⁰ a legszembetűnőbb. Típusaik: az egyház által „támogatott”,³¹ „ellenőrzött”³² és a „speciális szerződésen alapuló”³³ iskolák — amint az elnevezésekből is kitűnik — csupán az állami igazgatással fordítottan arányos egyházi támogatás mértékében különböznek egymástól. A mintegy 9000³⁴ önkéntes iskola helyzete — a vallásneveléssel kapcsolatos problémákon túl — számos ellenérzés forrása. Konzervatív vezetésük egyik legfőbb törekvése a helyi állami hatóságok oktatás-módosító javaslatainak elutasítása.

²⁷ Pataki Ferenc—Hunyady György: A csoportkohézió. Bp., 1972; vö. még Mérei Ferenc több oldalról elmélyített fogalomrendszerét — bár a lényegileg összetartozó fogalmak éles elkülönítése itt jóval erőteljesebb, mint kapcsolódásaik bemutatása. (A közösségek rejtett hálózata. Bp., 1971.)

²⁸ Bábosik István—Nádasi Mária: Az oktatás nevelőhatásának vizsgálata. Bp., 1970.

²⁹ Vö.: M. Nádasi Mária—Bábosik István: A tanulók kollektív magatartási sajátosságainak vizsgálata természetes pedagógiai szituációban; Magyar Pedagógia, 1971/1—2, 25—42.

³⁰ Voluntary schools

³¹ Aided schools

³² Controlled schools

³³ Special agreement schools

³⁴ 1973-as adatok; in: Education in Great Britain and Ireland (A source book; edited by: R. Bell, G. Fowler and K. Little at the Open University, 1973).

Az egyházi iskolák és az autonómiát élvező egyetemek kivételével az alap- és középfokú oktatás helyi szervezetét, tantervének tartalmát és a tanítás módját Anglia 163 nevelésügyi hatóságának egyike irányítja.

A tanulók több mint 90%-a jár a helyi hatóságok jogkörébe tartozó tandíjmentes iskolákba. Az iskolák elenyésző (0,9) százalékát közvetlenül az Oktatás- és Tudományügyi Minisztérium³⁵ finanszírozza: itt a tanulók egynegyede élvez tandíjmentességet³⁶, míg a magániskolákban³⁷ — e kategóriába tartoznak az ismert *Public Schoolok* — a szülők magas tandíjat fizetnek.

Az iskolaköteles kor határát 1972-ben 15-ről 16 évre emelték. Az alapfokú oktatás³⁸ rendszerint 11—12 év körül fejeződik be. A tanuló-centrikus alapfokú oktatás és a tantárgy-centrikus középfokú oktatás³⁹ távolságának áthidalására az átmenetet zökkenőmentesebben biztosító új iskola-típus⁴⁰ létesítését kezdeményezték az 1960-as évek végén.

A középszintű oktatás hagyományos hármas felosztását — „modern” középiskola⁴¹ (4—5 év tanulmányi idő, szűkebb ismeretanyag), „humán,”⁴² ill. „reál”⁴³ középiskola (6—7 év tanulmányi idő, gazdagabb ismeretanyag) — az ötvenes évek végétől kezdve fokozatosan az általános középfokú iskola⁴⁴ bevezetése váltja fel. Az átszervezés menetét — amely a helyi oktatásügyi szervek kezdeményezésére indult el — a Munkáspárt 1965-ös terveze meggyorsította. A Konzervatív Párt 1970-es választási győzelme után viszont lassult az egységesítés üteme, hogy a legutóbbi évben az újabb munkáspárti kormány a folyamatnak ismét némi lendületet adjon. Így a középiskolás tanulók mintegy 40%-a tanul ma az új iskolatípusban.

Az angol iskolarendszer e változatossága természetesen nemcsak a sokágú szervezeti felépítés következménye: a képzés azonos szintjét képviselő iskolák változó színvonala a nevelőtestület és a tanulók közösség helyi összetételétől is függ.

Csökkenő oktatási színvonal és fegyelmezetlenség — az angol pedagógiai sajtó jólismert vitatémája. Jóval nyugalmasabb a brit közoktatáspolitikai „huláláverése”: a felsőfokú képzés hálózatának kiterjesztése, a tanár-létszám növelése, az iskolaépületek fejlesztése — zömében gazdasági problémák: nem a politikai nézetek ütközőpontjai. Néhány vitás kérdés persze akad a Munkáspárt és a Konzervatív Párt oktatáspolitikai „pástján” is: a magániskolák és az Oktatási Minisztérium közvetlen anyagi támogatását élvező középiskolák kiváltságos helyzete és — jeleztük már — a középfokú oktatás egységesítése.

Bár a kiemelt iskolák csupán a tanulók 5%-ának biztosítanak helyet, jórészt onnan kerülnek ki a jelentős munkakörök későbbi betöltői. A konzervatívok a minisztériumi iskolák tandíjmentes helyeit persze „elegendő” képzési lehetőségnek tartják a hátrányos anyagi helyzetű tanulók számára. A Munkáspárt 1972. évi kongresszusi nyilatkozata viszont általános tandíjmentességet, sőt a magániskolák és a minisztériumi iskolák kiváltságos státusának fokozatos megszüntetését indítványozta. A *The Times* levelezési rovatában — már az év júliusában — meglehetősen érzékenyen reagáltak erre a tervre. A privilegizált középiskolák helyzete összehasonlíthatatlanul több politikai eszmecserének, mint tettnek a forrása — jegyezte meg ironikusan egy munkáspárti pedagógus a hazai iskolarendszerről, még a HEATH-kormányzat idején írt tanulmányában.⁴⁵

³⁵ Department of Education and Science

³⁶ Direct Grant School

³⁷ Independent Schools

³⁸ Primary Education

³⁹ Secondary Education

⁴⁰ Middle School

⁴¹ Secondary Modern School

⁴² Secondary Grammar School

⁴³ Secondary Technical School

⁴⁴ Secondary Comprehensive School

⁴⁵ A. Corbett: Education in England (Az oktatás Angliában) In: Education in Great Britain and Ireland, 1973; 2—8.

A brit oktatás sokarcúságát a *központi tantervek hiánya* egyértelműen bizonyítja. A vallásoktatást kivéve nincs egységesen kötelező tantárgy, általános vizsgaköteleesség pedig egyik iskolatípusban sincs. A középszintű oktatásban résztvevő fiatalok — sikeres vizsgák letétele után — 16—17 éves korban alapkörű bizonyítványt,⁴⁶ majd 17—18 éves korban haladó körű bizonyítványt⁴⁷ szerezhetnek.⁴⁸ Így az iskolai tantervek a helyi hatóságok, a tanári és tanulói igények és a vizsgakövetelmények — gyakran ellentétes — szempontjainak figyelembevételével születnek.

Az angol középiskolások tantárgy-választása tehát fokozott tudatosságot és felelősséget igényel: a 13—14 életév körüli döntések — feltételezhetően — az egész további pálya alakulását meghatározzák.

E megállapítás és az iskolaszervezet adta lehetőségek megvalósításának tapasztalatai adják HORNSBY-SMITH és NEWBERY tanulmányának⁴⁹ fonalát az *Educational Research* 1972-es évfolyamában. Felmérésük kiindulópontja egy — a magyar oktatásügyi „párbeszédekkel” látszólag rimelő — gondolat: *a korai szakosodás hátrányainak elemzése.*

Az angol vizsgálat azonban a hazaitól merőben eltérő helyzetet szemléltet: a fiúk és lányok tantárgy-választása lényegesen különbözik; a gyengébb képességű tanulók már a középiskola alsó osztályaiban fokozottabban szakosodnak jobb tanulmányi eredményeket elérő társaiknál; végül: a specializálódás a természettudományok erős háttérbe szorulását eredményezi.

A felmérésben szereplő lányok 94⁰/₀-a⁵⁰ társadalomtudományokból,⁵¹ a fiúk 87⁰/₀-a viszont természettudományokból⁵² szerzett alapkörű bizonyítványt. Feltűnő a biológiai tárgyak⁵³ mellőzése: a lányok 46⁰/₀-a és az egyébként „reál” érdeklődésűnek bizonyuló fiúk 53⁰/₀-a (!) egyáltalán nem vizsgázott biológiából. További „váratlan” adat: a megkérdezettek 21⁰/₀-a a matematikán kívül egyéb természettudományi tárgyból nem tett alapkörű vizsgát.

A szerzők véleménye szerint a tantárgy-választás nemek szerinti erős polarizációja — a nők vonzódása a társadalomtudományokhoz, a férfiak idegenkedése a „humán” tárgytól és a biológiától — nem az adatközlők: a mai 24—28 évesek hanem az előző nemzedék: a szülők gondolati beidegződéseit tükrözik.

„Milyen tárgyakat szeretett volna tanulni a középiskola első három-négy évében az alapkörű vizsga letételéig”? — teszik fel ezért a — helyesbítást látszólag biztosító — kérdést a hat éve végzeteknek. A tantárgykörök előbbi hármas felosztását — társadalomtudományok, természettudományok, biológia — ezúttal hatra bővítik. Matematika, természettudományok, biológia, társadalomtudományok, modern nyelvek,⁵⁴ egyéb „humán” tudományok⁵⁵ — az új csoportosítás a megkérdezett fiatalok vágyainak pontosabb feltérképezését szolgálja. Mégis a vártnál

⁴⁶ General Certificate of Education at Ordinary Level

⁴⁷ General Certificate of Education at Advanced Level

⁴⁸ Egy másik bizonyítvány-típus: Certificate of Secondary Education — az alapkörű bizonyítvánnyal egyenrangú. (Kiadása nem az egyetemei bizottságok, hanem a helyi középszintű oktatási szervek jogkörébe tartozik.)

⁴⁹ M. P. Hornsby-Smith and C. J. Newbery: Subject specialization at school (Tantárgyi szakosodás az iskolában); Educ. Res., 1972, nov. 55—62.

⁵⁰ A felmérést a szerzők 200 volt középiskolai tanuló adatai alapján végezték 1970 júniusában, Surrey megyében.

⁵¹ Social Sciences

⁵² Physical Sciences (ide értve a matematikát is)

⁵³ Biological Sciences (kirekesztve a természettudományokból)

⁵⁴ Modern Languages (német és francia)

⁵⁵ Other Arts (angol nyelv vagy irodalom; latin nyelv)

kiseb arányban szerepelnek a nem tanult vagy csak rövid ideig tanult tárgyak: a lányok mindössze 20%-a választott „volna” természettudományokat, a fiúk 33%-a modern nyelveket. A biológia „státusa” továbbra is elhanyagolt, sőt: még mindig többször szerepelt a lányok „igénylistáján”, mint a fiúkné.

Az újabb — a jelzett pályaválasztási aránytalanságokat korántsem ellen-súlyozó, csak kis mértékben korrigáló — adatok fényében HORNSBY-SMITH és NEWBERY az elhamarkodott, vagy éppen a szülők által sugallt, specializálódás hátrányait véli felfedezni. Pedig a kutatók utóbbi „helyesbítő” kérdése metodikai szempontból is vitatható: hiszen a válaszok — legalább részben — a volt diákok jelenlegi, és nem a középiskolás-kori gondolkodását tükrözik. E módosított körülménnyel azonban a tanulmány írói nem számolnak. Aminthogy nem veszik figyelembe a tantárgy-választás nemek szerinti kettősségének mélyebb — az elhamarkodott egyéni döntéseket részben erősítő, részben egyszerűen közömbösítő — okait: Anglia „rugalmas” iskolarendszere kevés objektív — a szervezeti követelményekből fakadó — lehetőséget nyújt a szakképzés és az általános képzés optimális arányának megtalálására. Sőt — amint PETERSON (1960);⁵⁶ LEWIS (1963);⁵⁷ HUDSON (1963, 1966);⁵⁸ WILKINSON (1967)⁵⁹ és más pedagógusok vizsgálatai is bizonyítják — valamely tantárgy-csoport választása Angliában tulajdonképpen kizárja egyéb tudományok — akár csak középiskolai szintű — megismerését.

Jellemzően szemlélteti az előbbi gondolatot a „Mit szeretett volna tanulni?” kérdésre reagáló válaszok éles — tantárgy-kör szerinti — elkülönülése. Surrey megye egyik jónévű középiskolájának 1964-ben végzett diákjai 50%-ban legalább egy társadalomtudományt, 25%-ban egy modern nyelvet vagy egyéb „humán” tudományt, és mindössze 20%-ban matematikát, vagy biológiát választottak volna — hat évvel a középiskola elvégzése (tehát a haladófokú bizonyítvány megszerzése) után.

A HORNSBY-SMITH és NEWBERY szerzőpár most már kénytelen levonni az önkritikus — mert részben elméleti hipotézisüket, részben gyakorlati vizsgálati módszerüket cáfoló — következtetést: a szakosodás idejének késleltetése sem vezetne szűkszerűen a természettudományos érdeklődés növekedéséhez. Az önkritikus megjegyzés jogosságát persze csak némileg „enyhíti” a Tudománypolitikai Tanács⁶⁰ 1968-as — hasonló tévedésekről árulkodó beszámolója. Az ún. Dainton-jelentés⁶¹ szerint ugyanis az egyéni ízléshez jobban alkalmazkodó, gazdagabb választási lehetőséget kínáló és kevesebb vizsgakötelezettséget javasoló helyi tantervek növelnék a matematika és a természettudományok vonzerejét.

⁵⁶ A. B. C. Peterson (1960): Arts and Science Sides in the Sixth Form („Humán” és „reál” tagozat a VI. osztályban); Oxford, Univ. Department of Education; idézi Hornsby-Smith—Newbery i. m. 55.

⁵⁷ D. G. Lewis (1963): An investigation of the subject preferences of grammar school pupils (Tantárgy-választás a „humán” típusú középiskolában); Durham Res. Rev., IV., 14, 195—205.; idézi D. G. Lewis: Educ. Res., 1972. nov. 22—23.

⁵⁸ L. Hudson (1963): The relation of psychological test scores to academic bias (A pszichológiai tesztek eredményének kapcsolata a főiskolai pályaválasztással); British Journal of Educational Psychology, XXXIII, 120—31.; L. Hudson (1966): Contrary imaginations: A psychological Study of the English Schoolboy (Ellentétes elképzelések: Az angol diák pszichológiája); London: Methuen.

⁵⁹ W. J. Wilkinson (1967): An analysis of the choice of subjects in the sixth form (A VI. osztályosok tantárgy-választásának elemzése); Educational Review, 19, 2 99—109.

⁶⁰ Council for Scientific Policy (1968)

⁶¹ The Dainton Report: Inquiry into the Flow of Candidates in Science and Technology into Higher Education (A jelentkezők áramlása a felsőfokú természet- és műszaki tudományos oktatás intézményei felé), London: HMSO, 1968.

Újabb tanterv-variációk, nagyobb helyi önkormányzati önállóság, lazább központi irányítás természetesen tovább fokozná a brit oktatáspolitikát — jórészt amúgyis a túlzott decentralizálásból eredő — aránytalanságait.

Az idézett tanulmányírók — HORNSBY-SMITH, PETERSON, LEWIS, WILKINSON és HUDSON — módszertani dilemmája: többek között a *valóságos és elképzelt* szaktárgyválasztások ellentmondásának pusztá konstatálása — tehát szorosan kapcsolódik a „rugalmas” oktatási hálózat szervezeti dilemmájához. Elhamarkodott, nem tudatos tantárgyi orientáció; a tehetséges középiskolások szakmai egyoldalúsága; a gyenge tanulók intenzív szakosodási „stratégiája” a bizonyítvány megszerzése érdekében; a valóságos és elképzelt választások növekvő diszharmóniája; a specializálódás nemek szerinti polarizálódása; végül a „humán” tudományok növekvő és a „reál” tudományok csökkenő státusa — egyként a brit közoktatáspolitikát egyoldalúságaiban, szervezetlenségében gyökerezik.

A 60–70-es évek angol pedagógiai szerzői jó érzékkel — olykor szellemesen — szemléltetik iskolarendszerük szimpptomáit. Időnként, például az egyéni választások esetlegességének kimutatásakor, vagy a középiskolai tanulmányok és a későbbi pálya disszonanciájának jelzésekor,⁶² találó diagnózissal is szolgálnak — de aligha jutnak el a lényegi okok feltárásáig, a problémák mélyebb, főként elvi-szemléleti gyökeréig.

III. Humán-tudomány vagy reál-tudomány: az angol tudomány-rendszertan dilemmája

Vajon a túlzott specializálódás: a „hasznos”, egymáshoz közelálló tantárgyak tanulása idézi-e elő a matematika vagy éppen a biológia háttérbe szorulását? — kérdezi HORNSBY-SMITH és NEWBERY, ragaszkodva előző feltevésükhöz. De mely tárgyak kombinációja tükrözi igazán valamely *szakterület* választását? Vajon milyen kategorizálás alapján dönthető el, hogy a diákok a *szakképzés* vagy az *általános képzés* útját járják-e be középiskolai éveik alatt? — ütközünk nyomban a — nem csupán pedagógiai-módszertani — problémába.

Az idézett hármas, ill. hatos felosztás természetesen nem megfelelő, de egy néhány évvel ezelőtti rendszerezési javaslat⁶³ — a „humán” és a „reál” alapvizsgák száma szerint — sem bizonyult eredményesnek. Számos tantárgycsoportosítási kísérlet után szerzőink végül az Oktatási Minisztérium tudományfelosztásának módosított változata mellett döntenek:

1. „Humán tudományok” = *Arts*: irodalomtudomány, nyelvtudomány (az angol nyelvet kivéve), művészetek.

2. „Reál tudományok” = *Science*: fizika, kémia, biológia, matematika.

3. „Társadalomtudományok” = *Social Science*: jogtudomány, közgazdaságtudomány, szociológia, történelem.

A felsorolás hiányai persze nyilvánvalóak. Jóval kirívóbb azonban az angol terminológia (*arts*: „művészetek”; *science*: „tudomány”; *social science*: „társadalomtudomány”) nem csupán a korábbi, a múltból megőrzött nyelvhasználatot, hanem a jelenlegi fogalmi-jelentésbeli bizonytalanságot is tükröző

⁶² Vö. Hornsby-Smith—Newbery: i. m. 57.

⁶³ C. M. Phillips (1969): *Changes in Subject Choice at School and University* (Változások a középiskolai és az egyetemi tantárgyválasztásban); London, Weidenfeld and Nicholson.

eklektikussága. A „humán tudományok és” a „társadalomtudományok” elválasztása — többek között — a történettudomány helyét teszi kérdésessé,⁶⁴ hogy a neveléstudományról ne is szóljunk... A földrajz tudomány besorolása szerzők szerint változó.⁶⁵ A HORNSBY-SMITH-éktől idézett *Physical Science*⁶⁶ — *Biological Science* megnevezés pedig egyrészt az élettelen és élő természettel foglalkozó tudományok teljes elkülönítését, másrészt a kémia bizonytalan rendszertani státusát eredményezi.

Így nem kétséges, hogy szerzőink nem találtak megfelelő és elegendő kritériumot a középiskolai tanulók „szakosodási”, illetőleg „vegyes tantárgy-választási” stratégiájának megkülönböztetésére.

Az angol diákok gyakran kifogásolt tárgyválasztása — néhány tudományterület iránti vonzódása, más tudományok iránti ellenszenva — érthető tünet; nemzedékek gondolkodásába mélyen beivódott előítéleteket takar: a nőket a társadalomtudományok, a férfiakat a természet-tudományok perspektívája felé irányítja; a biológiát történetesen a perifériára szorítja. A brit oktatási hálózat osztoztottsága, az egyes képzési szintek közti szerves kapcsolat hiánya, de különösen a középfokú oktatás mindmáig érvényben levő „humán” — „reál” tagolódása újratermeli és továbbberősíti a jelzett elfogultságokat.

Ha pedig megpróbálunk még mélyebbre ásni: olyan — elvi-szemléleti — tényezőre bukkanunk, amely az *angliai* viszonyok között csak sajátos színezetet nyer, de úgy szólván az egész *polgári* tudományrendszertant jellemzi. A polgári tudományelmélet más országokban és mindmáig sem tudta meghaladni azt az újkantianus — kivált WINDELBANDnál és RICKERTnél megfogalmazott — osztályozást, amely a reál-tudományokat és a humán-tudományokat nemcsak megkülönbözteti, hanem élesen szembeállítja egymással. Az előbbieket „törvényfeltáró” (nomothetikus) tudományoknak, az utóbbiakat „tényfeltáró” vagy „egyenítő” („idiografikus”) tudományoknak minősíti. S e téren mindazóta legfőbb annyi „engedményt” tett, hogy az utóbbiak közül egyeseket társadalomtudományoknak ismert el: ezeket jelöli az idézett *social science* kategóriáival; másokat viszont a humán-tudományok csoportjában tartott: ezeket nevezi *arts*-nak a tradicionális angol nyelvhasználat. — Ennek a kérdéskörnek a részletesebb vizsgálatára ez alkalommal persze nem vállalkozhatunk.

A polgári tudományszervezés következetlenségeiből, a szigetország oktatási rendszerének osztoztóságából, az angol társadalom széles rétegeibe beivódott előítéletekből eredő problémák sajátos együttese lényegében minden diák tantárgy- és pályaválasztásának rányomja bélyegét: esetlegességben és véletlenszerűségben, az iskolarendszer adottságaihoz való kényszerű alkalmazkodásban nyilvánul meg és a fent vázolt aránytalanságokat szüli.

De előtűnnek ugyanezek a tényezők — teljes összefonódásukkal — az angol neveléstudományi kutatásokban is.

⁶⁴ Az Oktatási Minisztérium dokumentumában például nem a társadalomtudományok között szerepel.

⁶⁵ Peterson (i. m.) a „humán tudományok” (arts) közé sorolja, de gyakori a „reál tudományok” (science) kategóriájába történő besorolása is.

⁶⁶ A nyelvhasználat itt ismét jellemző. A *physical* szó jelentése: anyagi, testi (szemben a „moral”- erkölcsi, „spiritual”- szellemi jelentésekkel); a „*physics*” szó pedig a tudományoknak az anyaggal és az energiával foglalkozó csoportját jelenti — a kémiát és biológiát kirekesztve. Vö.: The Concise English Dictionary, Oxford, 1954.

„Rugalmasabb tantárgycsoport-definíciókra van szükség” — írja McNAIR⁶⁷ 1970-ben. És az eredmény? A középiskola végzős diákjainál — a matematikai módszerek legszélesebb skálájával sem tud kimutatni jellemző tantárgyválasztási típusokat.

Neveléstudományi hiányokkal ötvöződő kutatásmetodikai egyoldalúságokat számos — korábban elemzett — pedagógiai kísérlet is feltárt. Most látjuk a hiányok távolabbi kapcsolatát a polgári tudomány-osztályozással, illetőleg „leszaporodását” a brit közoktatási rendszerben.

Befejezésül érdemes meghallgatni W. TAYLOR professzor bevezetőnkben idézett előadásának néhány további sorát: „A neveléstudományi kutatások célja az, hogy segítséget nyújtson a gyakorló pedagógusoknak — elkerülve a tudátlékösség, ill. a pusztá adathalmazok buktatóit. Célja, hogy az angol oktatási hagyományok ősdí, elavult jegyeit kiostálja, de megőrizze az értékeseket.”⁶⁸

De nyomban kiderül: az előbbi gondolatok nem TAYLOR professzortól származnak 1971-ből — maga is csak idézi őket —, hanem az Oktatási Minisztérium egyik tisztviselőjétől, M. SADLERTŐL — 1903-ból. Szemléltatást alig veszítettek időszérűségükből háromnegyed évszázad alatt.

B. PACH ÉVA

ŐRIZZÜK A PEDAGÓGIA HITELET!

Feljegyzések egy könyv margójára

A közoktatás hatékony fejlesztését szolgálja-e a pedagógia? Tudomány-e a pedagógia? Jobbítja-e a gyakorlatot? Nyitott, egzakt tudomány-e? Ezek a kérdések nap mint nap felmerülnek a neveléstudományban, a közoktatás gyakorlatában, ezenkívül foglalkoznak vele a közművelődésben közelebből vagy távolabbról érdekelt tudományok, sőt a tág értelemben vett hétköznapi közvélemény is hangot ad kételyeinek. Akadémikus vitában felsorakoztathatnánk pro és kontra érveket, például vizsgálhatnánk a pedagógia egzaktági szintjét, beszélhetnénk gyakorlatra figyelő, azt orientáló jellegéről vagy kiemelhetnénk a pedagógia túlzottan általános, gyakorlattól elszakadó jegyeit, de ehelyett — többek között — járható az egyes pedagógiai művek értékelésének útja is. Jó pedagógiai elméletek, élő pedagógiai problémára sajátos pedagógiai választ adó gondolatok adhatnak meggyőző, a pedagógia mellett szóló választ a feltett kérdésekre. A „jó” pedagógiai elméleteket bemutató művek emelhetik és emelik a neveléstudomány értékét, őrzik hitelét. A neveléstudomány szempontjából is létfontosságú, hogy érzékeny felelősséggel bánjanak a pedagógiai jellegű munkák nyilvánosság elé bocsátásával. Mindezeket a gondolatokat NAGY Ferenc *A tanárok kérdéskultúrája* című munkája váltotta ki belőlem. Ez a mű nem gyarapítja az elméletet, nem szolgálja a gyakorlatot, ennek ellenére nélkülözhetetlen könyvként ajánlják a pedagógusoknak.

Ha a tudományosság napjainkban leginkább elfogadott kritériumaival szembesítjük a könyv gondolatait, akkor kétségek merülnek fel bennünk: *Vajon tudományos produktummal állunk-e szemben?*⁶⁹

⁶⁷ J. M. McNair (1970): The Choice of Sixth Form-Subjects (Tantárgy-választás a hatodik osztályban); Unpublished MEd thesis, University of Manchester; idézi D. G. Lewis: Subject choice in the sixth form: a critical review of research (Tantárgy-választás a hatodik osztályban: a kutatások kritikai áttekintése); Educ. Res., 1972, nov., 21—27.

⁶⁸ W. Taylor i. m. 3.

⁶⁹ A kritériumok kiválasztásánál felhasználtam Magyar Beck István könyvét: Kísérlet a tudományos alkotás produktumának interdiszciplináris meghatározására. Bp. 1976.

A szerző a *kérdezést a gondolkodásfejlesztés egyik legfontosabb eszközének tartja*, ezért foglalkozik a gondolkodás jellegzetességeivel, bemutatja a tanári kérdések történetileg kialakult típusait, ezután a gondolkodásfejlesztés szempontjából kategorizálja a tanári kérdéseket, vizsgálja a jelenlegi tanári kérdézési gyakorlat hatását a tanulók gondolkodására, majd leírja a gondolkodást fejlesztő kérdéskultúra jellegzetességeit. A gondolkodás sajátosságaitól a helyes tanári kérdésekig terjedő gondolatsor önmagában imponáló, de ez már nem mondható el a kidolgozás színvonaláról és így a kutatási eredményekről sem.

Nem teljesültek a probléma megoldásának alapvető feltételei, *elmaradt a szakszerű, tervszerű és pontos szakirodalmi tájékozódás.*

Az irodalomjegyzékben összesen nyolc 1970–1973 között született munkát jelölt meg a szerző forrásként: ÁGOSTON Gy.: Nevelésméлет, KELEMEN L.: A gondolkodás rugalmasságának fejlesztése . . . , J. LONPSCHER: Zur Entwicklung . . . , Az MSZMP KB 1972. jún. 14–15. határozata, SALAMON J.: A gyakorlati problémamegoldás . . . , UZNADZE: A beállítódás pszichológiája, G. WILDAUER: Über den Russischunterricht . . . Bármelyik gondolatkörét emeljük ki a könyvnek, időben és térben szűkkörű információszerzést látunk. Nem szerepelnek olyan alapvető művek, mint M. D. GALL: The use of questions in teaching. Review of Educational Research, 1970. 695–697.; 707–721.; N. M. SANDERS: Classroom Questions: What Kinds? Harper and Row, New York, 1966. művei.²

Nemcsak a „szűkkörűség” okoz gondot, de a művek szelektálása, értelmezése és magyarázata is.

Nem oldotta meg a szerző a kulcskérdést, tehát a *gondolkodás fogalmi tisztázását*. Nem örökbecsű, általános definíciót hiányolok, csak a problémahelyzet valódi, hű bemutatását. Tükrözi-e a gondolkodásról kialakult tudományos képet a szerző jellemzése?

„Általában megegyezés található abban, hogy a gondolkodásnak az alábbi meghatározásait fogadják el:

1. Korábbi felfogás szerint: A gondolkodás a legmagasabb rendű megismerés, amely a tőlünk függetlenül létező objektív valóság tárgyainak, jelenségeinek, folyamatainak lényeges, közös tulajdonságait, összefüggéseit, viszonyait közvetett, általánosított elvont formában a második jelzőrendszerre támaszkodva tükrözi tudatunkban.

2. Napjainkban a gondolkodást mint feladatok megoldását fogják fel. Ez utóbbi értelmezés elsősorban a gondolkodás folyamatára vonatkozik. E felfogás szerint a gondolkodás problémamegoldás.

3. Az utóbbi évtizedben a gondolkodásnak egy új értelmezése alakult ki. Napjainkban is egyre terjed a megismerésnek és ezen belül a gondolkodásnak, a megismerés legmagasabb fokának információszerzésként, információátalakítási folyamatként való felfogása és vizsgálata.” (11–12. o.)

Számos tény teszi elfogadhatatlanná ezt az osztályozást, illetve ezeket a definíciókat.

Homályos az időrendi felosztás, az olvasó nem tudja meghúzni az időhatárokat. Az irodalomjegyzék sem ad eligazítást, mert nem kapcsolta szerzőkhöz az egyes gondolatokat, kivéve az információelméletre építő nézetet. Az itt közölt irodalom alapján is felbukkan a kérdés: Napjainkban is aktuális és mértékadó forrásokhoz nyúlt a szerző? (Idézett szerzők: St. GOLDMAN 1954., L. J. GUTENMAHER 1960., A. A. HARKEVICS 1956., F. N. SEMJAKIN 1965.)

² L. még a Far West Laboratory kiadványait!

A „gondolkodásfelfogások” sokféleségének és differenciálódásának illusztrálására elegendő-e, ahogyan a szerző RUBINSTEIN, GALPERIN, MENCSINSZKAJA és UZNADZE elméletét vázlatosan ismerteti? Természetesen a szűkös szakirodalom sem magyarázhatja teljes egészében a felosztás fogyatékoságait. A magyarázatot inkább abban látom, hogy nem vette számba a gondolkodás alapvető problémáit (többek között a gondolkodás és a valóság viszonyának, a gondolkodás folyamatának, tartalmának és produktumának kérdéseit), nem rögzítette, hogy az egyes iskolák a gondolkodást milyen szemszögből közelítik meg, például a folyamatot vagy a produktumot elemzik-e? Ezek az elméleti gyengeségek vezethettek a hiányos és félreérthető jellemzéshez, az alapvető logikai elvet megsértő felosztáshoz. Felosztásának ugyanis több alapja van: a gondolkodás szerepe a megismerésben és a gondolkodás folyamata. Nem vette figyelembe, hogy a gondolkodás folyamatáról különbözően vélekedők azonosan is láthatják a gondolkodás és a megismerés viszonyát.

Talán sikerült érzékeltetnem, hogy a szerző *nem választotta szét a nyitott és a lezárt problémákat, nem vállalkozott a kritikai elemzésre sem*, így megelégedett egy szürke, semmitmondó definícióval: a gondolkodás problémamegoldás. Merészen azt a kijelentést is megkockáztatta, hogy ebben egyetértés van a gondolkodáspszichológiában. (16. o.) Hogyan egyeztessük össze ezzel a véleménynel például a fogalommegértésre vagy az asszociációra építő elméleteket? Úgy vélem, hogy a gondolkodás területén nem törekedhetünk egy általános, illusztratív definícióra, de lépéseket kell tenni a különböző elméletek azonosságainak és különbségeinek bemutatására, és azonfelül saját koncepciónk egyértelmű, nemcsak az óhajítás szintjén maradó megfogalmazására.

A gondolkodás tudományos helyzetéről kialakított inadekvát kép és a zavaróan szűkszavú, ugyanakkor túl általános gondolkodás-definíció kedvezőtlen hatása végigkíséri a mű egészét. *Nehezen lehet követni a szerző igyekezetét a „gondolkodásnevelés” különböző iskoláinak bemutatásánál.* (47. o.) Nem lehet felfedezni és megérteni a rendezési elvet, igaz, hogy kár keresni is, hiszen a szerző írja: „Rendszerezésük a sokféle iskola, a nagy irodalom, az elvont tárgyalási szint, a szüntelenül folyó kísérletek és a rendszerezési elvek hiánya miatt nem tekinthető lezártnak.” (45—46. o.) Vállalhatjuk-e a tudományos probléma bemutatását, abban az esetben, ha nem találunk legalább a pedagógiai probléma szempontjából hasznos rendezési elvet?!

Az egyes iskolák (bár inkább csak különálló kutatókról beszélhetünk) tárgyalásánál partikuláris, a gondolkodás, a személyiségfejlesztés és az iskolai oktatás szempontjából lényegtelen gondolatokat közölt a mű írója, ezért lett olyan sokszínűvé ez a paletta, ezért kerültek egymás mellé össze nem kapcsolható kutatók és eszmék (W. STERN, LÉNÁRD Ferenc, KELEMEN László, NAGY Sándor, SZÁNTÓ Károly, ÁGOSTON György) és alkotnak külön csoportot a lényegről azonosat mondók.

Néhány kutató gondolatainak hosszadalmasabb leírásával (például: P. JA. GALPERIN, D. N. BOGOJAVLENSZKIJ, N. A. MENCSINSZKAJA, KELEMEN László, LÉNÁRD Ferenc) *elfedi a források jelentőségét*, például J. PIAGET, A. N. LEONTYEV és L. SZ. VIGOTSZKIJ *eredetiségét*. Az utóbbi két szerzőt meg sem említette, csak felhasznált gondolataikkal találkozunk, jöllehet munkásságuk ismerete nélkül nem lehet megérteni és értékelni GALPERIN, sőt a szovjet gondolkodáslélektan eszmevilágát sem. PIAGET koncepciója pedig sajnálatosan leszűkült az életkori szakaszolás ismertetésére és a „műveletek” jelentőségének megemlékezésére, nem hívta fel a figyelmet a fogalomfejlődés kidolgozására, nem tájékoztatta az olva-

sót PIAGET megismerési koncepciójáról, elmaradt az interiorizáció PIAGET-féle jelentésének bemutatása. (Az utóbbira azért is szükség lett volna, mert GALPERIN interiorizációfelfogását tárgyalta.)

Nem végezte el az alapvetően kardinális kérdésnek, *a gondolkodás és a megismerés viszonyának világos, egyértelmű leírását, többféle, egymásnak ellentmondó nézetet is közölt, értékelés, elemzés nélkül.* Mindez komoly félreértésekhez, durva félremagyarázásokhoz vezethet. Egyik legjellemzőbb példája ennek, hogy minden kritikai megjegyzés nélkül hagyta azt az implicit megfogalmazott nézetet, hogy a gondolkodás problémáit a szecsenovi—pavlovi reflexelmélettel megoldottnak tekinthetjük. (14. o.) Maga PAVLOV sem gondolta, hogy a pszichikum determináltsága az anyagi világtól (idegrendszer-től) egyszerű, mechanikus, részleteiben könnyen áttekinthető lenne. *Egyre károsabb és túlhaladottabb lesz a pszichológia és a pedagógia szempontjából is, csak jelszószerűen, a több évtizede megszokott, de félreértett formában emlegetni a pavlovi reflexelméletet.* (3. o.)

Az eddigiekből is kitűnő elméleti gyengeségek indokolhatják, hogy nem tudta kibontani a szerző *a gondolkodásfejlesztés és a személyiségfejlesztés közötti összefüggést, csak mottóbeli idézetig jutott el: „A személyiség egészéből kiszakított gondolkodásfejlesztés meddő, és a személyiség torzulásához vezet. Dr. Kelemen László”* (124. o.).

A gondolkodásfejlesztés elvi kérdéseinek kifejtésénél megelegszik három — szerintem lényegtelen és inadekvát — fogalom elemzésével: „1. a probléma, 2. a kérdés és a 3. a feladat.” (134. o.)

Az elemzés eredménye: „a) A kérdés mindig feladat, de a feladat nem mindig kérdés. b) A probléma mindig feladat, de a feladat nem mindig probléma. c) A probléma gyakran kérdés, a kérdés néha probléma.” (139. o.)

Ennek a nem egészen pontos formális logikai játéknak nincs sem elméleti sem gyakorlati jelentősége, nem vitte előre a probléma megoldását, tehát azt, hogy a kérdések hogyan, milyen módon fejlesztik a gondolkodást. *A gondolkodás fogalmának felületes kezelése eredményezhette e kvázi-problémák megfogalmazását, előtérbe állítását.*

A korlátozott elméleti alapvetés továbbgyűrűzik *a tanári kérdések csoportosításában is.*

A tanári kérdések felosztási alapjául a gondolkodás „egészét és résztevékenységeit” választotta, és így a következő kérdéstípusokat különítette el:

- „1. Tartalmi kérdés”: „túlnyomóan a gondolkodás tartalmára irányul.”
- „2. Problémakérdés”: „problémákat vetnek fel... és a problémamegoldás valamely fázisára vonatkoznak.”
3. „Pszichológiai művelet kérdés”: „a gondolkodás pszichológiai műveleteit követelik meg a tanulóktól.”
4. „Logikai művelet kérdés”: „a gondolkodás formai műveleteit követelik meg a tanulóktól.”
5. „Komplex kérdés”: „a gondolkodás több összetevőjét együttesen működtetik.”
6. „Egyéb kérdés és nyelvi szerkezet kérdés”: „nem követel gondolkodást a tanulótól” (egyéb kérdés). A kérdések struktúráját vizsgálja a nyelvi kérdések csoportjában.

² Vereczki Lajos: A marxista tudat-felfogás a tanulási, megerősítési és motivációs elméletek tükrében. Bp. 1975.; Vereczki Lajos: Az agy kutatás és a filozófia néhány határterületi problémája. Valóság, 1976. 5. sz. 81—97.

Ezek tehát a szerző szerinti kategóriák, melyek alapján elkülöníthetjük egymástól a tanári kérdéseket. De valóban osztályozhatók ezen az alapon a kérdések? Két fontos szempont alapján is *felvethetjük e tipizálás tarthatatlanságát*:

Egyrészt ellentmond pszichológiai elveknek, másrészt a konvencionálhatóság általános elvének (a formális logika alaptörvényeinek) is: nem egymást kizáró kategóriákat állított fel a szerző; hiszen nincs tartalom nélküli gondolkodás, mely csak pszichikai vagy logikai műveletet igényel, de nincs tartalomra irányuló kérdés, melyet nem kísér pszichikai tevékenység, nincsenek nyelvi köntös nélkül megjelenő kérdések. Bármelyik tanári kérdést lehet elemezni a tartalom, a pszichikai, a logikai műveletek és a nyelvi szerkezet szempontjából, de ezek külön-külön képviselhetnek egy-egy osztályozási alapot. Tehát *ezek a kérdéstípusok nem kategóriák, erre támaszkodva nem végezhetjük el a tanári kérdések csoportosítását*, legfeljebb jellemzési szempontként használhatjuk, bár ez is nehézségbe ütközik, ti. részletes kifejtésükben egymásnak ellentmondó jellemvonásokat írt le a szerző az egyes kérdéstípusokról.

A mű írója megkísérelte a tanári kérdések történeti alakulásának feltárását és a mai pedagógiai helyzet bemutatását.

A történeti áttekintés előtt meghökkentő módon 8 oldalon át bizonygatja, hogy a kérdés „*valóságmozzanat*”. (50. o.) Tehát léteznek kérdések, és minderről triviális példákkal próbálta „meggyőzni” az olvasókat: „Newton talán éppen ezt kérdezte: Miért esik le az alma a fáról? ... A pszichológia tudománya is rendkívül gazdag kérdésekben. I. P. Pavlov kérdése az, hogy: Miért indul meg a kutya szájában a nyáleválasztás, akkor is, ha az állat nem látja az ennivalót? ... A könyvesboltok kirakatai előtt elég néhány percre megállni ahhoz, hogy a kihelyezett könyvek között kérdések formájában megfogalmazott címeket találjunk. Pl. Hogyan sakkozunk? ... Elszaporodtak társadalmi életünkben az olyan rendezvények, melyek kérdések feltevésével kapcsolatosak ... Ki miben tudós? vetélkedő, Kicsoda, kicsoda? ... Miért pirulunk el? Mihez fogjunk, ha nem értjük a matematikát?” Az én kérdésem: Mi indokolta ezt a bizonyítást? Szükség volt rá?

Eredeti forrásanyagokra való hivatkozás nélkül, néhány összefoglaló műre támaszkodva (Magyar Pedagógiai Lexikon, 1936., WESZELY, 1934., FINÁCZY, 1926., DROZDY, 1924.) teljes történeti korok kérdéskultúráját jellemzi egy-két szóval. Például az őskor kérdéskultúrájára jellemző, hogy a kérdezés módja a tudakozás, amely rögtönzött jellegű, az kérdez, aki nem tud, az válaszol, aki tud, mindennek célja az információszerzés. Napjainkban pedig az egyik jellemző kérdéstípus a gondolkodásfejlesztő, amely előre tervezett; a pedagógus kérdez, a tanuló válaszol, célja a tudásfejlesztés, az aktivitás. (119. o.) A pedagógiai problémák feltárásában valóban jelentős funkciót töltenek be a lineáris jellegű történeti kutatások, azok, melyek korrekten módon hiteles képet adnak a probléma fejlődéséről, de a túlságosan leegyszerűsített problémátörténet csak a hamis tudat kialakulásához vezethet.

Alaposabb elemzést igényeltek volna az egyes kérdéstípusok. Nem tárta fel a rávezetés és a heurisztika, a kérdve kifejtés és a katekizálás kapcsolatát, de a kérdés-felelet alapformájának lényege sem tisztázódott. A hazai és a nemzetközi irodalom alapján bizton állíthatjuk, hogy a leírtaknál már előbbre jutott a pedagógia a kérdések jellemzésében.

Ha végigtekintünk az eddig bemutatott elméleti alapvetésen láthatjuk, hogy az *operacionalizálás művelete felületes*, vázlatos, helyenként félreértett gondolkodás- és kérdésméletre építhetett, ennek következtében nem csodálkozhatunk, hogy a szerző kísérlete nem szakszerű. Ezt illusztrálja kísérleti terve is:

„a) Először 12 órában hagyjuk a tanárt a „saját stílusában” az általa megszokott módon kérdezni ... b) A következő 12 órában úgy befolyásoljuk a tanár kérdezési módját, hogy a kérdések maximumának produkálására serkentjük ... c) A következő változatban 12 órában a

kérdések minimális feltevésére kérjük meg a kérdező tanárokat. Csak ott kérdezzenek, ahol az elengedhetetlen... d) Végül az így kapott gondolkodtató kérdésmóddal tanítunk a kísérlet 12 tanóráján.” (237. o.)

Milyen hipotézisekkel dolgozott a szerző? „Feltételeztük — írja —, hogy a kérdésszám maximumra növelése tájékoztat minket az alábbi problémákról: 1. Mennyi az egy tanórán feltehető kérdések legnagyobb száma. 2. A kérdésszám növekedése hogyan hat a tanári kérdések gondolkodtató jellegére. Növeli-e vagy csökkenti a növekvő kérdésszám a kérdés gondolkodtató hatását?” (251. o.)

Eljuthatunk-e a kérdésszám variálásával a gondolkodtató kérdésmódhoz? Mondhat-e egyáltalán valamit a kérdések feltétel nélküli variálása a tanári kérdések gondolkodásfejlesztő szerepéről? Kísérlettel kell bizonyítani, hogy a tanári kérdések számának maximálisra növelése árt a tanítás hatékonyságának? Etikusság eljárás-e a „rossz” tanításra készítés? (Instrukció: A becsengetéstől a kicsengetésig annyit kérdezzon a tanár, amennyit csak tud.)

Elfogadható-e az a feltételezés, hogy a kérdésszám csökkentése növeli a gondolkodtató kérdések számát? (254. o.) Komolyan vehetők-e a kísérlet eredményei, amelyeket általánosításként fogalmaz meg a szerző: A hagyományos kérdezői mód esetén a kérdések 24%-a, a maximális kérdezőnél 19%-a, a minimális kérdéseknél 52%-a, a kísérleti osztályokban pedig 85%-a fejleszti a gondolkodást. A pedagógusok tudják, hogy nincs ilyen egyenes arányú kapcsolat a kérdések mennyisége és a kérdések gondolkodásfejlesztő hatása között. Számos és lényeges pedagógiai tényező befolyásolja a kérdések gondolkodásfejlesztő szerepét, de ezek közül egy sem jelent meg a kísérlet hipotéziseiben: Az oktatás tartalma, a megismerési folyamat jellegzetességei, az életkor stb. Nemcsak ebben a gondolatkörben, hanem az egész műben érezzük, hogy a szerző nem ügyelt eléggé a pedagógiai szituáció, a pedagógiai tevékenység követelményeire.

A lényegtelen és félrevezető hipotézis, az elméletileg gyenge operacionalizálás már önmagában is megkérdőjelezi a kísérletek értékét, így a többi fellelhető *kutatásmódszertani hibát* csak vázlatosan jelzem:

A tanulók gondolkodási szintjében bekövetkező változást 6, illetve 3 feladatos feladatlappal mérte, az egyes válaszokat 5 jeggyel értékelte, majd átlagolta. Ugyanakkor nem mutatta be, hogy mit jelent a gondolkodási szint fogalma, és ezt hogyan méri a feladatlapon.

A kísérleti és a kontrollosztály átlageredményeit hasonlította össze, de megelégedett az abszolút számok egymás mellé állításával, a változások szignifikanciájával nem törődött.

Nem tájékoztat részletesen a kísérlet függő és független változóiról, csak annyit tudunk meg, hogy a kontrollosztályban a pedagógus hagyományosan kérdez, a kísérleti osztályban pedig megtervezi a kérdéseket. De mit jelent a hagyományos kérdező? A maximális kérdésszámot? A minimálisat? A rosszat? Hajlok az utóbbi feltevés felé, mert a kontrollosztályok a tanítás után ugyanabban a témában gyengébb teljesítményt nyújtanak, mint a tanítás előtt. (263., 268. o.)

A kutatómódszertani kételyek mellett komoly aggályaim támadtak a mű pedagógiai gondolatainak korrektségét, időszerűségét illetően.

Elképzelhető-e, hogy az 1970-es évek irodalma alapján a következőket írjuk a programozott oktatásról? „A programozásnak két változatát tudjuk elkülö-

níteni: 1. nyomtatott program, 2. gépi program.” E csoportosítással a külsődleges jegyekre, a megjelenési formákra és nem a lényegre hívjuk fel a figyelmet.

Ma már nem állíthatjuk egymás mellé a hagyományos és a programozott oktatást, úgy, hogy az utóbbit a korszerűvel azonosítsuk — pedig gyakran megteszi ezt a szerző. (40., 55., 57. o.). A gondolkodásra nevelés pedagógiai irányzatai közül egyedül a programozott oktatást elemzi a szerző, noha számos pedagógiai iskola (szerző) tevékenykedik, mely központibb kérdésként foglalkozik a gondolkodás fejlesztésével. Számtalan pedagógiai munka tisztázta a hagyományos és a korszerű oktatás fogalmát, ennek ellenére újra és újra visszatér az a tévhit, hogy a hagyományos azonos a korszerűtlennel, és ez alól a szerző sem kivétel. Az oktatás gyakorlati területe mellett az elmélet területén is felállított egy hamis alternatívát: a régi didaktikát „emlékezet didaktikaként”, a mai fejlesztő didaktikaként fogta fel: „Az emlékezet didaktikával ellentétben az utóbbi évtizedben az úgynevezett fejlesztő didaktika művelésére tértek át, ...” (18. o.) Egységesnek tekinthetjük az 1960-as évek előtti didaktikát? ! Azelőtt a didaktika csak az emlékezetrel foglalkozott, ma pedig a fejlesztéssel? Kikre, illetve mire gondol a fejlesztő didaktika kapcsán? VIGOTSKIJ-ra? ELKONYIN-ra? BRUNER-re? CAROLL-ra? Sajnos, itt sincsenek bibliográfiai adatok.

Tévesen informálta, helytelenül orientálta az olvasókat a gondolkodás szintjének méréséről és a tesztekéről a szerző: „A tőkés országokban leggyakoribb az értelmi képességeknek, a gondolkodásnak intelligenciatesztekkel való megállapítása. A teszt standardizált feladatok megoldása. A feladatok gyakran problémák is. A gondolkodásnak kizárólag intelligenciatesztekkel való mérése nem tekinthető reálisnak. Éppen ezért az értelmi képesség szintjének megközelítő értékelését az iskolai feladatok megoldása, illetve az iskolai előrehaladás alapján igyekeznek meghatározni.” 23. o.)

Ma már világszerte nyilvánvaló, hogy a képességek mérését kizárólag intelligenciatesztekkel nem lehet megoldani. A mai pszichológiai és pedagógiai gyakorlatot és elméletet éppen ezen gondolat jegyében foganó megoldások jellemzik, természetesen nemcsak a tőkés országokban. A tesztek nem azonosíthatók az intelligenciatesztekkel, mint ahogy az rejtetten megbúvik a leírásban. A gondolkodási szint mérésének problémájánál nem az intelligenciateszteket és az iskolai feladatok megoldását kell szembeállítani, ellenben tisztázni kell, hogy a teszteknek melyik típusával mit és milyen megbízhatóan lehet mérni, be kell mutatni, hogy a gondolkodás mérésére milyen iskolai tananyaghoz kötődő, vagy attól függetlennek látszó egyéb mérőeszközök alakultak ki.

Félreérthetően és korszerűtlenül alkalmazta az osztálymunka és a csoportmunka fogalmát. Szólt a kollektív gondolkodásról, melyen közös feladat-megoldást értett, és így az osztály munkáját szintén kollektív gondolkodásként kezelte. (38. o.) A könyvből nem ismerkedhetünk meg a kollektív gondolkodás fogalmával, de azt sem tudjuk meg, milyen osztálymunka esetén beszélhetünk kollektív gondolkodásról.

„Ma már ezen túl [az osztálymunkán] kísérleti iskolákban egyes pszichológusok újszerűen szervezik a tanulók munkáját. Az egyéni és a kollektív feladatmegoldás érdekében 2—4 vagy ennél több tanulóból csoportokat, »kis kollektívákat« hoznak létre. Ezek a tanulóközösségek megfelelő munkamegosztással együtt oldanak meg feladatokat. A problémákat megvitatják, megbeszélik és ellenőrzik egymás gondolkodásának menetét, kérdéseket tesznek fel egymásnak.” (38. o.)

Már az első mondatnál berzenkedhetünk, csak pszichológusok, csak kísérleti iskolákban alkalmazzák a csoportmunkát? ! A vita, a megbeszélés az egyedüli jellemzője a csoportmunkán belüli munkamegosztásnak? Elhagyhatjuk-e a pedagógus közvetett irányító szerepének, az önálló tanulói munkának a megemlítését? Ma már nemcsak külföldi, de honi irodalom alapján is találhatunk

megfelelő, a pedagógiában meghonosodott fogalmakat, melyek körültekintően jellemzik a csoportmunkát.

Érthetetlen és káros a gondolkodás nevelésének és a gondolkodás fejlesztésének szerző általi elkülönítése:

„A fejlesztést és a nevelést teljesen azonos tartalmúnak fogják fel, aminek következménye, hogy nem értik bele a gondolkodásnak egy alacsonyabb szintről egy magasabb fokra való emelését. Így egyértelművé válik a pontosság a fejlettséggel, a magasabb színvonalú műveltségzesszel vagy a tárgykörrel való többlettudással. Ez utóbbi már más pszichés működés eredménye is lehet. Helyes lenne a nevelés, fejlesztés fogalmak differenciáltabb megkülönböztetése. Ezáltal mód nyílna arra, hogy a fejlesztés fogalmán a megfelelő jelentést értsük, és ne tévesszük össze fontos, de eltérő etizáló tartalommal.” (157. o.) A későbbiekben kiderül, hogy a szerző szerint helytelen a fejlesztést a tartalomhoz kötni, mert az már enciklopédizmus, a fejlesztés kizárólag a gondolkodás fejlesztését jelenti. (157—158. o.) Ismét hangsúlyozni kell az alapigazságokat: a fejlesztés elképzelhetetlen megfelelő ismeretek elsajátítása nélkül, és a nevelést nem szűkíthetjük az emlékezet és az erkölcs fejlesztésére.

A munka értékelését megnehezítette a felületes nyelvi köntös, a hiányos mondatok és a félreérthető szavak sokasága. A produktív munkát igénylő, tehát problémát felvető kérdést „problémás kérdésként” vagy „problematikus” kérdésként említi. (159. o.) Az ismétlésre buzdító kérdéseket pedig ismétlődő kérdéseknek nevezi. (167. o.) Feltehetően a materiális képzés helyett használja a didaktikai materializmus kifejezését. (192. o.)

Mindezekon kívül sok apró, de még lényeges tévedést is felsorolhatnánk, de úgy gondolom, elegendő tény áll az olvasó előtt, hogy meggyőződjék arról, hogy ez a munka nem felel meg a pedagógia és a pedagógiai pszichológia mai színvonalának, hiszen vét a korszerű információszerzés, a releváns hipotézisalkotás, az adekvát operacionalizálás, az egyértelmű fogalomhasználat és a korrekt tudományos módszerek alkalmazásának törvényei ellen, így válaszai, általánosításai sem az elmélet sem a gyakorlat szempontjából nem tekinthetők tudományosnak, objektívnek.

„A tudás útja tekervényes — írja BENEDEK István —, tévutak és zsákutcák labirintusán keresztül jutottunk előre. A tudomány illemtkódexe csak azt írja elő, hogy a tévedés is korszerű legyen.”⁴ A szerző tévedései azonban korszerűtlenek.

GOLNHOFFER ERZSÉBET

⁴ Benedek István: A tudás útja. A természettudományok fejlődése az ókortól 1900-ig. Bp. 1976. 6.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

1974. 4. sz., 1975. 1—4. sz.

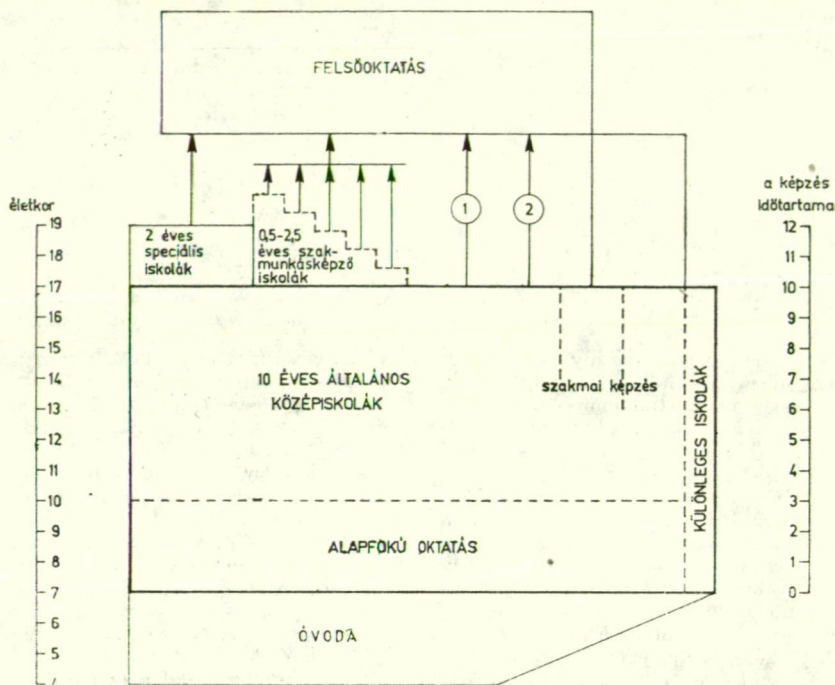
A Kwartalnik Pedagogiczny utóbbi öt számában megjelent írások is bizonyítják, hogy a lengyel neveléstudomány elméleti és gyakorlati szakembereinek, a kutatóknak és a pedagógusoknak a figyelme továbbra is első sorban az iskolarendszer reformjára összpontosul. Ez természetes is, hiszen a közoktatási reform legfontosabb vonásait már 1971 és 1973 között rögzítették, és a Szejm 1973. október 13-i határozata pontosan kijelölte az elkövetkező esztendő feladatait: az 1978-ig tartó előkészítő szakaszban el kell készíteni az új 10 osztályos iskola tanterveit és tankönyveit, el kell végezni a reform bevezetéséhez szükséges ellenőrző kísérleteket, s emellett az 1978-ig érvényben levő oktatási rendszer tökéletesítéséről sem szabad megfeledkezni.

Az iskolareform megvalósításának problémáin kívül néhány, a Lengyel Népköztársaság fennállásának harmincadik évfordulója alkalmából készült beszámolót is olvashatunk ezekben a számokban. A különböző pedagógiai tudományágak eredményeinek az összegezése mellett ez a jelentős évforduló alkalmat adott a szocialista iskola, a szocialista oktató- és nevelőmunka, a szocialista személyiség formálásával kapcsolatos kérdések elemzésére is. A Kwartalnik Pedagogiczny cikkei természetesen még számos érdekes és fontos problémát vizsgálnak, ismertetésünkben azonban e három főbb témakörnek a bemutatására szorítkozunk.

Az 1974/4. számban az iskolareform előkészületeivel kapcsolatos problémákat és a bevezetőben már említett feladatokat elemzi Jerzy KUBERSKI oktatás- és nevelésügyi miniszter „Problemy reformy systemu edukacji narodowej” (A lengyel oktatási rendszer reformjának problémái, 3—16. old.) c. írása, amely eredetileg 1974. április 22-én az iskolareform előkészületeinek szentelt országos tanácskozáson hangzott el előadás formájában. Ugyanezeket a kérdéseket vizsgálja Czesław KUPISIEWICZ professor „Osiągnięcia oświatowe i kierunki doskonalenia szkolnictwa w świetle prac komitetu ekspertów” (Közoktatásunk eredményei és az iskolarendszer

tökéletesítésének főbb irányvonalai a szakértői bizottság munkájának fényében, 39—47. old.) A Magyar Pedagógia 1975/3. számában a lengyel iskolareformról részletesebben írtunk a Kwartalnik Pedagogiczny 1974/1—3. száma kapcsán; ezért itt csupán a lengyel iskolarendszer új modelljének szervezeti felépítését mutatjuk be. Cz. KUPISIEWICZ ennek a modellnek a legfontosabb vonásait a következőkben foglalja össze: a) az óvodai nevelés általánossá tétele, b) általánosan kötelező középfokú képzés megvalósítása az egységes 10 éves iskola keretein belül, c) a szakmunkásképzésnek a 10 éves iskolára építése, bizonyos, a 10 éves iskolán belül megvalósuló szakmai képzés (ún. „ciągí uzawodowione”) kivételével, d) a felsőoktatáshoz vezető út differenciálása, valamint speciális kétéves iskolák létrehozása, amelyek a 10 éves iskola elvégzése után a tanulók egy részét felsőfokú tanulmányokra készítik elő. Cz. KUPISIEWICZ a lengyel iskolarendszer új modelljének a szervezeti felépítését a következő táblázatban foglalja össze: (l. 429. o.)

A lengyel iskolareform általános kérdéseinek ismertetése mellett egy-egy részproblémáról is olvashatunk. Tadeusz NÓWACKI „Rola i zadania systemu oświatowego w przygotowaniu do uczestnictwa w społecznym procesie pracy (Az oktatási rendszer szerepe és feladatai a tanulók felkészítésében a munka társadalmi folyamatában való részvételre, 49—74. old.) c. írása a polittechnikai képzés, a társadalmilag hasznos munkaformák iskolai oktatásának a kérdését már a tíz éves iskola szempontjából vizsgálja. Hasonlóan az iskolareform jegyében született Jadwiga WALCZYNA „Nowe poglądy na zadania i organizację wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego (Új nézetek az óvodai nevelés és az alapsfokú oktatás feladatairól és szervezéséről, 75—85. old.) c. cikke, az óvodai ellátottság általánossá tételéről és a tíz éves iskola első három osztályában folyó tanításról. Michał GMYTRASIEWICZ „Ekonomiczne problemy rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce” (A lengyel felsőoktatás fejlesztésének gazdasági problémái, 87—109 old.) c. írásában rámutat



1. ábra

1. A szaktárgyi „olimpiák” és más központilag szervezett tanulmányi versenyek győztesei.
2. Legalább kétéves, mintaszerű munkaviszony vagy kifogástalan katonai szolgálat után.
(Az eredeti cikkben ez a két megjegyzés a táblázaton belül, lásd 46. old.)

arra, hogy a lengyel felsőoktatási intézményekben kevesebb a hallgatók száma, mint a fejlett kapitalista országokban, de nem lenne helyes, ha ezt a különbséget a humán szakokon tanuló hallgatók számának a növelésével próbálnák meg csökkenteni.

Czesław KUPISEWICZ „Główne kierunki reformy japońskiego systemu szkolnego w świetle raportu Centralnej Rady Oświatowej” (A japán iskolarendszer reformjának főbb irányvonalai a Központi Oktatási Tanács jelentése fényében, 215—225. old.), valamint az 1975/3. számban M. N. SZKATKIN „Perspektywy rozwoju szkolnictwa ogólnokształcącego w ZSRR” (A szovjet iskolarendszer fejlesztésének perspektívái, 3—11. old.), Czesław KUPISEWICZ „Nowy projekt szkolnictwa we Francji” (Új iskolarendszer-tervezet Franciaországban, 171—178. old.) és „Kierunki reformy szkolnictwa w Republice Federalnej Niemiec (...)” (Az iskolarendszer reformjának főbb irányvonalai a Német Szövetségi Köztársaságban, 179—189. old.) c. cikke lehetőséget nyújt a lengyel iskolareformnak és más

országok reformelképzeléseinek az összevetésére.

A Lengyel Népköztársaság fennállásának harmincadik évfordulója alkalmából készített összegzések sorát az 1974/4. számban Wincenty OKOŃ „Nauki pedagogiczne w okresie XXX-lecia PRL” (A neveléstudomány a Lengyel Népköztársaság harminc esztendejében, 17—25. old.) c. beszámolója nyitja, amely eredetileg az évforduló alkalmából Lublinban megrendezett oktatásügyi tudományos ülésen hangzott el. W. OKOŃ megállapításait a lengyel neveléstudomány eredményeiről Ryszard WRÓCZYŃSKI konkrét példákkal egészíti ki „Rola badań pedagogicznych ze szczególnym uwzględnieniem osiągnięć Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego” (A pedagógiai kutatások szerepe oktatási rendszerünk tökéletesítésében, különös tekintettel a Varsói Egyetem Pedagógiai Tanszékének az eredményeire, 9—18. old.) c. írásában. R. WRÓCZYŃSKI ismerteti a tanszék 1971 és 1975 közötti kutatási tervét, amely a következő témák vizsgálatát tűzte ki célul: a) az oktatás

és a nevelés alapjai a szocialista társadalomban, b) a pedagógia és a pedagógiai kutatások módszertani struktúrája, c) a szocialista iskola didaktikai rendszere, d) a szakmunkásképzés és az ipari-technikai forradalom, e) az iskolán kívüli oktatási formák nevelő szerepe, f) a normától eltérő egyének integrációjának problémái, g) a tanárképzés és -továbbképzés, h) összehasonlító pedagógia, i) a Komisja Edukacji Narodowej (Közügyoktatási Bizottság) tevékenysége (1773—1792).

E fő kutatási témák keretein belül a Varsói Egyetem Pedagógiai Tanszékén az elmúlt öt évben 82 témát dolgoztak fel egyénileg, illetve a tanszék 12 tudományos-kutató csoportjában: 1. az iskolarendszer és az oktatásügy, 2. a pedagógiai alapok, 3. az általános képzés, 4. a szakmunkásképzés, 5. a programozott oktatás, 6. az iskolán kívüli nevelőintézmények, 7. a felnőttoktatás, 8. az esztétikai nevelés, 9. az olvasómozgalom és a gyermek s ifjúsági irodalom, 10. a gyógypedagógia, 11. a tanárképzés és -továbbképzés, valamint 12. a nevelés- és közoktatástörténet alapvető kérdéseit tanulmányozó munkaközösségekben. E. WRÓCZYŃSKI összefoglalója a harminc éves évforduló alkalmából a Varsói Egyetemen rendezett tudományos ülésen hangzott el.

Tadeusz TOMASZEWSKI az előbbieket a pszichológiai kutatások eredményeinek az ismertetésével egészíti ki „Wkład nauk psychologicznych w doskonalenie systemu oświatowego w XXX-leciu PRL” (*A pszichológia hozzájárulása az oktatási rendszer tökéletesítéséhez a Lengyel Népköztársaság fennállásának harminc éve alatt*, 19—31. old.) c. beszámolójában, amelyben a szerző a Varsói Egyetem Pszichológia Tanszékének tevékenységét méltatva főleg a szituáció, a tevékenység és a személyiség elméleti kérdéseivel kapcsolatos kutatások jelentőségéről beszél.

Az 1975/1. számban több cikkíró is foglalkozik a szocialista személyiség formálásának problémáival. A szovjet W. N. SZTOLETOV „Pedagogika i kształtowanie osobowości socjalistycznej” (*A pedagógia és a szocialista személyiség formálása*, 7—22. old.) és a német Gerhard NEUER „Badanie procesu kształtowania osobowości socjalistycznej — główne zadania pedagogiki marksistowsko-leninowskiej” (*A szocialista személyiség formálása folyamatának vizsgálata a marxista-leninista pedagógia fő feladatai*, 23—38. old.) c. írásában a szerzők a következő alapproblémák pontosabb meghatását tartják fontosnak: a személyiség, a szocialista nevelés, a tanítás és a tanulás hatékonysága, a politechnikai képzés és a munkára nevelés, az oktatási rendszer továbbfejlesztésének előrejelzése, a személyiség pszichológiai és fiziológiai aspektusa. W. N. SZTOLETOV ezen kívül az oktató-nevelő munka további tökéletesítésének, és a

külföldi szakirodalom tanulmányozásának a szükségessége mellett a marxista—leninista eszmék meghamisítása elleni harc fontosságát is hangsúlyozza. G. NEUER felhívja a figyelmet arra, hogy a személyiséggel kapcsolatos kutatások jelenlegi feladatai olyan sokrétűek és bonyolultak, hogy azokat egyetlen szocialista ország sem képes egymaga megoldani, s ezért közös kutatásokra, s esetleg az egyes témák felosztására van szükség. A csehszlovák Miroslav ČIPRO „Problemy kształtowania osobowości w szkole socjalistycznej” (*A személyiség formálásának problémái a szocialista iskolában*, 39—53. old.) c. cikkében bemutatja az ifjúság kommunista nevelésének csehszlovákiai koncepcióját, rámutat a szocialista és a burzsoá pedagógia közötti ellentmondásokra és a szocialista országokban folyó kommunista nevelés integrációjának szükségességére. G. NEUER és M. ČIPRO elemzése eredetileg a Szocialista Országok Pedagógusainak II. Konferenciáján hangzott el 1974. VIII. 12-én.

Ehhez a témához szorosan kapcsolódik Stanisław MIKA és Jerzy WOLCZYK „Kształtowanie postaw w socjalistycznej szkole” (*A viselkedés alakítása a szocialista iskolában*, 55—70. old.) c. írása, amelyben a szerzők hangsúlyozzák, hogy a szocialista viselkedéskialakításának a kérdése az új lengyel iskolarendszer bevezetését előkészítő munkálatokban is igen fontos helyet foglal el. Az oktatás és nevelés egységének még szorosabbá tétele — amihez az oktatás nevelő jellegének és a nevelés oktatási értékeinek az erősítésére van szükség — nagy segítséget jelent a viselkedés formálásában a szocialista iskolában.

Az 1975/1. számból megemlítjük még Ryszard PACHOCIŃSKI „Problemy i perspektywy rozwoju andragogiki porównawczej” (*A felnőttoktatással kapcsolatos összehasonlító kutatások fejlődésének problémái és kihatásai*, 99—110. old.) c. cikkét. A szerző szerint az utóbbi időben rendezett konferenciák, a nemrég megalakult nemzetközi, regionális és nemzeti felnőttoktatási szervezetek, a felnőttoktatással foglalkozó új folyóiratok megjelenése is tanúsítja, hogy az elmúlt években a felnőttoktatás számos országban igen dinamikus fejlődött. Természetesen az eltérő berendezkedésű, eltérő fejlettségi szinten levő országokban a felnőttoktatás igen különböző jellegű lehet. Épp ezért szükség lenne a különböző országokban folyó felnőttoktatás struktúrájának a megismerésére és összehasonlító kutatások végzésére.

Az 1975/2. számból, a már előbb ismertetett összegzések mellett, még két írásra szeretnénk felhívni a figyelmet. Czesław KUPIŚIEWICZ „Nauczanie programowane po dwudziestu latach” (*A programozott oktatás húsz éve*, 33—41. old.) c. cikkében megpróbálja „helyére tenni” a programozott oktatást:

áttekinti húsz éves történetének legfontosabb állomásait a kezdeti elutasítástól, a kritikátlan lelkesedésen keresztül, a módszer valóságos értékeinek a józan mérlegeléséig. Cz. KUPISIEWICZ végeredményben leszögezi, hogy a programozott módszer megjelenését mindenképpen pozitívan kell értékelnünk, mivel jelentősen hozzájárult a tanulás és az oktatás folyamatával kapcsolatos kutatások megélénküléséhez, felfedte a hagyományos didaktikai módszerek és eszközök jónéhány hiányosságát, s alapjában véve fokozta az iskola iránti érdeklődést.

Jan BANASIAK a „Z rozważań o nauczycielu twórczym” (*Néhány gondolat az alkotó tanárról*, 85—103. old.) c. írásában megpróbálja kijelölni az alkotó jellegű tanár-típussal, annak hatékonyságával és képzésével kapcsolatos kutatások programját. A szerző négy fontos feladat megoldását tartja fontosnak ahhoz, hogy pontosabban meg tudjuk határozni milyen is az alkotó tanár és hogyan lehet ilyen tanárokat képezni. Véleménye szerint a kutatások során: 1. a lehető legpontosabban meg kell állapítani az alkotó magatartás és tevékenység lényegét a pedagógiai munkában, 2. meg kell vizsgálni néhány ilyen alkotó jellegű tanár munkájának a hatékonyságát, 3. el kell készíteni az alkotó tanárok képzésének a programját, s végül 4. ezt a programot megfelelő kutatásokkal kell ellenőrizni.

Az 1975/3. számban Jan BANASIAK „Twórcza praktyka pedagogiczna — propozycja programowa dla praktyki dydaktycznej i jej weryfikacja” (*Alkotó jellegű pedagógiai gyakorlat — programjavaslat a didaktikai gyakorlat számára és annak ellenőrzése*, 65—85. old.)

címen már megpróbálkozott egy kísérleti program összeállításával a tanárjelöltek iskolai gyakorlata számára, s ezt a programot felmérésének eredményeivel igazolja.

A szocialista iskola különböző aspektusait vizsgáló elemzések közé tartozik az 1975/4. számban Richard RIECKEN német szerző „O problemie kształcenia uczniów zdolnych w szkole socjalistycznej” (*A tehetséges tanulók képzésének problémája a szocialista iskolában*, 23—32. old.) c. cikke. Véleménye szerint mindaddig nem lehet átfogó stratégiát kidolgozni a tehetséges tanulók képzésére, amíg a kutatások nem tisztázzák a lehető legteljesebben az oktatás alapelemeiben rejlő lehetőségeket.

A jelen ismertetés keretei nem teszik lehetővé, hogy kitérjünk számos más értékes írás bemutatására. Befejezésül a Kwartalnik Pedagogiczny 1974/4. számából Józef ZARZYCKI „Badania nad wpływem piśmiennictwa pedagogicznego na pracę zawodową nauczycieli” (*A pedagógiai szakirodalom befolyása a tanárok szakmai munkájára*, 197—214. old.) c. cikkére szeretnénk felhívni a figyelmet; J. ZARZYCKI széles körű felmérése alapján megállapítja, hogy sajnos a tanárok jelentős része nem tartja elengedhetetlenül szükséges feltételnek a pedagógiai könyvek és folyóiratok tanulmányozását a magas színvonalú szakmai munka végzéséhez. Ez a meggyőződés korlátozza az elmélet befolyását az iskolai gyakorlatra, s ezért meg kell találni a megfelelő ösztönzőket, hogy a tanárok jobban felhasználják gyakorlatukban a szakirodalom eredményeit.

MORVAY KÁROLY

RIFORMA DELLA SCUOLA

1975. 1—12. szám

Az olasz kommunisták közoktatáspolitikai folyóiratának 1975. évfolyama a felszabadulás 30. évfordulóját ünnepli, és ezt azzal fejezi ki, hogy mérleget készít — az iskolareform átfogó koncepciója alapján — az iskolahálózat minden típusának fejlesztéséről, jelentkező problémáiról, távlatairól az óvodától az egyetemig. Részleteiben is bemutatja az adott iskolatípusért folytatott politikai küzdelem egyes fázisait, a hozott kormányintézkedéseket, törvényeket, törvényjavaslatokat, a társadalom különböző szintjein lezajlott vitákat. Külön számot szentel a folyóirat a kommunistáknak, akik a harcban elől jártak, akiknek az elért eredmények elsősorban köszönhetők.

E nagyszabású vállalkozás nyitányaként az 1. szám átfogó képet ad arról a széles, tömeges megmozgató, éles vitáról, amely a konzervatív és a haladó erők között folyt az olasz iskola fejlesztéséről az előző hónapokban lezajlott községtanácsi választások idején.

Bebizonyosodott, hogy az iskolafejlesztés egyenlenségeit, tervszerűtlenségét — amint azt Giuseppe CHIARANTE megállapítja „Bilancio di una strategia riformatrice” (*Egy megújító stratégia mérlege*) c. cikkében — csak egy átfogóbb stratégiával lehet kiigazítani. Ennek biztosítéka az egész iskolarendszer egységes szemlélete és nem az egyes iskolatípusok egymástól elkülönült problematikájának vizsgálata. A viták legkiélezettebben a középiskoláról szólnak, amelynek rendeltetése, hogy minden fiatal számára egységes művelődési alapot és ezzel egyidőben magasabb szintű szakmai képzést is nyújtson. Ilyen értelemben a javaslatok már elkészültek. Ennek a reformnak sarkalatos kérdése a művelődési tengely

meghatározása, amelyben a történeti-tudományos-technológiai jellegnek együttesen kell érvényesülnie.

Lucio PAGNONCELLI *Educazione permanente dietro le etichette* (A címke mögötti permanens nevelés) c. cikkében a hagyományos nevelési rendszerekben jelentkező kudarckok okait vizsgálja, és ismerteti azt az újszerű elgondolást, amely egyre sürgetőbben veti fel az iskola szélesebb és koordináltabb szerepét: a permanens nevelés gondolatát. A nemzetközi vizsgálatok tükrében teszi mérlegre az olasz helyzetet, és fejezi ki aggodalmát a permanens nevelés „címkeje mögötti” leegyszerűsítő értelmezés miatt. A szerző megállapítja, hogy a permanens nevelés csak az adott helyzet kritikái felülvizsgálata után valószínűsíthető meg.

Az iskolarendszer első láncszeme az óvoda. A 3. szám egészében az óvoda fejlődésével és a sűrűsödő gondokkal foglalkozik. Silvino GRUSSU „Bilancio per l'infanzia” (A gyermekkor mérlege) című írásában történeti áttekintést nyújt az állami óvodákról hozott törvény életbeléptetésétől napjainkig: az évről évre bekövetkező fejlődés fázisairól; bemutatja azt a lassú folyamatot, ahogyan 1968-tól kezdődően fokozatosan benépesülnek az állami óvodák a magánóvodákkal szemben. Egyetlen példa: az 1973/1974. tanévben 350 615 gyermek kerül állami óvodába, míg ugyanebben az időszakban a magánóvodákba 1 254 615 gyermek jár. A szerző az ismertett adatok alapján megjegyzi, hogy az átlépés irányítása nem ment végbe elég tudatosan, maga az átlépés mértéke sem elégséges, újabb intézkedésekre lenne szükség.

Giuseppe GAVINI (Un convegno sull'infanzia”, A gyermekkorról szóló tanácskozás) egy széles körű tanácskozást ismertet, amelyen a különböző politikai pártok képviselői vitatták meg az óvodák általánosságát illető lehetőségeit. A helyzet ugyanis ma még úgy áll, hogy Délen a gyermekek 50%-a, északon 30%-a nélküli a legszerényebb óvodai megoldást is, sőt az anyagi támogatás hiányában a meglevők fenntartása is veszélyeztetve van. Az általános helyzetelemzésen túl, néhány fontos pedagógiai elvet is megvitattak. Az óvoda különleges szerepét a személyiség alakításában, a gyermekeket ért első hatások meghatározó jelentőségét elemezve; sorra vették mindazokat a tényezőket, amelyek befolyással vannak a gyermek fejlődésére (tevékenység, ösztönző módszerek, az anyanyelv szerepe; a játék, a mesék funkciója stb.).

Maurizio TIRITICO („Dai tre ai cinque anni”, Háromtól öt éves korig) a különleges bánásmód jelentőségét húzza alá. Az adott életkor sajátosságait szem előtt tévesztő szülők mulasztásait az óvónőknek kell helyrehozni, ehhez viszont elméleti felkészülés, a nevelési technika gondos elsajátítása szükséges.

A 11/12. szám kiegészíti a 3. szám óvodára

vonatkozó megállapításait. Vania CHIURLOTTO „Come rispondo sulla scuola dell'infanzia” (Mit mondanak az óvodáról) c. cikkében olyan kérdéseket vet fel, amelyekre a válasz már nem odázható el, így pl. az óvoda jellegét kell meghatározni: ki kell mondani, hogy a nevelési rendszer szerves részeként az emberformálás céljainak kell megfelelnie, és ennek tükröződnie kell az elnevezésben is: a gyermekek állami iskolája („scuola statale d'infanzia”) és nem „scuola materna”, mert ez az elnevezés pusztán a gyermekek felügyeletére utal. A különböző pártok nézeteinek összevetésével, tömegmértű vitákkal közelebb kell jutni a fő célkitűzéshez: a nyilvános és ingyenes iskolához minden háromtól hat éves korú gyermek számára.

Ez a szám egyébként több cikkben foglalkozik a pszichikailag és fizikailag hátrányos helyzetben levő gyermekek nevelésének hatékonyabb módszereivel.

Az iskolarendszer másik pólusa, az egyetem kerül az 5. számban bonckés alá. Giuseppe CHIARANTE „Università, analisi di un processo” (Egyetem, egy folyamat elemzése) c. írásában az egyetem fejlesztésében mutatkozó néhány ellentmondásos jelenségre hívja fel a figyelmet:

1. Az egyetemre beiratkozott hallgatók száma — általános jelenség — az utóbbi tíz évben erősen megnövekedett, azonban első sorban a közép- és kispolgári rétegből adódott az emelkedés, gyakorlatilag szinte változatlanul alacsony a munkás- és parasztfiatalok részvétele.

2. A számbeli növekedéssel szemben felelmetesen kiütközik az egyetem tudományos és didaktikai szerveztségének elmaradottsága. Ennek tulajdonítja a szerző az egyetemről kimaradt tanulók magas számát. Az utolsó években — példaként említi — 70 ezer hallgató szerzett diplomát és 117 ezer szakította meg tanulmányait.

3. Az egyes fakultások közötti megosztás tervszerűtlen, bizonyos szakmákban a társadalmi igényt patológiusan túlhaladja a jelentkezők száma, a termelési szektorai viszont súlyos hiányokkal számolnak.

4. Az egyetemi hallgatók száma ma már eléri a húsz év előtti középiskolát végzett tanulók számát, és ez sürgetően veti fel az egyetem szerepének, rendeltetésének, funkciójának problémáit. Amit az egyetemek fejlesztésében elsősorban figyelembe kellene venni: az egyetemnek egyfelől az oktatás hatékonyságát abból a szempontból kell vizsgálnia, hogy a demokratikus fejlődéshez tudományos igényességével hozzájárul-e, másfelől viszont hogy elősegíti-e a termelési alap kiszélesítését, megújítását.

Ezeket a gondolatokat folytatja Maurizio TIRITICO „Dipartimento di scienze dell'educazione” (A neveléstudomány tanszéke) c. cikke, amelyben az egyetemi hallgatók

politikai jogainak kiterjesztését sürgeti. A neveléstudomány szerepének érvényesítésére pedagógiai tanszékek felállítását javasolja amelyeknek átfogó feladata lenne a kutatómunka, a különböző kísérletek, az elméleti megalapozás fejlesztése, irányítása.

Az iskolaügy legvitatottabb kérdése a középiskola (5. szám). Francesco ZAPPA: „La riforma della secondaria” (*A középiskola reformja*) c. cikkében közli az egyes politikai pártok közül a kommunista és szocialista pártnak a már elkészült és parlamenti vitára benyújtott javaslatait. Kiemeli a vélemények közötti eltéréseket. Ilyenek pl. a középiskola bienniumra és trienniumra való tagolásának egymásraépítése, az iskolakötelezettség kiterjesztése a 16 életévig, a művelődési anyag irodalmi-nyelvi, matematikai-természettudományos, társadalmi-antropológiai, operatív-technológiai felosztása. Ezzel szemben a találkozási pontok: többféle követelmény igénye (a tanuláshoz való jog, a permanens nevelés, a diákok számára a kezdeményezés, önállóság lehetősége), a szerkezeti egység és teljesség igénye. A szerző ezután kritikailag elemzi a kormány váltakozó álláspontját a benyújtott javaslatokkal kapcsolatban az elmúlt öt év alatt.

Marino RACCH, aki a kommunisták reformjavaslatát három évvel ezelőtt már benyújtotta, ezúttal a „Finalità della proposta” (*A javaslat célja*) c. cikkében kiemeli azokat az új vonásokat, amelyeket szem előtt kell tartani az iskola funkciójának kialakításában:

1. A gazdasági válság egyik tanulsága, hogy a „holnap munkása” szakmai képzésének tudományos — technológiai tartalmát kell elmélyíteni.

2. A permanens nevelés elve lökést adott a továbbtanulás folyamatának. Ennek nagyszerű eredménye a munkások számára kiharcolt 150 óra tanulmányi szabadság. Jelenlétük az iskolában politikai erősödést jelent. A permanens nevelés gyakorlati megvalósításában a további lépéseknek „nagy, intellektuális reformhoz” kell vezetniük.

3. A szakmai képzés helyi rendszere kialakult. Az általános iskola szakmai előképzettsére építve a középiskola szakmai képzését a konkrét igényeknek megfelelően kell folyamatosan végezni.

4. Megteremtődtek a feltételei annak, hogy a helyi szervek az iskola minden irányú vezetését végezzék: az iskola felszerelésétől a szükséges kísérletek folytatásáig.

Ezek azok a premisszák, amelyek alapján az oktatás tartalma felülvizsgálható. Olyan ismeretanyagot kell kialakítani, amely a ma uralkodó „unalom érzését” (senso „di noia”) az „erőfeszítés érzésével” („senso di sforzo”) váltja fel. Az ismeretek elsajátításának új útjait keresve, az üres enciklopédizmustól kell megszabadítani az iskolát.

Ezt a gondolatot fejtegeti tovább Mario

A. MANACORDA „Contradizioni in Europa” (*Ellentmondások Európában*) c. cikke. Európai szakemberek jöttek össze Velencében, hogy megvitatassák a középiskola reformját, és az itt szerzett tapasztalatokból, amelyek sok ellentmondást tártak fel, kimondja, hogy a művelődési anyag megújítása csakis forradalmi úton történhet, módosítani kell a nevelési viszonyt, fel kell számolni azt a türehtetlen helyzetet, hogy a fiatalok a termelőmunka minden lehetőségétől megfosztva, akadályozva legyenek önmaguk teljes kifejllesztésében. Ennek bizonyítására az oktatás néhány paradox jelenségét mutatja be. Ilyen például a humán tárgyakkal való foglalkozás: ami a felnőttek szabad idejében szórakozás, a fiatalok számára kínos teher.

Giulio Cesare RATTAZZI a „Primo bilancio degli esperimenti” (*A tapasztalatok első mérlege*) c. cikkében a középiskola tömegiskoláztatási jellegét nem látja eléggé biztosítottnak. Az iskolakötelezettség kiterjesztése a 16. életévig azt az illúziót keltheti, mintha a középiskola első szakasza, a biennium végleges, és önmagában zárt ciklus lenne, és nem egy öt éves ciklus első fázisa. Már felismerhetők azok a veszélyek, amelyekre a további tervek kialakításában figyelni kell.

A középiskola merlegét megvonó 5. szám írásai fontos megállapításokkal egészülnek ki a folyóirat 10. számában. Francesco ZAPPA „Il confronto sulla secondaria” (*Összehasonlítás a középiskoláról*) c. cikkében a különböző pártok időközben elkészült javaslatai alapján kialakult kedvező helyzetről számol be. Az „egységes iskola” gondolatát sikerült elfogadtatni, ami rendkívül megkönnyíti az utat egy új nevelési tengely kialakításához, a közös alapképzés és a szakmai kvalifikáció közötti viszony problematikájához. Mivel az öt párt javaslata már összevethető, megteremtődtek a feltételei egy nyílt és tartalmában pozitív vitának. A szerző cikkében a különböző pártálláspontok összehasonlító elemzését végzi el.

Az általános iskola alsó és felső tagozatával a 6/7. számban foglalkozik a folyóirat. Francesco ZAPPA cikke: „La riforma di cui nemmeno si parla” (*A reform, amelyről nem is beszélnek*) keserű hangvétellel jegyzi meg, hogy a középiskola és az egyetem reformjáért folytatott politikai harc nem lehet ok arra, hogy a jelenlegi kötelező (scuola elementare e media) iskoláról megfeledkezzenek. Ebben az iskolatípusban ugyanis továbbra is fennáll az alsó és felső tagozat közötti megosztottság, a didaktikai és kulturális elmaradottság. Pedig középiskolai reformról addig beszélni sem lehet, míg a kötelező iskola valóságos megújítása nem következik be. Csakis *egységes alapiskolára építhető az egységes középiskola*. Nem javítgatásokra, hanem a többi reformmal összhangban levő változtatásokra van szükség.

Ebben az összefüggésben kell megvizsgálni

az oktatók szerepét is. Albetto ALBERTI „La parte degli insegnanti” (A pedagógusok szerepe) c. írásában azt fejtegeti, hogy az olasz társadalom egyik legnagyobb pazarlását jelenti az alacsony termelési szinten tartott „intellektuális tőke”. A százezernyi iskolai munkaerőt csak korlátozott időben foglalkoztatják, és olyan feladatokkal bízzák meg, amelyek mélyen alatta maradnak képességeinek. Különös figyelemmel emeli ki az igazgató személyét, akit elsősorban adminisztratív munkára használnak, holott az lenne a feladata, hogy az iskola egészét új alapokra helyezze, tartalmában megújítsa, valóságos irányító erővé váljék. Maguk a tanárok is elmélyült kutatómunka helyett szellemi restségre vannak kárhoztatva, sematikus, előregyártott, szisztemákkal konzerválják az elavult oktatási rendszert. Ebből a helyzetből csakis úgy lehet megszabadulni, ha megteremtődik a feltétele a képességek alkotó kifejlesztésének.

Giorgio BINI „La finalità del rinnovamento” (A megújítás célja) c. cikkében az általános iskola reformjának előkészítését tekinti át, a témával összefüggő vitákról ad képet, és bemutatja a megvalósítás ellentmondásait. Véleménye szerint a megvalósításban erősebben érvényesültek Dewey-i vagy katolikus hatások, mint a marxistáké. A marxisták javaslataival ellentétben ugyanis pl. a 6–14 éves korig tartó iskola struktúráját csak részlegesen sikerült egyesíteni, és ugyanígy problematikus az oktatás és termelés közötti összhang megteremtése. Az általános iskola tantervének arra kell irányulnia, hogy a diákok a ma valóságában el tudjanak igazodni, kiismerjék magukat a politika, kultúra, technika alapkérdéseiben.

GRAMSCI képével a fedőlapon valóban ünnepi szám a 8/9-es. Azt vizsgálja, mit tettek a kommunisták, milyen eszméket képviseltek és mennyire voltak egységesek az iskola megújításáért folyó harcban az elmúlt harminc év alatt. Ez az első kísérlet arra, hogy a kommunisták több területen folyó kezdeményezéseinek kritikai elemzését adja. Elméleti, politikai és pedagógiai síkon folyó harcuk során mindenkor az új nevelési elvet kutatták; a reformok meghirdetésében arra ügyeltek, hogy az ország társadalmi-kulturális fejlődése összhangban legyen a konkrét pedagógiai feladatok meghatározásával. Éppen ezért nemcsak széles áttekintésre törekedtek, hanem a részletek kimunkálására is, arra, hogy minél konkrétabbá tegyék a kommunisták közös feladatait.

A kommunisták szerepéről szélesebb áttekintést nyújt Mario A. MANACORDA „Analisi marxista e principio educativo” c. írásában, amelyben a marxista pedagógiai hagyományokat a mai problémák tükrében elemzi azzal a szándékkal, hogy közelebb kerüljön a megújító nevelési elv jellegének meghatározásához. A tanulmány első részében azokat a nehézsége-

ket vázolja, amelyek megakadályozták a kommunistákat, hogy a fasizmus idején marxista pedagógiai koncepciót dolgozzanak ki. Még a Szovjetunióba menekült olasz kommunisták között sem volt pedagógiai szakember. GRAMSCI volt az, aki elsőként — paradox módon, kirekesztve a konkrét politikai harcokból — a börtönökben alakítja ki pedagógiai nézeteit a marxí elvek és a konkrét szovjet pedagógiai tapasztalatok alapján. Ezek a megújító gondolatok azonban csak 15 év múlva váltak ismertté. A második világháború után, mikor nyíltan megjelentek a politikai porondon, a kommunisták nagyszerű kezdeményezésekre fogtak (pl. kollégium-iskola), ma is helytálló javaslatokat tettek az iskolapolitika terén. Ezek azonban még elszigetelt vállalkozások voltak; a komolyabb, marxista ihletésű pedagógiai gondolkodás 1947-től, GRAMSCI börtönfüzeteinek napvilágra kerülésekor indult meg. Erre az időszakra esik például az egységes iskola megteremtése, a latin nyelv kiszorítása, a gyermekcentrikus pedagógia képviselőivel folytatott viták, amelyekből kifejlődött a *Movimento di Cooperazione educativa* (Nevelési Együttműködés Mozgalma) és számos marxista szellemű, újszerű nevelési kísérlet megindítása.

A kommunista iskolapolitika elméleti és tapasztalati megalapozásának bemutatása után a szerző tanulmányának második részében azt vizsgálja, hol mutatkoznak a kommunisták nevelési elmélete és a mai gyakorlat között ellentmondások. Az általa megjelölt alapkérdések: az egységes iskola, a tananyag tudományos megalapozottsága, a termelő munka kérdése. A személyiség kialakításában félreértések, tudatos félremagyarázások sora kíséri a marxista felfogást. Úgy tűnik fel a marxizmust, mintha az csak a társadalmi oldalt tartaná fontosnak és az egyént figyelmen kívül hagyná (a kollektívizmus réme!). Ugyancsak pusztán gazdasági politikai kérdésként fogják fel az oktatás-munka viszonyt, pedig ez egyértelműen pedagógiai probléma. GRAMSCI megerősíti a marxí gondolatot, amikor azt állítja, hogy „a politikai gondolkodás minden kategóriája egyben a pedagógiai gondolkodás kategóriái is.” „A pedagógia éppen úgy mint a politika: emberek közötti viszony, amelynek célja a »vezetett« »vezetővé« nevelése”.

Az oktatás-munka marxí kapcsolatát ugyancsak GRAMSCI erősíti meg, amikor kifejti az egységes iskola modelljét, amelyben intellektuálisan és „industrialmente” („iparilag”) kell dolgozni. Ez a „*korunkhoz méltó» nevelési elv. GRAMSCI a szellemi és termelő munka összefüggéseit kutatva jutott el „az új humanizmus” definíciójához.*

Lucio Lombardo RADICE „Quello che abbiamo fatto, quello che abbiamo, da fare” (Amit megtettünk és amit tennünk kell) címmel az elmaradott, fasizálódott olasz iskola át-

alakítása érdekében a kommunisták által kifejtett tevékenységet mutatja be. Az elért minőségi változásra méltán lehetnek büszkék, de nem lehet megállni; most az a feladat, hogy a kiharcolt eredmények alapján az iskola társadalmi vezetését, a haladó erők jelenlétét az iskolában biztosítsák. Az egységes iskola-

rendszer, a sikeres embernevelés ugyanis nem az egyes tanárokon múlik, hanem az iskola és a társadalom viszonyán; azon — ahogyan azt Makarenskótól tanulták —, hogy milyen perspektívát nyújt a társadalom a felnövő nemzedéknek.

BÓLYAI IMRÉNÉ

ILLÉS LAJOSNÉ: A SZOVJET PEDAGÓGIA TÖRTÉNETE

Budapest, 1975. Tankönyvkiadó. 437 oldal Egyetemes Neveléstörténet, 65. füzet

Más publikációiból is tudjuk, hogy a szerző kitartó és érzékeny figyelője a szovjet pedagógiai élet eseményeinek, ezekről a hazai olvasókat folyamatosan tájékoztatja. Nyilván ez az érdeklődés, és tájékozottság tette lehetővé számára, hogy könyvében, a témához képest szűkreszabott terjedelemben foglalja össze a szovjet pedagógia történetét.

A könyv egészében *sikeresen* teljesíti feladatát, világos képet ad a szovjet pedagógia fejlődéséről, a fejlődés főbb állomásairól, a szovjet pedagógia lényegét kifejező törekvésekről, a nevelés-ügyre gyakorolt hatásáról.

A szovjet pedagógia ismerői jól tudják, hogy ezt fejlődése egész folyamán kísérletek, viták, útkeresések jellemezték, mégis jóleső ismételtlen bizonyítottak látni, hogy ez mennyire igaz. Az eszmecsere jelenlétének megállapítása, ennek elvi hangsúlyozása azonban egy másik vonást is szembeszökkővé tesz, nevezetesen azt, hogy a szovjet pedagógia makacsul „kitart” bizonyos *alaproblémák* mellett: a közösség szerepe, a nevelési tevékenység pártossága, a pedagógia osztályjellege, az iskola és az élet összekapcsolása, a munkára nevelés, a polittechnikai elv érvényesítése mellett.

Persze mindezek mellett úgy tart ki, hogy az új helyzetekben, a változó feltételek mellett keresi az aktuális legmegfelelőbb megoldásokat. Jól érzékeltetve és képviselve ezzel a szovjet pedagógia szemléleti állandóságát és a tartalmi fejlesztés terén megnyilvánuló változtató készségét.

ILLÉS Lajosné könyvében a nagy témát *három* átfogó egységben tárgyalja. Az első nagy fejezetben — logikusan — a szovjet pedagógia *elvi* alapjait vázolja; kiemelve, részletezve LENIN-nek a közoktatással, az ifjúsággal, a kommunista neveléssel kapcsolatos alapvető fontosságú útmutatásait.

A második nagy fejezet a szovjet pedagógia alapjainak lerakásával és fejlődésének első szakaszával foglalkozik. A fejezet formailag a Nagy Októberi Szocialista Forradalomtól a XX. Kongresszus utáni időszakig ível. Részletesebben azonban ennek a szakasznak a rendkívüli mozgalmas első évtizedét, ebben olyan kiemelkedő elméleti és gyakorlati szakemberek tevékenységét ábrázolja, mint KRUPSZKAJA, LUNACESZKIJ, BLONSZKIJ, VIGOTSKIJ és mások, és természetesen, Anton Szemjonovics MAKARENKO korszakalkotó munkásságát.

Ez a mintegy 100 lap terjedelmű rész valóban a szovjet pedagógia *története* — az ezt követő nagy terjedelmű harmadik fejezet, az egész munkának majd kétharmada már a jelenbe áthajló szakasz, a hatvanas és a hetvenes évek pedagógiai fejleményeit tárgyalja.

A fentebb említett második fejezetben kerek arcképeket, tömör jellemzéseket kapunk, mégsem mozaikszerű a kifejtés. A szerző sikeresen érzékelteti egyrészt azt, hogy ezek a pedagógiai életművek, tevékenységek a társadalmi valóság, a pedagógiai követelmények talajából nőttek ki, másfelől azt is felvillantja, hogy az életművek, az ezek mélyén ható törekvések hogyan és milyen pontokon kapcsolódnak egymáshoz.

E korszak pedagógusainak „felfedezésével” az utóbbi másfél évtizedben több hazai szakember érdemes munkát végzett. Akkor is, most is élményszerűen hat a bemutatott gondolatoknak és törekvéseknek a frissessége, modernsége — és gyakorlati vonatkozásban változatlan időszerűsége. Kiragadott példa, de ebben a minőségében is jellemző, ha BLONSZKIJ-nak a könyvben idézett egyik intelmét a tananyagról újra felidézzük: „Ne féljünk attól, hogy kihagyunk valamit: sok alkalmunk lesz még a jövőben a kihagyottak tanulmányozására, s az iskola egyébként sem holmi ismerettár, hanem ösztönzés az ismeretek megszerzésére, amely egész életünkön át végigkísér bennünket” (110. old.). Ismerősek ezek a gondolatok? Sok újabbkeletű és kétség-telenül szellemes parafrázis után nem kellene jobban méltányolni a szellemi elődöket?

Kétségtelen, hogy a *legtöbb közvetlen* tanulással az időben hozzánk legközelebb álló egy-két évtized pedagógiai törekvéseinek bemutatása áll. A szerző ezt a legújabb szakaszt az 1958-as oktatási törvényről számítja. Az információk gazdagsága, az egyes dokumentumok részletes

bemutatása, viták, álláspontok, törekvések ismertetése hasznos, instruktív. E fejezet pozitív vonásainak, és gyakorlati hasznának elismerése, sőt hangsúlyozása mellett, mégis meg kell jegyeznünk, némi kritikai élel, hogy a könyv egyensúlya, pontosabban a téma egyensúlya — a szovjet pedagógia története — ennek a fejezetnek a méreteivel némileg felborul. S ez nemcsak az arányok miatt van így, hanem a feldolgozás módja miatt is. Az anyag itt már kevésbé feldolgozott, megkomponált, inkább dokumentatív jellegű. A szerző nem volt képes eléggé úrrá lenni az anyagon, még szigorúbb válogatásra, feszebb szerkesztésre, és alaposabb elemzésre lett volna szükség. Ennek következménye, hogy például — véleményem szerint a szovjet pedagógia sajtóban is túlméretezett, és eléggé akadémikus jellegű vitának a *nevelési módszerek osztályozásáról* — ebben a könyvben ilyen nagy terjedelmet szentelt.

Ezek a megjegyzések azonban az arányokra, az anyagkezelésre vonatkoznak, s egyáltalán nem érvénytelenítik azt a megállapítást, hogy a fejezet nagyon hasznos anyagot tartalmaz. Akár a nálunk is jobban ismert pszichológiai tanulásméletekre épülő didaktikák bemutatásáról, az ezek körül folyó vitákról, akár a nálunk kevésbé ismert, s így a könyv különös újdonságának számító „Új tudományágak felhasználása a pedagógiában” című nagyon tartalmas és érdekes fejezetről lett legyen szó.

Ez a fejezet tovább erősíti azt az összbenyomást, amiről fentebb említést tettem: a szovjet pedagógia miként a múltban, a jelenben is: problémaérzékeny, vitatkozó, elvek mellett kitaró, de kísérletező, sokszínű, eleven pedagógiai mozgás. ILLÉS Lajosné könyve ezt egészében és részleteiben is meggyőzően igazolja.

Örülünk, hogy ilyen fontos könyvet egyben sikeres könyvnek is mondhatunk.

SZARKA JÓZSEF

KÖTE SÁNDOR: KÖZOKTATÁS ÉS PEDAGÓGIA AZ ABSZOLUTIZMUS ÉS A DUALIZMUS KORÁBAN (1849—1918)

Budapest, 1975. Tankönyvkiadó. 306 oldal
Egyetemes Neveléstörténet, 43—46. szám

A neveléstörténet iránt érdeklődők és ezen belül a tudományág művelői is nagy várakozással néztek a másfél évtizede született elhatározás elé, amelynek értelmében mintegy 70 füzetben napvilágot lát az egyetemes nevelés története. Sejthető — legalábbis remélhető — a szerkesztőségnek az a törekvése, hogy a sorozat képezze alapját egy majdan önállóan is megjelenő nagyszabású kiadványnak. Méltó kiegészítése lenne ez FIAČEK Ernő nagy gonddal készített, de a mai igényeket már nem mindenben kielégítő művének.

A Tankönyvkiadó gondozására bízott kiadványsorozatnak eddig még a fele sem jelent meg. A terveknek megfelelően 1962—65-ig még kézhez vehettünk évenként két-két kötetet (sőt 1964-ben hármat is), azután már csökkentenünk kellett igényeinket először évi egy, majd 1968 óta két évenként egy kötetre.

Annál nagyobb örömmel kell fogadnunk KÖTE Sándor művét, amely a közoktatás és a pedagógia történetét foglalja össze az 1849—1918-ig terjedő időszakban kb. 16 íven, a sorozat 43—46. füzeteként.

A mű első, rövidebb fejezete az osztrák önkényuralom közoktatáspolitikájával, a második, a legerjedelmesebb a dualizmus korabeli közoktatással, az utolsó a hazai polgári pedagógia fontosabb elméleteivel foglalkozik.

Az osztrák önkényuralom időszakának tárgyalása során világos képet kapunk az összbíró-dalmi koncepciót szolgáló, az abszolút hatalom kiépítésével együttjáró közoktatáspolitikáról, amelynek fő jellemzői a németesítésben, a klerikalizmusban és — tegyük hozzá — a központosításban mutatkoztak meg.

A negatív tendenciákon túl nem tagadható, hogy a népoktatás több gyakorlati elemmel bővült, a középfokú oktatás korszerűsödött, intézményeinek száma gyarapodott, a neohumanizmus jegyében fogant Entwurf révén nagyobb helyet kaptak benne a természettudományos ismeretek, sőt a gyakorlati életpályákra felkészítő reáliskola is ekkor vonult be önálló iskolatípusként a magyar iskolázás történetébe.

A provizórium idején megjelent reformtervek közül SCHVARCH Gyuláé emelkedik ki. Ő jogász lévén, érett állambölcseleti elméltre épülő, egyben a fennálló közepoktatáspolitikát statisztikai adatok alátámasztásával bíráló és a polgárisulást sürgető elgondolásokkal lép elő az iskolaszervezet minden ágára vonatkozóan. GÖNCZY Pál szerepének kiemelése annál is inkább érdeme

a kötetnek, mert vele a pestalozziánizmus kapcsán mint a haladó európai hagyományok egyik ápolójával, majd a hazai közoktatás további fejlődése során mint Eötvös József munkatársával ismerkedünk meg. Javaslaiból többel éppen az 1868. évi népoktatási törvényben találkozhattunk.

A dualizmus időszakának közoktatása kapcsán legrészletesebben az alsófokú oktatás fejlődésénél időz szerzőnk. Indokolja ezt egyebek közt az a tény is, hogy ebbe a témába vág a korszak kiemelkedő törvényalkotása, az 1868 : XXXVIII. tc. Nemes emberi vonásain, demokratikus művelődéspolitikáján kívül ennek megalkotásával nő Eötvös miniszteri utódai fölé. A népoktatás részletes taglalását, bemutatását fejlődésében lehetővé tette azonban neveléstörténetünk e szakaszának a többenél alaposabb feldolgozottsága. A szerző így az utolsó 25 év irodalmára, nem utolsósorban saját régebbi kutatásaira itt jobban támaszkodhatott. Ennek köszönhető, hogy ennél a témánál kapjuk a legtökéletesebb képét annak a mozgásnak, amely közoktatásunkban végbement.

A *közoktatás-politika Eötvös halála után* cím helyett találóbbr lenne a következő alfejezet élén a népoktatás-politika kifejezés használata, hiszen egyértelműen népoktatási témát tartalmaz az első három egyetemes tanítógyűlés, a századfordulóig hozott, itt ismertetett törvények sora, a milléniumi iskolafejlesztési program. A népoktatáson kívül eső területbe mindössze TÁNCICS 1871. évi reformjavaslatának bizonyos pontjai vágnak. A világháborúig eltelt időszakon belül a főbb csomópontokat képezik az ekkor hozott törvények, az 1905. évi népiskolai törvénytervezet, valamint a kötetben igen szépen kifejtett 1905-ös népiskolai tanterv.

A középiskolai oktatás rendezésében kiemelkedő szerepet tölt be az 1883 : XXX. tc., amely nemcsak kodifikálja a régebbi szokásokon és rendeleteken alapuló gyakorlatot, de lehetővé tette tartalmilag, szervezetileg az oktatás színvonalának emelését is. A tantervi munkálatok még az 1870-es években vették kezdetüket. Alapjainak elméletét a magyar középiskolák történetében korszakos jelentőséggel KÁRMÁN Mór dolgozta ki. Munkássága ezen a téren is kapcsolódik HERBART és ZILLER gondolataihoz. HERBARTnál is megtalálhatók az ontogenezis—filogenezis párhuzamosságából levont következtetések, ZILLERTől azonban KÁRMÁN nem vette át mereven a kultúrhistoriai fokozatok elméletét, hanem a biblikus vallástörténeti alap helyett a nemzetitörténeti szempontot tartja követendőnek. Az ismeretanyag kiválasztásán túl annak elrendezése is világos és elméletileg megalapozott elvek szerint történik KÁRMÁNNál: Ilyenek alapján különböztetett meg a természettudományok körében a módszerekre kihatóan is három szintet, amelyek közül az elsőben a természet megfigyelése, a másodikban a gyakorlás, a harmadikban a kísérlet kap főszerepet.

A középiskolák alakulásában jelentős változás a korszakban nem következett be. A középiskolai törvény kiadása után ugyan új tervet jelent meg mind a gimnáziumok, mind a reáliskolák számára, de a középiskolai oktatás vitája akár konzervatív részről, akár századunk első évtizedében a radikális értelmiség részéről induljon is el, legfeljebb az oktatás korszerűsítésének szükségességét tette kézenfekvővé. A változtatást elrendelő, régen megérett intézkedésre csak a Tanácsköztársaság idején kerül majd sor.

Önálló alfejezet tárgyalja a munkásmozgalom harcát a közoktatás demokratizálásáért, belső korszakhatárnak véve az 1890. évet. A Magyar Munkásmozgalom Történetének Válogatott Dokumentumaiban és más kiadványokban a munkásmozgalmi sajtóból nagyobb részben már újra megjelentetett cikkek, továbbá tanulmányok szolgálnak itt alapul, hogy a korabeli közoktatás bírálatáról, egyebek közt a tankötelezettség végrehajtásának hiányáról, a közoktatás-politika osztályjellegéről kapjunk összefoglalást.

A Magyarországi Általános Munkáspárt 1880-ban, majd a tíz év múlva megalakuló Szociáldemokrata Párt programot is ad, amelyben szerepel a népoktatás állami kezelésbe vétele, az egyház és állam különválasztása, felekezetenkénti iskolák alapítása, a tankötelezettség végrehajtása, az ingyenes oktatás, a gyermekek ellátása tanszerekkel, a népoktatás anyagának felülvizsgálata. A fontosabb cikkek és a kevésszámú önálló kiadvány anyagán alapuló áttekintésen kívül hasznos kommentárt és értékelést is kapunk a magyar munkásmozgalom nevelésügyi törekvéseiről, több helyen kitéréssel a magyar és a nemzetközi mozgalom azonos vagy hasonló megnyilvánulásai közötti párhuzamokra.

Tanulóságos a szerzőnek saját korábbi publikációira támaszkodó fejtegetései, amidőn a párt befolyását különösen a Magyarországi Tanítók Szabad Egyesületének működésében és az 1912. évi VII. egyetemes tanítógyűlés egyes felszólalásaiban keresi.

Szerkezetileg vitathatóan, de a kötet korlátolt terjedelmével magyarázhatóan ide iktatódott a VII. tanítógyűlésnek és a Néptanítók Lapjában megjelent, a népiskola fejlesztéséről szóló vitának az ismertetése, ahelyett, hogy a hazai tanítómozgalmak alakulását külön alcím alatt kísérhettük volna figyelemmel. Talán az esetben több hely jutott volna a radikális irányzathoz tartozó pedagógusok munkásságának bemutatására.

Annál inkább kielégíti viszont a tartalmi bőségre vonatkozó igényeket a kötet harmadik, egyben utolsó főfejezete, amely a korszak fontosabb polgári pedagógiai elméleteiről szól. A szerző

érdemül tudható be, hogy kísérletet tett összefoglalót adni külön-külön a herbarti pedagógia, a személyiségpedagógia, a nemzetnevelés elmélete és a gyermektanulmány főbb tanításairól, mindenütt megjelölve a nevelési elmélkedők helyét, tudományosan elemzi tanításuk lényegét.

Az első kapcsán KÁRMÁN Mór munkássága, pályafutása nyer széles mederbe ágyazva megvilágítást. Elméletének, tegyük hozzá, az első európai színvonalon álló és sokáig nagyhatású hazai elméletnek a megértéséhez először a pedagógia helyének meghatározása, feladatkörének a kijelölése, segédtudományainak a megnevezése szolgál. A nevelés céljának és feladatainak meghatározása az etikai alapon álló kármáni pedagógiában azért is sajátos jellegű, mert a nevelést csupán történeti és nemzeti szempontok figyelembevételével tartja megvalósíthatónak. A nemzeti műveltség történelmi elemei ilyen elméleti kiindulópontból kerülnek bele az oktatás anyagába.

A nemzeti nevelés fontosságát hangsúlyozó KÁRMÁNNál nyoma sincs a nacionalizmusnak, de éppen az egységes nevelés elve tartja távol attól, hogy az oktatásban és nevelésben figyelembe vegye a nemzeten belül az osztálytagozódást. A nevelést olyan értelemben is egységesen fogja fel, hogy az oktatásnak mindig nevelő hatását emeli ki, Didaktikai rendszerét az értelmi nevelés körébe tartozó tárgyalásai során fejt ki, amely a testi és erkölcsi nevelés betetőzéseként a nevelés legszélesebb körét öleli fel. Így ha a didaktika nem szerepel is önállóan pedagógiai rendszerében, az oktatás tartalmára, folyamataira és módszerére vonatkozó tanításai alapvető jelentőségűek márcsak magának a tanításnak a hazai gyakorlatát befolyásoló hatásuk miatt is.

A személyiségpedagógia legnévesebb képviselője hazánkban SCHNELLER István, a nemzetnevelésnek IMRE Sándor, a gyermektanulmányozás művelésének pedig NAGY László. A különböző elméletek, pedagógiai irányzatok közül különösen az utóbbi tárgyalása mélyreható, de sorolhatnánk az előzőekkel kapcsolatban is a pregnáns megfogalmazásokat, amelyeknek megítélét segítették az eddig más szerzőktől (például HEKSCH Ágnes-től stb.) is megjelent és a kötetben forrásul is megjelölt tanulmányok.

SCHNELLER Istvánnal kapcsolatban kiemeljük, hogy ő nemcsak a nevelést állítja a személyiséggé formálás szolgálatába, de az oktatás anyagát és magának a tanárnak a személyiségét is.

IMRE Sándor a nevelői gondolkodás és a nevelésügy, benne a nevelélmélet egészét fogta át, és termékenyítette meg a nemzetnevelés programjával. Pozitív és tanítványainak széles körét befolyásoló tanításai mellett kitűnnek elméletének gyengéi is. Ezek közé tartozik, hogy a haladó erők forradalmi harcát és ennek pedagógiai konzekvenciáit kirekesztette a nemzeti egység általa megállapított kategóriájára épülő nemzetnevelés koncepciójából, noha ő vette számba először a hivatalos tényezők közül a szocialista munkásmozgalom közoktatási törekvéseit. Ha valahol, itt realizálódik szerzőnek a 172. lapon olvasható felvetése, egyben ígérete, hogy bemutassa, miként álltak egymással ellentétben a különböző pedagógiai irányzatok. Így vonja meg a határt a herbarti pedagógia individualizmusa és a szociálpedagógia között, mutatja be SCHNELLER elméletének beleötvöződését IMRE Sándor pedagógiájába, és említi NAGY László amúgy is jól sikerült portréjában, de másutt is az egyetemes pedagógiai összefüggéseket, beleágyazva ezekbe a magyar vonatkozásokat.

Mindezek alapján hasznos olvasmányt vesz az olvasó kezébe, és csak mellékesen vegyül örömebe bosszúság néhány sajtóhibaként is elkönnyelhető tévedés miatt. Ha a kötet feltűntetné a bíráló nevét, öt hibáztatnánk, amiért nem vette észre, hogy például a 153. lapon az MSZMP szerepel az MSZDP helyett, vagy, az ugyanezen laphoz tartozó 44. jegyzet szerint SOMOGYI Béla 1916-ban volt közoktatási államtitkár (helyesen: 1918-ban), a nemzetiségi középiskolák bezárására nem a századfordulón került sor, hanem 1874-ben. SCHVARCZ Gyula, HERMAN Ottó vagy akár a Magyar Paedagogia neve többször szerepel hibásan. Inkább filológiai pontatlanságként könyvelhető el, hogy SCHVARCZ 1869-ben megjelent művének kiadási helyeként Budapest szerepel Pest helyett, vagy WLASSICS, APPONYI parlamenti beszédeinek lelőhelyeként a Néptanítók Lapja van jelölve az országgyűlési napló helyett.

Az elsődleges forrás feltűntetése már csak annál inkább kíváncsi, mert így nem fordulhatna elő, hogy a középiskolai oktatásba KÁRMÁN által felvett elemekről szóló megállapítás 35. szerint szerepelt már a *Tanulmányok a magyar nevelés történetéből* című 1957. évi kiadvány 35. lapján, ahonnan forrásmegjelölés nélkül bekerült az 1960-ban kiadott *Tanítástörténeti tanulmányok* c. kötetbe (I. kötet 30. lap), amire KÖTE Sándor jóhiszeműen, a tudományos etikát meg nem sértve hivatkozott. A tény mondhatnánk örvendetesnek is abból a szempontból nézve, hogy terebélyesedését jelzi neveléstörténeti irodalmunknak, amelyben így nyomon követhető egy sikerültebb megfogalmazás, néha egy egész gondolat sor továbblése.

Filológiai jellegű megjegyzésként említjük, hogy az OKTK hivatkozásoknál sokszor az évszám az eligazított, így azt nem mindenben pótolja az évfolyam jelölése. A GRATZ Gusztávtól átvett statisztikai adatok lelőhelyének feltűntetése is fontosabb filológiai feladat, mint lexikális adatainak ismertetése.

Vitakozhatnánk bizonyos megfogalmazásokkal is. Kérdéses például, valóban az Entwurffal vette-e kezdetét a szakadás a középiskolai oktatás és a gyakorlati élet követelményei között.

Nem lenne-e. helyénvalóbb Eötvös elgondolásai közé inkább az iskolázás világivá tételét, a közös iskola létesítését sorolni, mint az állami iskolákét. Azonosítható-e a nevelés fogalma KÁRMÁNNAL a nemzetneveléssel, tekintve, hogy ez a fogalom más irányzat legfőbb jellemzője?

Szívesen vettünk volna legalább vagy sommás összefoglalást, vagy a jegyzetben bibliográfiai utalásokat az érdeklődők számára a szakoktatás, a kisdidaktika, a felsőoktatás területéről, amelyeket a kötet a bevezetésben ugyan eleve kizárt tárgyalási köréből, de a 128. oldalon mégis szóba kerültek.

A hibáztatás helyett dicsérjük azonban inkább szerzőnk vállalkozását, és fogjuk fel a kötetet olyan kezdeményezésnek, amely alapját képezheti a korszakot felölelő, remélhetőleg szintén megírásra kerülő monográfiának, amelyből kiküszöbölhetők a fentebb kiragadott pontatlanságok. Eltekintve ezektől, a feldolgozás jelen formájában is megérdemli figyelemre méltó értékeinek kidomborítását.

FELKAI LÁSZLÓ

TANULMÁNYOK AZ IFJÚSÁG TESTI NEVELÉSÉRŐL

Budapest, 1975. Sport Kiadó. 231 oldal

A kötetet az MTA Elnöksége Köznevelési Bizottsága és az Oktatási Minisztérium által létrehozott Szomatikus Nevelési Munkacsoport állította össze. Ez a munkacsoport ifjúságpolitikai és közneveléspolitikai törekvéseink egyik sarkalatos kérdésével, az ifjúság testi nevelésével foglalkozik. E terület sokrétű feladatainak köréből válogatta ki témáit, célul tűzve ki, hogy nemcsak a hagyományos értelemben vett testi nevelés szűkebb területéről, hanem azzal határos kérdésekkel is foglalkozzon. Ezzel segítséget kívánnak adni minden pedagógusnak a tanulók alaposabb megértéséhez, ami alapvető egyik feltétele a velük való tökéletesebb foglalkozásnak.

Már a kötet indító gondolatai között — melyet SZENTÁGOTHA János írt — jó néhány izgalmas kérdés merül fel az olvasóban. A könyv tematikája láttán ugyanis elsősorban arra várunk választ, hogy vajon a hagyományos „testi nevelés” elnevezést mint pedagógiai terminológiát, miért váltja fel a munkacsoport a „szomatikus” kifejezéssel? Amennyiben ezt azért teszi — ahogyan a bevezető megfogalmazza — hogy a „testnevelés” fogalom tágabb értelmet nyerjen, akkor melyik az az „irány”, amely felé kiterjeszteni kívánják a hagyományos értelmezést? Bár a kötet kaleidoszkopikus összeállításban sok érdekes kérdésben foglal állást a testi nevelésben, ténylegesen a „hagyományosnál” szélesebb értelemben, úgy érezzük, mégsem kapunk egyértelműen választ az előbbi két kérdésünkre. Ha mégis meg kellene fogalmaznunk, ezt a kiterjesztési törekvést, elsősorban a testi nevelés színterei irányában (iskolán kívüli, óvodai, munkahelyi, tanárképzés problémái felé), valamint a biológiai és szociológiai aspektusok felé érzékeljük. Mindkettőt szükségesnek és jelentősnek tartjuk, különösen ha a személyiséget a marxista pedagógiai értelmezésben az egyénnek a természeti—társadalmi környezettel kialakult és döntő módon öntevékenységekben megnyilvánuló kapcsolatrendszereként fogjuk fel. Ebben az értelemben ugyanis a környezet a személyiség és a tevékenység szükségszerű kölcsönösen egymásra ható rendszert alkotnak.

Ugyancsak a Bevezető fogalmazza meg azt a még jelentősebb és a pedagógiai praktikum részéről is sürgetőbb igényt, mely szerint a testi nevelés terén jelentkező lényeges feladatok más nevelési feladatok megoldásának kölcsönhatásában valósulhatnak meg maradéktalanul, vagyis — tegyük hozzá — csak az egész pedagógiai folyamaton belül.

NÁDORI László indító tanulmánya korszerű képet ad szocialista testkultúránk társadalmi jelentőségéről. A testnevelés és sport társadalmi funkcióit újszerű megfogalmazásban szintetizálja. Így például elemzi az emberi tevékenységstruktúra átalakulását a magasabb iskolázottság, szak-képzettség növekedésének hatására; külön jelentőséggel kiemeli a tudományos-technikai forradalom hatását az ember és környezete viszonyának alakulására, amely változások az ember életkörülményeinek, életmódjának, szükségleteinek és lehetőségeinek átalakulásához vezetnek; vagy a szabadidő-struktúra módosulása — mindezek mint konkrét társadalmi jelenségek a testi nevelés és sport feladatainak újrafogalmazására készítetik a szakembereket.

Átfogó módon, de az előbbi tanulmányhoz képest mégis szűkebb értelemben olvashatunk az iskolai testnevelés és sport jellemzőiről és fejlesztésének feladatairól PÁRICSKA Zoltán tanulmányában. Pedagógiai megfogalmazású az az igény, amely az iskolai testnevelés és sport hatékony továbbfejlesztésének kulcspozíciójába magát a tanulót helyezi, akinek képessé kell válnia arra, hogy testedzési, sportolási igényei önállóan is képes legyen kielégíteni, megkeresni. Ennek kialakításában fokozott felelősség hárul a testnevelőre, illetve megvalósításának sikere függ attól, hogy mennyire tudjuk a testnevelés és sport ügyét az oktatónévelőmunka szerves részévé tenni a gyakorlatban és a pedagógusok szemléletében egyaránt. A tanulmány állást foglal abban a kér-

désben is, hogy az iskolai testnevelés, összhangban a tanórán kívüli sporttal, *együttesen* szolgálják az ifjúság testi fejlődését. A szerző a két tevékenység funkciójának differenciálását tartja szükségesnek egészséges mértékben, mivel az iskolai testnevelés az ifjúság egész tömegére vonatkozik, a sport erre épülően a minőségi kiválasztást segíti elő.

Tulajdonképpen az előzőekkel szervesen összefügg KOLTAI Jenő írása a testnevelő tanárképzés korszerűsítési törekvéseiről. Lényeges szempontként hangsúlyozza ugyanis a szerző a *testnevelő tanári munkával* kapcsolatosan jelentkező megnövekedett sokrétű társadalmi elvárást, az ún. „közéleti tevékenységet”. Ennek tudomásulvétele a Testnevelési Főiskola számára sokrétűen átgondolt és megújuló képzés-nevelési konzekvenciákhoz vezet.

A tanulmányok külön csoportjába tartoznak a következők: CSÉPÁNYI Lóránd: *A gyermek szomatikus és lelki fejlődése 6 éves korig*. Melyek azok a rejtett szervi és ezekhez kapcsolódó pszichés okok, melyek aktuálisan vagy permanensen gátolják a gyermek szomatikus nevelését? — HÁMORI József: *Idegrendszeri fejlődés és mozgásszerveződés kölcsönhatása 6–18 éves korúaknál* — KAMARÁS Ilona, GÁLFFY Erzsébet: *A serdülők egészségügyi helyzete és ajánlások* — Kiss László: *A testi nevelés problémái, az iskolai környezet hatása a gyermekek életmódjára*. Ez a része a tanulmánykötetnek „külön él”, önmagáért beszél! Megdöbbentő képek sora iskolaegészségügyünk mai helyzetéről. Ugyanakkor elhangzik az egyértelmű állásfoglalás is tennivalóinkról (105 old.). Az *egészséges életvitel, egészségvédelem új felfogására, átértékelésére van szükség*, a nevelés—oktatás egységes tudatos akciói révén olyan folyamat kialakítására, amelyben az *egészséges élet megvalósítása az ember életének minden mozzanatára kiterjed*. A mi társadalmunk embere a helyes ismeretekre támaszkodva érte meg és meggyőződése folytán maga teremte meg: a biológiai és pszichikai értelemben vett — hozzátennének szociális értelemben is — *egészséges élet gyakorlatát*. Leginkább e tekintetben tudunk egyetérteni a könyv alapkoncepciójával, amennyiben a testi nevelést tágabban értelmezve — az iskolai testnevelést és sportot meghagyva a centrumban — az ifjúság egészséges fejlődése érdekében az „egészségre nevelés” fogalmát használja.

A *testnevelés mint tantárgy* tartalmi kérdéseivel foglalkoznak a következő tanulmányok: BURKA Endre: *A testnevelés műveltségértéke* — NYIRI János: *A középiskolai tanterv értékelése, ajánlások az 1978-as tanterv elkészítéséhez* — KÁLMÁNCHEY Zoltán: *Az érvényben levő általános iskolai testnevelési tanterv rövid értékelése*. Ezek közül kiemeljük BURKA Endre írását, amely elvi síkon és korszerű tudományos igénnyel elemzi a testnevelés műveltséganyagának kiválasztási szempontjait. Középpontba helyezi ebben a gondolatmenetben a *tanulók cselekvőképességének fejlesztését*, mint nevelési és oktatási szempontból egyaránt jelentős feladatot, amelynek elsősorban a *felnőttkorban önállóan végzett testedzésre való előkészítésben van nagy szerepe*. A testnevelésnek egy általános irányú képzés megvalósítása mellett modelleket is kell nyújtania arra, hogy hogyan iktathatja be a mai tanulóifjúság a maga jelenlegi és felnőttkori életrendjébe a testnevelést és a sportot. Kísérletet tesz a szerző arra is, hogy az általa megjelölt feladatnak eleget tevő és a műveltség minimumot tartalmazó tantervi követelményeket, mozgásos cselekvésanyagot körvonalazzon. A szakvélemény széles körét, úgy gondoljuk, a tanulmánynak ez a része fogja elsősorban aktivizálni, esetleg vitára is indítani.

Végül megemlíti azt az igényes, sokszempontú szociológiai felmérést, amelyet NÁDORI László és SZILASI Györgyi végeztek egy munkáskerület (Csepel) ifjúságának körében. A kutatás a tanulók (10–18 évesek) iskolán kívüli testnevelését és sportját elemezte a *konkrétan ható szociológiai tényezők* tükrében. Az eredmények messze túlmutatnak a szociológiai jellegű ténymegállapítások szokásos átlagolt értékeinél, s különösen az összefoglalóban konkrét pedagógiai konzekvenciák, feladatmegjelölésekig jutottak el. Mint érdekességet említjük meg a kutatásnak azt az eredményét, mely az ilyen jellegű vizsgálatoknál egyébként problematikus szokott lenni: a konkrét helyileg ható tényezők és az országos átlag relációjának figyelembevételét. Ebben a tanulmányban ezt a hibaforrást tudatosan elkerülve ennek a relációnak analíziseképpen jelentős, pozitív irányú eltéréseket kaptak az országos helyzethez képest.

A testi nevelés iskolán kívüli, de egy korszerű pedagógiai szemlélet alapján ahhoz egyre szorosabban kapcsolódó színtereiről örömmel üdvözölhetjük KUNOS Andrásné és SZEMERÉY Andorné tanulmányát *Az óvodai testnevelés helyzete, értékelése és ajánlások* címmel, valamint ANTAL József *A munkahelyi testnevelésről* írt cikkét.

Összefoglalva: a kötet szerzői a teljesség igénye nélkül, de sokrétűen elemzik a testi nevelés helyzetét és feladatait — valóban egyetérthetünk a bevezetővel — sok hasznos szempontot adva a szakembereknek és ösztönzést a további elemző munkához.

BIRÓNÉ NAGY EDIT

MIKES KELEMEN: AZ IFJAK KALAUZA

Budapest, 1974. Akadémiai Kiadó, 789 oldal

Sajtó alá rendezte: Hopp Lajos. Mikes Kelemen Összes Művei, IV. kötet

„Kedves fiam, ezen könyvet kérek olvassad. . . . olvassad a tanulásnak kedviért, figyelmességgel és renddel. . . .” — szólítja meg a szerző ifjú olvasóját az előljáró beszédben. Vajon milyen ifjak jelentek meg MIKES Kelemen képzeletében, amikor 1724-ben Rodostóban hozzáfogott a francia erkölcsnevelési könyv magyarra fordításához? Azért készíti ugyanis a fordítást, hogy vele „az ifjaknak lelki hasznokra legyen”. Vajon kiknek szánta? A rodostói magyar kolónia néhány fiatalemberének? Vagy abban reménykedett, hogy majd a távoli haza fiai is kezükbe veszik? Vagy csak egyszerűen el akarta magát foglalni a fordítás munkájával? „. . . az bujdosásomnak ideje adván alkalmatossággal erre, hogy szomorúsággal múlt időmet haszontalanul ne tölteném, és egyszersmind ezen munkám magam oktatására is fordulna” — írja ugyancsak a bevezetésben (386. old.).

RÁKÓCZI fejedelem rodostói könyvtárában akadt kezébe az „*Instruction de la jeunesse en la piété chrétienne*” című erkölcsnevelési mű. Szerzője CHARLES GOBINET (1613—1690), a párizsi Sorbonne tanára, népszerű pedagógiai traktátusok írója. E műve két évszázadon keresztül számtalan kiadásban, több nyelvre lefordítva jelent meg, az első kiadás 1655-ben látott napvilágot Párizsban.

Könyvét nem a pedagógusok számára készítette szerzője, hanem maguknak a fiataloknak írta, kalauznak. „Hogy micsoda szükséges a jó erkölcsnek útjában a kalauz, főképpen az ifjúságnak idejében?” — ezt fejtí ki az egyik alfejezet „E[z], fiam, legfőbb mód azok között, amelyek tégedet a jó erkölcsre vezethetnek, e[z] vitetheti végben a többit, és enélkül csaknem lehetetlen, hogy a többivel élhess haszonnal. Az üdvösségnek és a válóságos bölcsességnek útja eltérő üsméretlen dolog, szükséged vagyon egy olyan kalauzra, aki téged arra vezessen” (90. old.)

A párizsi abbé nem tagadta meg önmagát mint szerző: könyvében a hagyományos katolikus erkölcsi nevelés alapelveit, átfogó elméletét és gyakorlati módszereit foglalta össze, az újkori, vallásos alapú erkölcsi nevelés világos, logikus, jól áttekinthető foglalatát adva. Célkitűzése: a nevelésnek alkalmassá kell tennie az ifjút arra, hogy *erkölcsös életet* azaz *értékes, tartalmas, teljes életet* élhessen. Hogyan történjék ez? Erre felel könyve öt nagy fejezetében.

Az első részben kifejti, hogy miért van szükség az erkölcsi nevelésre: mert az ember Isten teremtménye, s parancsai az erkölcsös életre kötelezik; másrészt aki ifjúkorában erkölcsösen él, minden bizonnyal felnőtt korában is úgy fog élni. A második rész az erkölcsös élet kialakításának és fenntartásának eszközeit tárgyalja, ezek: az oktatás; az imádság, gyónás, áldozás, mise, a szentek tisztelete, a vasárnapok és ünnepnapok megünneplése; az időnek hasznos munkával való eltöltése, jó könyvek olvasása, társalgás, illetőleg az önmegismerés. A harmadik rész az erkölcsös élet akadályaival foglalkozik, ezek: a tudatlanság, a szülői kényeztetés, rossz példa, engedelmesség, állhatatlanság, az erkölcsös magatartás ségényelése, a rossz társaság, a henyélés és a szemérmertlenség. A negyedik rész bemutatja az erkölcsös élet tartalmát, a következőket kell kialakítani a növendékben a helyes neveléssel: az Isten tisztelete és szeretete, a szülők szeretete, mások tisztelete, az engedelmisség, tisztaság, a megfelelő viselkedés, helyes beszédmód, illő öltözködés, mértékletesség, jószívűség, megbocsátás, felebaráti szeretet, barátság, alázatosság, helyes részvétel a játékokban és mulatságokban. Végül az ötödik részben az élethivatásra való felkészülésről ír a szerző: szükség van erre, hogy ne legyen törés az ifjú és a felnőtt erkölcsi életében.

Jól látható e rövid tartalomismertetésből is, hogy a mű pedagógiai tartalma a katolikus magánneveléshez, illetőleg katolikus iskolákhoz kötött: e nevelés (s ezen belül a jezsuiták, piaristák) nevelési modelljét jelentette minden időben; a könyvben kifejeződő vallás-erkölcsi nevelési felfogás a 15—16. században éppen úgy aktuális volt, mint a 18—19. században. A 17. század folyamán az új pedagógiai elemek nem a lényegében változatlan vallás-erkölcsi nevelési alapokban jelentkeztek, hanem elsősorban didaktikai-tananyagbeli-iskolaszervezési téren (hogy a hozzánk legközelebbi tipikus esetekre hivatkozzunk, például COMENIUS-nál vagy APÁCZAI-nál is). Ilyenekről azonban GOBINET műve nem beszél. MIKES választásában ezért — úgy vélem — aligha érvényesülhetett „a korszerű nevelés problémái iránti érdeklődés”, ahogyan az Utószóban olvasható (725. old.).

Nem lehet figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy RÁKÓCZI rodostói könyvtárában egy másik francia pedagógiai író, a GOBINET-nál jóval kiemelkedőbb pedagógiatörténeti jelentőségű CLAUDE FLEURY apát műve is megvolt, az 1686-ban megjelent *Traité du choix et de la méthode des études*. Ez a könyv a polgári rétegek igényeinek megfelelő, értékes újszerű tananyagkiválasztási és -elrendezési koncepciót tárgyal, a hagyományos „tanterv” modernizálásának szándékával. Nem ezt a könyvet fordította le MIKES, és ez bizonyára nem véletlen.

GOBINET művének magyar szövegével 1724-ben készült el MIKES, a kész fordítást azután 1744-ben részben átjavította, 1751-ben azonban újra elővette és teljes egészében átdolgozta, szinte új fordítást készített. HOFF Lajos rendezte sajtó alá e kötetben mindkét fordításváltozatot, kiváló filológiai apparátussal téve lehetővé az olvasó számára is az összehasonlítást. Az Utószóban mindenre kiterjedő gonddal és meggyőző érveléssel bizonyítja, hogy MIKES melyik kiadást használta (az 1695-öt vagy valamelyik későbbit).

Az Utószó szerzője a pedagógiai vonatkozások felderítését is megkísérelte. Sajnos, sikertelenül. Mint más esetben mások, ő is erősen érezhette a tudományos igényű magyar neveléstörténeti monográfia hiányát: a korabeli hazai nevelésügy általa itt felvázolt hevenyészett képe nemcsak hiányos, egyoldalú, zavaros, de torz és hamis. Nem ilyen volt e másfél évszázad hazai nevelésügye.

De egyáltalán kapcsolódik-e MIKES fordítása a korabeli hazai (pontosabban: erdélyi) pedagógiai valósághoz? Nem. GOBINET műve népszerű volt a nyugat-európai országokban, jelentős funkcióit töltött be a 17. század közepétől azzal, hogy érveivel (bibliai szövegekre, de főként Szent Ágoston „Vallomása”-ra hivatkozva) újra tudatosította a hagyományos valláserkölcsei nevelés fontosságát, szükségességét a társadalom felső és középső rétegeibe tartozók között. Ez világosan kitűnik a MIKES tolmácsolta szövegből.

Éppen ezért eléggé meglepő azt olvasni az Utószóban, hogy bizonyos hazai „haladó szellemű polgári értelmiség” (?) által képviselt „gyakorlatias, az élethez közel álló polgári társadalmi igényeket kielégíteni törekvő, az anyanyelvi iskolázásért küzdő, a reáliák oktatását pártoló célkitűzések rokoníthatók a MIKES által lefordított francia szerző könyvének oktatói programjával”. Álláspontom az, hogy GOBINET művének mindkét fordítás-változatát, én ennek nyomát sem találtam: a felsorolt célkitűzések és GOBINET szövege között semmiféle kapcsolatot nem tudtam felfedezni; a felsorolt törekvésekkel sem a könyv tartalmának egésze, sem részletei nem „rokoníthatók”; egész egyszerűen: a könyv teljesen másról szól.

Végül is MIKES erkölcsnevelési kalauza nem került a magyar ifjak kezébe, hiszen csak mintegy száz éve, 1874-ben adott róla hírt PULSZKY Ferenc, s a jelenlegi, 1974-i kiadás az első nyomtatott kiadása. A magyar nevelés vérkeringésébe tehát nem jutott be sem a GOBINET-mű, sem magyar fordítása.

Annál fontosabb szerepet tölthetett be ez a könyv, illetőleg a benne kifejeződő erkölcsnevelési felfogás magának MIKESnek életében, hiszen háromszor is foglalkozott vele, hatalmas munkát áldozva rá, először 34, majd 54, végül 61 éves korában. Nyilván ifjúkori erdélyi pedagógiai emlékei idéződtek fel benne 1724-ben, amikor először fogott fordításához. Ezeket a két évtizeddel korábbi emlékeit foglalta frásba leveleskönyvében, az 1725. június 11-i keltezésű levélben, amelyet a neveléstörténeti szakirodalom már FRÁNCZYTÓL kezdve számon tart. MIKES abban látja e levélben az erdélyi nemesifjak nevelésének legfőbb pedagógiai problémáját, hogy a katolikus és protestáns kollégiumokból kikerülő nemesifjak képtelenek saját erejükből értékes életet élni, nincs is igény bennük erre; a hagyományos nemesi életforma, a felnőttek rossz példája lehúzza őket. Elsősorban ez az oka annak, hogy nem elég hatékony a kollégiumi nevelés. Az iskolák ugyan több praktikus-hasznos tananyagot taníthatnának, de a legfőbb baj: a kollégiumi nevelés szinte semmi nyomot nem hagy a nemesifjú életében, nem ösztönzi őket a tartalmas, értékes, hasznos életre.

GOBINET könyvében talán ez ragadta meg MIKES: ennek szövege éppen azt sugallta nagy erővel az ifjúnak, hogy *tudatosan maga alakítsa az életét hasznossá, értékessé, értelmessé*; ne sódortassa magát a megszokottal, a divattal, a kényelmessel; tartson ki minden körülmények között amellett, amit ifjúkorában helyesnek megismert, ne áldozza ezt fel a karrierért, a könnyű életért. S ezért van szüksége az ifjúnak a biztos irányt mutató kalauzra (legyen az könyv vagy nevelő), hogy segítségével erre a felelős életre ifjúságának idején kellően felkészülhessen.

S emellett talán az is sarkallta MIKES-t a fordításra, hogy GOBINET könyvében számos olyan pedagógiai problémával találkozott, amelyeket maga is tapasztalt még ifjúkorában, a 18. század első éveiben az erdélyi nemesifjak körében. Íme, három rövid példa:

A szülői kényeztetésről: „Azt mód nélkül is látjuk, hogy a szülők kedvezései mennyi gyermeket vesztenek el. Nagyobb része az atyáknak és az anyáknak oly vak szeretettel szeretik gyermeküket, hogy csak a testi javokat tekintik...” (145. old.).

A henyélésről: „Oh! kedves fiam, nem keserves dolog-e, hogy ez a vétek, amely kútfeje annyi nyomorúságoknak, mégis oly közönséges az ifjak között, úgy is tetszik, mintha természeté vált volna bennük. Sokat látsz olyanokat közöttük, akik henyélő és tunya életet élnek, a munkát úgy kerülik, mint a halált, semmi tisztességes foglalatosságra nem adják magokat, vagy ha adják, hamar elhagyják, vagyis rosszul viszik végben; csak a gyönyörűségeket szeretik, csak a mulatságról gondolkodnak, a játék, a sétálás, a jóllakás, aluvás — életüknek ezek a legfőbb hivatalai és az ő legnagyobb foglalatosságuk” (163. old.).

A nemességről: „Ennél megromlottabb, se rossz erkölccsel teljes[ebb] rend ennél nincsen... Abban a rendben uralkodik a magahittség, amely mindeneget megvettét vélek, és mindeneget

alábbvalóknak tartatja náloknál, csak a nagyravágyás és az előmenetel legyen az elméjükben... Oh! Istenem, micsoda élet az ilyen!" (205—206. old.).

Ugyanakkor MIKES alighanem példát is akart adni a fiataloknak a könyv lefordításával. Említett levelében azt írta, hogy nem kíván lehetetlent „a szegény erdélyiektől”, de az apák viselik a felelősséget azért, hogy ha „a fiakat nagyobb gondviseléssel nem nevelik, és a nemesi jó erkölcsre nem ingerlik még eleinte, hanem még példát adnak a részegeskedésre, a feslett és tunya életre. Ha a fiakat csak arra vennék is, hogy a deák könyveket magyarra fordítsák, úgy a tanulásokot a közönséges jóra fordítanák, mivel sokan vannak olyanok, akik arra alkalmasok volnának. És ha csak egy könyvet fordítana is meg életében, azzal mind magának, mind másoknak használna...”

MÉSZÁROS ISTVÁN

LOTHAR BISKY, WALTER FRIEDRICH: IFJÚSÁG ÉS TÖMEGKOMMUNIKÁCIÓ

Budapest, 1975. Tankönyvkiadó. 180 oldal

A kommunikációelmélettel, a tömegközli eszközökkel, azok hatásával, a hatások pedagógiai célra történő felhasználásával foglalkozók nagy örömmel vehették kezükbe Lothar Bisky és Walter Friedrich könyvét, amely címében azt ígéri, hogy az ifjúság és a tömegkommunikációval foglalkozik. Az öröm ebben az esetben egyet jelent a felfedezéssel, hiszen egészen 1975-ig hiába kerestünk könyvesboltjainkban hasonló témával foglalkozó könyvet. Nagyon sok színvonalas kiadványt jelentet meg a Tömegkommunikációs Kutató Központ, de azok csak egy aránylag szűkebb réteghez juthatnak el, bár felhasználhatóságuk szempontjából lényegesen nagyobb nyilvánosságot érdemelnének. Az évenként megjelent Rádió és Televízió Évkönyv, melyet az elmúlt esztendőben sokak sajnálatára a Minerva Évkönyv váltott fel, szintén tartalmaznak a témához kapcsolódó dolgozatokat, bár ezekre sokkal inkább a népszerűsítés jellemző, mintsem a tudományosság.

Hazánkban is egyre többen foglalkoznak a kommunikációelmélettel. Egyre több azoknak a pedagógusoknak, szociológusoknak, pszichológusoknak, közművelődésben dolgozóknak száma, akik felismerték a tömegközli eszközökben rejlő hihetetlenül gazdag kutatási és az eredményes felhasználással összefüggő praktikus lehetőségeket, akik ugyanakkor a saját kutatási eredményeiken, illetve vizsgálati tapasztalatain túlmenően alig találkozhatnak anyanyelvünkön megjelent idevágó szakirodalommal.

A Tankönyvkiadó Vállalat jogos igényt elégitett ki a könyv megjelentetésével, amit az a tény is igazol, hogy szinte napok alatt fogyott el a könyvesboltok pultjairól, bár az igazsághoz tartozik az is, hogy mindössze háromezer példányban jelent meg.

Elismeréssel kell tehát szólni a Tankönyvkiadóról ebben az esetben is, jóllehet értelmetlenül áll az ember a könyvet lapozgatva, hiszen mást várt!

Az első bosszúságot az okozza, hogy a könyv címe kissé megtévesztő, hiszen egy, leginkább szociológiai töltésű vizsgálat kezdetéről szóló beszámolót tartalmaz a könyv, bizonyos átalakításokkal, amelyek véleményünk szerint nem használtak a munkának. A cím feltétlenül többet ígér, mint amit az olvasó kaphat.

A másik probléma forrása könyvkiadásunk szinte általánosnak mondható sajátosságával függ össze. Ennek lényege a késedelem, a szerkesztési, nyomdai átfutási idő rendkívül hosszú volta. Ez a könyv mintegy illusztrációja lehet e megállapításnak.

A szerzőpár 1970 júliusában fejezte be kutatásait és tett pontot kéziratának végére. 1971-ben jelent meg Berlinben a magyar fordítással azonos címen. Az előszóból az olvasható ki, hogy az 1972 márciusában íródott a magyar kiadás elé, amely bizonyos változtatásokat kívánt az eredetihez képest. Többek között töröltek „néhány dolgot”, az első fejezetet átdolgozták, kimaradt az a fejezet, amelyik differenciáltan foglalkozik a polgári tömegkommunikáció kutatással, töröltek néhány bekezdést, amely az NDK tömegközli eszközeinek saját kérdéseivel foglalkozik, elhagyták az eredeti munka utolsó fejezetét, amire egyébként nagyon kíváncsiak lettünk volna, hiszen a hatáskutatás módszertani problémái a legkevésbé kimunkált területekhez tartozik...

E könyv kéziratát egy év alatt készült tehát el a magyar kiadó kívánságának megfelelően és ezt követően több mint három év telt el a megjelenésig, hiszen 1975 végén találkozhattunk csak vele! Ez a késedelem általában megbosszulja magát, de különösen az olyan területeken, amilyen a kommunikáció-kutatás, hol szinte nap mint nap képesek újat produkálni a terület szakemberei.

Nyugodtan mondhatjuk, hogy ez a mű a megjelenésekor már a múltat tükrözte, közel sem a jelent. Bár a szerzők még arra is vállalkoztak, hogy a szakirodalmat frissebbé tegyék, hogy legalább 1971-ig eljuttassák az olvasót, de ez az igyekezet nem járt jelentős fejlődéssel.

A könyv viszonylag elavult voltáért a szerzők nem hibáztathatók, a tartalmáért viszont őket illeti az elismerés, éppen úgy, mint az elmarasztalás.

Feltétlen érdeme e munkának, hogy a szerzők igyekeztek a szakirodalom alapos megismerésével és feldolgozásával szintézist adni a tömegközli eszközökkel kapcsolatban főleg szociológiai vonatkozásban. Mivel vizsgálódásukat az ifjúsággal kötötták össze, így természetes annak pszichológiai és pedagógiai vonzata is.

Lothar BISKY és Walter FRIEDRICH nagy érdeme, hogy a szakirodalomban feltárt problémákat az NDK valóságába ültették át, alapos vizsgálatot indítottak el a lipcsei Központi Ifjúságkutató Intézetben, amelynek funkciója elsősorban a tényfeltárás, helyzetelemzés volt. E vizsgálatnak köszönheti az olvasó, hogy képet kaphat az NDK-s fiatalok kulturális szokásairól, a tömegközli eszközökkel való kapcsolatáról, a meggyőzés társadalomlélektani kérdéseiről, marxista—leninista szempontú tisztázásáról.

Egyáltalán e könyvnek nagy érdeme, hogy az ifjúságpolitika, az ifjúság nevelése számára szinte felfedezi a tömegkommunikációt. Igaz, hogy ma már a 2×2 igazsága az a hipotézis, hogy a tömegközli eszközök hatnak, hogy nem mindig pozitív irányban érvényesül a személyiségre gyakorolt hatás, hogy a hatást tudatosan is fel lehet használni, hogy a szülőknak, a pedagógusoknak kötelessége felismerni a sajtóban, filmben, rádióban és különösen a televízióban rejlő lehetőségeket a felhasználás tudatosítása érdekében, hogy a legnagyobb hatással az ifjúságra vannak ezek az eszközök... Igaz az is, hogy számos megállapításuk szinte közhely-szerű, hiszen a szakirodalomban gyakran találkozhatunk velük, de az is az igazsághoz tartozik, hogy ezek a megállapítások nagyon szerencsések, hiszen alátámasztják a mi vizsgálataink eredményeit, tekintésre adnak módot:

Nem ismerjük a könyv NDK-beli fogadtatását, de itt őszintén kell szólni arról, hogy mi lényegesen többet vártunk ettől a munkától.

Nagyon komoly problémákat jelent mindjárt az aránytalanság. Példaként említem meg, hogy a tartalomjegyzékkel együttesen 180 oldalt kitevő könyvben a beállítódásnak 30 oldalt szentelnek a szerzők. Hiányérzetünket táplálja az a tény, hogy a pedagógiai vonatkozások legfeljebb vázlatosnak tekinthetők, jöllehet leginkább ez az a terület, amely hasznosítható lenne a gyakorlatban is. Számos megállapítás túlságosan kategorikusnak tűnik, jöllehet elötanulmányról, egy hosszabb vizsgálat kezdeti szakaszáról számolnak be a szerzők. Komoly gondot okoz a nyelvi megformálás is, ami nyilvánvalóan összefügg a fordítással is. Nem hisszük el, hogy a tudományosan ható szakzsargon ilyen mértékben való alkalmazása javára válna bármilyen értékes munkának is.

Sokszor az az olvasó benyomása, hogy a nem létező mondanivalót akarják a szerzők valamilyen tudományos mázzal bevonni, s azzal tenni elfogadhatóvá. Néhány példa ide kívánczik a könyvből: „... a magatartási determináció aspektusából vizsgálunk” (55. old.); „... a várható kommuniké jelentőségéről folytatott kommunikáción keresztül a praekommunikatív szakaszban...” (72. old.); „Metakommunikáció a posztkommunikatív fázisban mint a hatásfolyamat lényeges változója” (100. old.); „A posztkommunikatív fázisban a perszonális meta-kommunikáció úgy értelmezhető, mint a magatartási determináció lényeges részfolyamata...” (102. old.).

Összességében örülhetünk annak, hogy magyar nyelven is megjelent egy sokat sejtető vizsgálat anyagának szakasza az NDK ifjúságkutatóinak tollából, de még nagyobb lenne örömünk, ha a magyar valóság talaján keletkeznének hasonló munkák, hiszen igazán abból merithetnének az ifjúságpolitikával, az ifjúságpedagógiával foglalkozók, a tömegközli kutatói.

A könyvet ajánló fülszövegben olvashatjuk többek között a következő elgondolkodtató mondatot: „Hazánkban ez az első komolyabb publikáció a tömegkommunikációs eszközök (elsősorban a tévé) ifjúságra gyakorolt hatásáról.” Szívvel reméljük, hogy ezt az első további, de komolyabb munkák követik.

NAGY ANDOR

GÉRARD VINCENT: LE PEUPLE LYCEEN. ENQUETE SUR LES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Gimnazisták. Ankét a középiskolai tanulókról.

Párizs, 1974. Gallimard. 534 old.

Gérard VINCENT — az Institut d'Études Politiques professzora — nevét kevesen ismerik nálunk, bár gondolatai itt-ott már felbukkantak a hazai szakfolyóiratokban. Érdekesen, eredeti módon tudja tárgyalni a számára legvonzóbb kérdést, a francia iskolák szociológiáját. Bizonyosság erre legújabb, vaskos könyve, amely, bár nem szépirodalmi, hanem tudományos feladatot vállal, „szabályszerűen” formabontó. Az író szövegét — az összefoglaló fejezet kivételével — csak a jobb lapon olvashatjuk, a bal lap apróbetűs idézetekkel van tele, iskolai lapokból, a sajtóból stb. vett töredékekkel. A problémáfelvető művek átlagánál sokkal több a kérdés mondat, a fejezetcímek nagy része is kérdés. Ez a formabontó előadásmód jelzi a szerző szándékát: felveti a kérdéseket, újabb kérdéseket tesz hozzájuk, s ha elmondja is a maga válaszát, a legtöbb kérdésre nem kíván végleges feletet adni.

A probléma magja a magyar sajtó híradásaiból is jól ismert helyzet: a francia középiskolások nyugtalansága, a francia középiskolák életének ziláltsága. Az okot nyomozva, a professzor elküldte hallgatóit (jövendő szociológusokat) a középiskolákba, s ott mintegy négyezer tanuló véleményét, gondolatait vizsgálták meg. Kérdőívet töltettek ki velük, majd pedig meg kellett írniok „jövendő önéletrajzukat” (biographie de l'avenir), s ezt kiegészítette a kikérdezés, az iskolai sajtó átvizsgálása és a szociológiai kutatás néhány szokásos módszere. A szerző megjegyzi, hogy a felmérést nem tartja reprezentatívnak.

A nyugtalanság általános okait nálunk is jól ismerik, s ezek jelentkeztek hosszabb-rövidebb ideig valamennyi fejlett tőkés ország diáktársadalmában: a tanítás avult tartalma és rendje, a középiskolák eltömegesedése, a rideg tanár—diák kapcsolat, a tanulók félelme a munkanélküliségtől, a fegyvermezés hagyományos eszközeinek csődje, a felnőtt társadalom gazdasági és erkölcsi ellentmondásai stb. Franciaországban a kapitalizmus egyik-másik ellentmondása sokkal élesebben, sőt botrányosabban nyilatkozik meg, mint a többi nyugat-európai országban. A kérdések is a tanulók általános gondjaira és követeléseire vonatkoznak: mi a véleményük az iskoláról, tanárokról, szülőkről politikáról, eszményekről, szexualitásról, az állam regresszív szerepéről, a megmozdulások fő okának látszó diáksolidaritásról.

Az események, jelszavak és a diáksajtó egy konokul ultrabalos, anarchikus, elkeseredett ifjúságot sejtetnek. A kérdőívek és az életrajzok összesített adatai azonban meglepő ellentétet mutatnak: a fiatalok többsége bíráló megjegyzéseket tesz ugyan, de nem hangoztat romboló szándékokat; a megkérdezetteknek legalább a fele még csak nem is tartja különösebben regresszívnek a francia államot, legfeljebb azt jegyzik meg, hogy Anglia sokkal liberálisabb, az angolok sokkal szabadabbak. Panaszkodnak diáksorsukra, de nem nagyon igyekeznek túljutni rajta: élvezik a védeltséget, és félnak az ettől. A jórészt nagyon baloldainak hangzó politikai nézetek nem jelentik a baloldali politikai erők támogatását. A Francia Kommunista Pártnak van ugyan jelentős bázisa a gimnazisták körében, de a pártot támogató csoportokat nem a látszám, hanem a tudatosság teszi erőssé. A többség nem bízik a maoizmusban, trockizmusban sem. A lázadás heve csak a „forró pillanatokban”, a diákmegmozdulások idején ragadja magával a többséget, a szexuális szabadság igényében közelítik meg az egyénileg is bevallott igények a felszínen állandóan megjelenő jelszavakat.

Az ellentmondást nem olyan nehéz megérteni, ha a gimnáziumok szociális összetételét vizsgáljuk. A műszaki-gyakorlati (technique) tagozatot kivéve, mindenütt a középső és felső rétegek fiai, lányai („les héritiers”) vannak többségben, a tanítási idő alatt az iskola előtt és az udvaron végeláthatatlan sorokban állnak a diákok motorkerékpárjai és robogói. A sztrájkoknak, tüntetéseknek ritkán van igazán szociális jellegű oka vagy célja; egyszerűen a türelmetlenséget és a fellázítás követelését fejezik ki: Meg aztán az sem közömbös, hogy a diáksztrájk idején nincs tanítás, a tanulók illegális szünethez jutnak... Ezért vannak a diákok iránt különben megértést tanúsító FKP-nak komoly aggályai a középiskolás mozgalmakkal kapcsolatban: az iskolára mért minden csapás az egyszerű dolgozók gyermekeit sújtja; nekik ugyanis csak az iskola adhat műveltséget, a jómódú gyerekek viszont az iskolán kívül is szerezhetnek tudást.

Különösen világos bizonyítékot szolgáltatott erre a legutóbbi, minden korábbinál szélesebb körű és hevesebb diákmegmozdulás; oka a katonai szolgálatot szabályozó kiegészítő törvény volt, amely valójában nem a középiskolásokat, hanem az egyetemistákat érintette. A „loi Debré” meg akarta szüntetni a katonai szolgálat terén a munkásfiatalokat sújtó hátrányt, s olyan rendelkezést hozott, amely valamelyest hasonlít a nálunk bevezetett rendre. A hatalmas méretű és helyenként hisztérikus megmozdulás láttára hivatalos körök és a sajtó végre nyíltan kimond-

ták, hogy a diákok a *szociális egyenlőség* ellen harcolnak, s a fiatalokkal rokonszenvezők nem tudtak komoly ellenérvet felhozni — VINCENT sem tud.

A szerző minden részjelenségnek igyekszik az okát megtalálni, de legtöbbször felveti e lehetséges másik, ellentétes előjelű okot is. Vannak javaslatai a bajok orvoslására, de minden javaslat után az esetleges negatív következményeket is leírja. Ez becsületes szerzői és tudományos magatartás, de az olvasót bizonytalanságban hagyja: vajon van-e egyáltalán megoldás? Kivételesen az utolsó fejezet, a *Conclusion*, amelyben újra, új csoportosítással leírja a bajok okát, és jelentős számú javaslatot tesz. Itt azonban nemcsak az óvatosságtól rugaszkodik el, hanem a valóságtól is. Azt javasolja például, hogy minden pedagógusnak legyen egyenlő a fizetése, az egyetemi tanárnak ugyanannyi, mint a tanítónak, és a szolgálati időt se vegyék figyelembe. Két komoly igazságot mégis találunk ebben a fejtegetésben. Egyik: a fő baj, hogy a fiatalságnak nincsenek eszményei, s ezen a kormány szigorú rendbiztosító intézkedései semmit nem segítenek. Másik: a kapitalizmus ellentmondásai olyan szerepet játszanak a diákok nyugtalanságában, hogy ezeknek a megszüntetése nélkül nem lehet az iskolák békéjét végleg helyreállítani.

Hozzátehetjük, hogy feltétlenül szükség lenne a gimnáziumok szociális összetételének módosítására, több munkásfiatal felvételére a gimnáziumokba. A francia munkásosztály kész arra, hogy minél több fiát, lányát küldje magasabb iskolába.

Kár, hogy nincs a könyvben nemzetközi összehasonlítás. Pedig ebből látnánk, hogy Franciaország nemzeti veszélyéről van szó. A tanulók mozgalmai bénítják a tanítást, s ilyesmi nincs a szomszéd országokban, Angliában, az NSZK-ban, Svájcban, bár a fogyasztói társadalom negatív hatását ott is megérzi a nevelés.

Ha a könyv alapján ítélnék a francia gimnazistákról, kedvezőtlen képet kapunk róluk, mozgalmukban több negatívumot észlelünk, mint amennyi progresszív tényezőt. A mozgalom derékhadát a gimnazista úrigyerekek alkotják, a szakközépiskolák jórészt munkásszármazású diákjainak csak a második vonalban jut hely, és sokszor meg is tagadják a csatlakozást, látják, hogy nem az ő ügyükről van szó. Amikor a tüntető gimnazisták csatlakozásra szólították fel a Renault-gyár ifjómunkásait, akik pedig bizonyára részt vesznek a tömegmozgalmakban, még választ sem kaptak...

Ezt lehet kiolvasni a könyvből, bár a szerző nagy megértést — talán túl nagy megértést — tanúsít a gimnazistákkal szemben. A recenziens személyes tapasztalatai megerősítik a lapokon kirajzolódó képet. A hatvanas évek közepén rokonszenvesebbnek találta meg a francia gimnazistákat, mint angol társaikat, ám azóta, valahányszor angol és francia középiskolásokkal találkozok, az angolok felé fordul inkább a rokonszenve.

BÁN ERVIN

A MAGYAR ÓVÓNŐKÉPZŐ INTÉZETEK NEVELÉSTUDOMÁNYI KÖZLEMÉNYEI, X. KÖTET

Szarvas, 1974. (1975) 255 oldal

Szerkesztette: Elek László

Újabb kötettel gazdagodott „A magyar óvónőképző intézetek neveléstudományi közleményei” c. sorozat. A „gazdagodott” kifejezés ezúttal korántsem frázis, úgy véljük, hogy a jelentős hagyományokra visszatekintő sorozat egyik legsikerültebb kötete látott napvilágot.

A kötet — több éves szokásnak megfelelően — ismét „Óvónőképzés és óvodai élet” alcímmel jelent meg. Tematikája meglehetősen változatos. A szerkesztők a közölt tanulmányokat öt témakörbe sorolták, nevezetesen: I. Az óvónőképzés módszertani kérdései; II. Vizsgálódások az óvónői hivatástudat és pedagógiai rátermettség köréből; III. Neveléstörténet; IV. Az óvoda világa; V. Az óvoda iskolaelőkészítő tevékenysége.

A tematikai változatosság a kötet előnyére válik. A szerzők új kutatási eredményekről adnak számot. S ami talán a legfigyelemreméltóbb: az egyes írások — legalábbis nagy többségük — jól körülhatárolt, konkrét témát dolgoznak fel.

Az óvónőképzés módszertanával kapcsolatos írások közül SZABADOS László „Zártlancú televízió a soproni óvónőképző intézetben” című munkája kelt figyelmet. A zártlancú televízió a felsőoktatásban, s ezen belül a pedagógusképzésben való alkalmazása nem újdonság. SZABADOS László közleménye azonban olyan esettanulmány, amely feltehetően hasznos hozzájárulás eme technikai eszköz a pedagógusképzésben való alkalmazása irodalmához. A munka értéke nem utolsósorban abban rejlik, hogy a szerző egyidejűleg közelíti meg témáját pedagógiai és műszaki szempontból.

A kötet domináns fejezete a „*Vizsgálódások az óvónői hivatástudat és pedagógiai rátermettség köréből*”. Az itt közölt tanulmányok arról tanúskodnak, hogy az óvónőképző intézetek tanárai különös érdeklődést tanúsítanak a pedagógus pályára, mindenekelőtt persze az óvónői pályára való alkalmasság, a hivatás gyakorlásához szükséges képességek kialakítása, az intézetek pedagógusképző tevékenységének állandó önkontrollja problémái iránt. A kötetben közölt közlemények tükrében az óvónői hivatás immár nem közhelyek ködébe burkolózott fennkölt eszmény, miként az nem egy korábbi írásban tapasztalható volt, hanem konkrét, tudományos metodológiával megközelíthető probléma. A kötet e részében közzétett öt tanulmány egytől egyig érdekes hozzájárulás a problémához, bár egyik-másik írás szerzőjének kutatómódszertani elképzeléseit érdemes lenne vita tárgyává tenni.

Az említett témakörben közölt tanulmányok közül BABODI Béláné, BABODI Béla és ZSÁMBÉKI László „*Pedagógiai rátermettség és alkalmasság vizsgálata az óvónőképzőben*” című írására hívjuk fel a figyelmet. A pedagógusképző intézményekben visszatérő probléma a pedagógus pályára való alkalmasság vizsgálata. E tekintetben több próbálkozás ismeretes, ezek közé sorolhatjuk a szerzők kísérletét is. Közleményük mértéktartó, nem igényli a felvételi rendszer idő előtti radikális megváltoztatását. Kísérletükből mindenekelőtt a két pedagógiai szituációban végrehajtott vizsgálati eljárást tartjuk követendőnek, a másik két vizsgálat esetében vannak bizonyos kétségeink a pedagógus pályalkalmasság, mitöbb az óvónői pályalkalmasság megítélését illetően. A leírt eljárás értékét azonban feltehetően a szűkebb szakterület vitája, a kezdeményező intézet gyakorlata fogja megmutatni, s hiba lenne a szaktudományi vitának és a gyakorlati kontrollnak elébevonni.

Érdekes és értékes színtöltja a kötetnek a neveléstörténeti rovat, bár sajnos mindössze egy tanulmányra korlátozódik. Mészáros István izgalmas dokumentummal ismerteti meg az olvasót, egy 1842 és 1846 között íródott óvodapedagógiai kéziratral, „*A zsidói »Kisdedővő Tudomány«*” címen. A szerző alapjában véve rövid tartalmi ismertetést ad a vaskos kéziratanyagáról, amelyet helyenként elemző megjegyzésekkel egészít ki. Kétségtelen, hogy fontos dokumentumra hívta fel a figyelmet. Sajnálatos azonban, hogy a szerző lényegében megreked a dokumentumismertetésnél, s a „részletes elemzés” feladatát másokra hárítja. Ez általánosságban is vitatható eljárás a neveléstörténetben, ez esetben azonban kétszeresen az: az ismertetett dokumentum ugyanis közgyűjteményben nem hozzáférhető, s a szerző nem élt kivételes helyzeti előnnyel.

A kötet IV. és V. része „*Az óvoda világa*” és „*Az óvoda iskolaelőkészítő tevékenysége*” címen több, az adott témakörök szempontjából érdekes részletkérdést feldolgozó írást közöl. Körülük talán BILIBOK Péterné „*Az iskolaérettség megállapításának néhány elvi és gyakorlati kérdése*” című munkája tarthat számot szélesebbkörű érdeklődésre.

Az óvónőképző intézetek tizedik tanulmánykötete tehát olyan gyűjtemény, amely jól szolgálja az óvónőképző intézetek közötti tapasztalatcsere céljait. Ismertetésünkben mindenekelőtt azokra az írásokra kívántuk felhívni a figyelmet, amelyek véleményünk szerint általános pedagógiai érdeklődésre tarthatnak számot.

Érdemes azonban itt felvetni egy olyan problémát, amely a kevésbé sikeres kötetek esetében aligha merült fel. Az óvónőképző intézeti évkönyvsorozat köteteinek ugyanis több közegeben kellene hatniuk. Az egyik kör az óvónőképző intézetek oktatói és hallgatói. Ebben a szférában e kötetek nyilván jól betöltik mind az intézetek közötti eszmecsere, mind az oktatási segédlet funkcióját. Ha azonban a visszatérő alcím „*Óvónőképzés és óvodai élet*”, akkor kívánatos lenne, hogy a közölt tanulmányok eljussanak a felsőoktatási pedagógia, illetve az óvodapedagógia művelőinek széles köréhez. Szűk körben nyilván ismertek e kötetek, de vajon nem kellene-e az óvónőképző intézetekben folyó munkának jobban bekapcsolódnia e két pedagógiai ágazat áramkörébe? Végül kérdéses az óvodapedagógiának és az óvónőképzés pedagógiájának ez az elszigeteltsége a neveléstudomány egészétől.

Távol áll tőlünk, hogy egy hagyományokkal rendelkező és sikeres kiadványsorozatot „pályamódosításra” készítsünk. Nem egyedi esetről, hanem pedagógiai szaksajtónk általános problémájáról van szó. S ha e problémát éppen most tesszük szóvá, azt nem az ünnepontás szándéka vezérli, hanem az elismerésé, hiszen a kötetben közölt írások egyike-másika nagyobb publicitást érdemelne. A magunk részéről e recenzióval kísérreljük meg kiemelni e kiadványt a viszonylagos ismeretlenség homályából, feltehetően a szerkesztők s általában az érdekeltek is azon lesznek, hogy feloldják az óvodapedagógia a pedagógia egészétől való elszigeteltségének korántsem áthatolhatatlan falát.

VÁG OTTÓ

ALBIZOTTSÁGI ÜLÉSEK

Az MTA Pedagógiai Bizottságának Neveléstudományi Albizottsága 1975. május 20-án tartott ülést. Témája: *A neveléstudomány és nevelésszociológia kölcsönhatása*. A bevezető előadást KOZMA Tamás, a neveléstudományok kandidátusa tartotta. A nagy érdeklődéssel hallgatott előterjesztés élénk vitát váltott ki. A vita alapján átdolgozott előadás szövegét a Magyar Pedagógia 1976. évi 3. száma közölte.

Az MTA Pedagógiai Bizottságának Neveléstudományi Albizottsága és a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstudományi Szakosztálya hazánk felszabadulásának 30. évfordulója tiszteletére 1975. december 15—16-án közös felolvasó ülést tartott. Az ülés témája: *Tapasztalatok és tendenciák a neveléstudomány fejlődésében*. Az elhangzott előadások azokat a legfőbb problémákat tükrözték, amelyek megoldásán napjainkban a hazai neveléstudományi kutatások köznevelésünk igényeinek megfelelően foglalkoznak.

PETRIKÁS Árpád a MPT Neveléstudományi Szakosztályának elnöke bevezetőjét azzal a gondolatokkal indította, hogy az ünnepelt évfordulóra legméltóbban a neveléstudományi kutatások helyzetének felmérésével, s az előttünk álló feladatok megfogalmazásával emlékezhetünk. Erre kötelez bennünket az a tény, hogy a neveléstudomány haladásában bizonyos tempóvesztés tapasztalható, sok olyan probléma, amely már 1955-ben felmerült — s ezt egy mértékadó idézettel igazolta —, még ma is megoldásra vár. Ez nem jelenti azt, hogy nem történt lényeges előrelépés az elmúlt évtizedek alatt. Tisztelettel kell adóznunk a gyakorló pedagógusok tízezreinek és a pedagógiai kutatóknak, akik a szocialista nevelés mellett elkötelezettek, a szocialista humanizmus szellemében dolgozva komoly értékekkel gazdagították a szocialista nevelés elméletét. Izgalmas kérdés: választ tudott-e adni a nevelés elmélete a nevelés gyakorlata által felvetett problémákra? Az emlékezés, ha nem is a teljesértékűség igényével, megkísérli megmutatni, hogy hol tartunk ma, s melyek azok a problémák, amelyek megoldásán — s ez örömmel állapítjuk meg: egyre szélesedő nemzetközi összefogással — dolgozunk. Ezért a tisztelt résztvevők nemcsak kész eredményekkel, hanem vitatott problémákkal is találkozni fognak a két nap folyamán, mivel úgy látjuk, hogy a teljes képhez hozzá tartoznak azok a feladatok is, amelyek a közel- s távolabbi jövőben előttünk állnak.

ÁGOSTON György felolvasásának témája: *„A kommunista nevelés fő feladatainak rendszere”*. Bevezetőjében ismertetette a marxista pedagógia hagyományos öt fő feladatának kialakulását, s hangsúlyozta, hogy ez a felosztás „kétségtávol alkalmas vált a kommunista nevelés feladatainak, tartalmának egy bizonyos rendben való előadására és ezzel jól szolgálta a pedagógusképzés érdekeit. Tudományosan, jól megalapozottnak azonban a felosztás nem mondható”. A szerző a továbbiakban egy megalapozottabb felosztásra tett kísérletet.

A nevelés fő feladatait egyrészt a nevelés objektív nézőpontjából, vagyis a kultúrtartalmak oldaláról, másrészt a nevelés szubjektív nézőpontjából, a kultúrtartalmakat befogadó növendék pszichikus folyamatainak oldaláról kell megközelítenünk. Ez biztosítja azt az egységes logikai alapot, amely a hagyományos felosztásból hiányzott. Ily módon a nevelés fő feladatainak kettős sorához jutunk, melyek két oldalról megközelítve ugyanazt a jelenséget, együtt, egymásra vonatkoztatva, egymással sokféleképpen összefüggve tárják fel a nevelés előtt álló feladatok rendszerét.

Annak érdekében, hogy megkapjuk a nevelési fő feladatok első sorát, fel kell tárunk, hogy melyek a kultúra tartományai. Mivel a kérdés megoldatlansága miatt nem támaszkodhatunk a kultúra elvszerűen kifejtett marxista filozófiai koncepciójára, ezért a marxista neveléstudományi hagyományokból kell kiindulnunk. E hagyományok s a jelenlegi tudományok elemzése alapján a szerző a főfeladatok következő sorához jut: a tudományos nevelés, a politikatudományi nevelés, az erkölcsi nevelés, az esztétikai nevelés, a testi nevelés, a világnézeti nevelés. Ez a felsorolás sem genetikai sorrendet, sem értékrendet nem jelent, csupán a hagyományos sorrendet követi.

A nevelés fő feladatainak másik sorához a pszichikum alapfolyamatainak elemzése útján jutunk. Ez az elemzés az előadót a fő feladatok következő sorához vezette le: értelmi nevelés, érzelmi nevelés, akarat nevelés, a tevékenységre nevelés sajátos feladatai.

A tevékenységre nevelés felvételét az előadó alapos elemzéssel indokolta, melynek során rámutatott arra, hogy a lelki folyamatok és tulajdonságok a tevékenység előfeltételei és eredményei, ugyanakkor a tevékenység nem vezethető egyszerűen vissza e komponensekre. „A lelki folyamatok, funkciók, tulajdonságok elválaszthatatlansága a tevékenységbe adja a kezünkbe a kulcsot a nevelési fő feladatok két sora közötti alapvető összefüggés megértéséhez”. A tevékenység biztosítja, hogy a pszichikus folyamatok alapján kijelölt nevelési fő feladatok a kultúra alapján kijelölt fő feladatok mindegyikében realizálódjanak. Ehhez azonban tudatos pedagógiai tevékenységük szükséges. Végül a következőkben összegezi fejtegetéseit: „A nevelési feladatok két sorának fent kifejtett kapcsolata tulajdonképpen annak a szerves kapcsolatnak a tükröződése a célszerben, amely a nevelés objektív és szubjektív oldala, művelés és a művelődés között fennáll”.

ZRINSZKY László felolvasásában az osztályfőnöki munka fejlődésének fő mozzanatait tárta fel. Bevezetőjében rámutatott arra, hogy az osztályfőnöki munka fejlődésének áttekintése felöleli az iskola fejlődésének egész történetét. Fejtegetése tantervi irányultságú elméleti megközelítés, mely az osztályfőnököt úgy tekinti mint vezetőt, akire rábízta egy osztály pedagógiai gondozását; az osztályfőnöki órát mint olyan foglalkozást, melynek tárgya az osztály élete, etikai, esztétikai stb. kérdések; az óra rugalmas terv szerint folyik le, fő módszere a megbeszélés, vita, s osztályozás nem történik.

A Magyar Tanácsköztársaság idején 1919-ben tervezett Népiskolai társadalmi ismeretek c. tantárgy, mely két variációban készült, sok olyan anyagot tartalmazott, amely érintette az osztályfőnöki óra lehetséges terveit. A felszabadulás után 1946-ban „szabad beszélgetés” címen jelent meg egy osztályfőnöki óra jellegű foglalkozás. A szerző idézi DOMONKOS Lászlóné elemzését. E szerint a szabad beszélgetés során a tanulók szabad megnyilvánulása és az irányítás állandóan ütközik. A beszélgetésben az osztály mint dinamikus egész vesz részt az iskola teljességében. A ráhatásoknak a gyermek egészét kell érniük, de a pusztá szótól nem sokat várhatunk. KISS Árpád viszont az új pedagógus—gyermek viszony kialakulásának lehetőségét látta a szabad beszélgetésben.

Az 1950-es tanterv pozitívuma, hogy a marxizmus—leninizmus talaján pontos tematikáját adta az osztályfőnöki órának. Hibája a gyenge tantervi munka s főleg a megmerevülés, amelyeket az 1952-es tanmenet még fokozott. Előnye viszont a tanmenetnek, hogy világosan megjelölte, hol milyen alapfogalmak tisztázandók, mik a koncentráció lehetőségei, milyen szemléltető anyag alkalmazható.

Az 1961. évi reform lényegében a mai fejlődés irányát szabta meg. Az 1963. évi tanterv eredményeit a szerző a következőkben foglalta össze: 1. Olyan tantervi anyag készült, mely a nevelési célok alapján a nevelési feladatok végiggondolt egymásra épülő rendszerét adja. 2. A központilag előírt, kötött témák mellett teret ad a kötetlen óráknak, gyakorlati megbeszéléseknek. 3. Érvényesíti az osztályfőnöki órák marxista—leninista alapon álló korszerű tartalmi eleveit, melyeket azóta tovább is fejlesztettünk. 4. Megkezdődött a metodika kidolgozása.

Az osztályfőnöki munka hatékonyságát erősen csökkenti, hogy a pedagógusok nincsenek rá kellően felkészítve. Mi domináljon az osztályfőnöki órán: az előírt anyag, a tanár pedagógiai szándéka, a tanulók igénye? — erre a kérdésre konkrét esetben nem mindig tudnak a pedagógusok megnyugtatóan válaszolni. A jó osztályfőnöki órák a három szempont egységében játszódnak le.

SIMON Gyula felolvasásának tárgya az *Országos Neveléstudományi Intézet (ONI) működése*. Bevezetőjében hangsúlyozta, hogy nem ad neveléstörténeti elemzést és értékelést, mert „amíg a párttörténetesek az 1950. évi márciusi közoktatási párthatározatot nem elemzik és értékelik, a neveléstörténet sem vághat a dolgok élébe”. Főképpen levéltári forrásokra támaszkodva csak néhány nyilvánvaló tényre, körülményre kívánt emlékeztetni.

Ismertette azokat az osztályokat, amelyekben az ONI működését kifejtette. E működés fő pozitív jellemzői közül kiemelte: a nevelőképzés megjavítására törekvést, a Diákszövetség, az úttörők munkájának megsegítését, a pedagógiai információ fontosságának felismerését, a kutatók szoros kapcsolatát az elmélettel. Ez utóbbi igazolására az ONI 1949. évi munkatervéből idézte: „Az ONI a pedagógiai tudományok egyetlen művelési módját fogadja el: azt, amely a köznevelés gyakorlatával függ össze s amelyet ez a gyakorlat hitelesít”. Az Intézet ügyrendjével kapcsolatban bírálónal említette az értekezletek túltengését, az állandó együttartást, viszont kiemelte a „team”-ekben folyó munkára törekvést, s a „ténykutatási módszer” ajánlását, a valóság helyzetéből való kiindulást.

A tankönyvíró bizottságok névszerinti ismertetésével érzékeltette ezután az előadó, hogy erre a munkára az Intézet az ország legjobb erőit igyekezett tömöríteni. Impozáns kiadványterve a művek széles körét ölelte fel feladatlapoktól, tankönyvektől kezdve önálló műveken keresztül szovjet és csehszlovák szakirodalom fordításáig.

Fejtegetéseit végül így összegezte: Az ONI „megszüntetésével tudományos intézet nélkül maradt a nevelésügy egész 1954 novemberéig, a PTI megalakulásáig éppen akkor, amikor a szocialista pedagógia és nevelésügy megteremtését tűztük ki célul. Nyilván nem az intézetet kellett volna feloszlatni, hanem a vele kapcsolatos problémákat, elvieket, személyieket egyaránt megoldani és a hibákat kijavítani”.

Váó Ottó *A pedagógia és filozófia viszonyának történeti változásai* címmel tartotta meg felolvasását. Bevezetésében rámutatott, hogy a pedagógia nehezen ismertette el önállóságát. Példákkal illusztrálva, hogy a világ nagy egyetemei milyen későn engedélyezték pedagógiai tanácséke felállítását.

A pedagógia és filozófia viszonyának alakulásában három fő szakasz különböztethető meg: az ókortól a 17. sz-ig a pedagógiai gondolkodás még szervesen a filozófiai keretei közt jelentkezett; a 17. sz-tól társadalmi igények növekedésével a korábbinál nagyobb jelentőségre tett szert a nevelés tartalmának és módszereinek tisztázása, a pedagógiai elmélet azonban még mindig a filozófia problémakörébe tartozott; a 19. sz-tól megjelenik a szisztematikus pedagógia, de rendszerének premisszái a filozófiából erednek.

A századforduló után a legkülönbözőbb tudományok voltak — gyakran egyoldalú — hatással a pedagógiára. Az irányzatok zűrzavara ellenére olyan folyamat játszódott le, amely egyre több diszciplínát hozott létre a pedagógia körében, s új módon vetette fel a pedagógia és filozófia viszonyának problémáját is. Létrejött az igény egy olyan diszciplínára, amely a nevelés legáltalánosabb elméleti problémáit a filozófia módszereivel vizsgálja. Ennek létrejötté eltérő az Amerikai Egyesült Államokban és Európában. Az Egyesült Államokban „nevelésfilozófia” néven megjelent az általános pedagógia derivátuma; Európában a polgári pedagógusok saját szűkebb kutatásai területéről visszaszorították ugyan a spekuláció lehetőségeit, de biztosítani akarták a pedagógián belül az idealista filozófia hadállásait, olyan filozófiai jellegű diszciplínákat hoztak létre, amelyek apologetikus funkciót töltek be. A pedagógiai problémák filozófiai megközelítésének egy másik módja is van. Ez nem a *priori* tételrendszerből indul ki, hanem olyan tudományos alapokon nyugvó koncepció, amely a részterményeket nemcsak rendszerbe foglalja, hanem az újakat is magába illeszti és azokkal együtt továbbfejlődik.

A marxista pedagógia első formájában — mivel a pedagógiai gyakorlattal nem volt kapcsolata — mint marxista pedagógia koncepció jelentkezett, tehát először filozófiai szinten nyert megfogalmazást. A Nagy Október Szocialista Forradalom idején lényegében még csak e koncepcionális elem létezett, ezután azonban már a gyakorlattal kölcsönhatásban fejlődött. Az így kialakult pedagógiai rendszer részeként jött létre az a diszciplína, mely a pedagógiának azokat az általános problémáit dolgozta fel, amelyek a többi pedagógiai rész tudományban nem szerepeltek, illetve azoknak eredményeit általánosították (A pedagógia alapjai, a pedagógia általános alapjai). E problematikus tartalmú diszciplínát meghaladva jelentkezik ma az elméleti kutatásoknak, a pedagógiai alapkérdések filozófiai szintű megközelítésének szükséglete.

JARÓ Miklósné *A nevelőotthoni zárttság feloldásának érdekében folytatott kísérletek összegezése* címmel számolt be a nevelőotthonokkal kapcsolatos kísérletekről. Rámutatott, hogy a gyermek- és ifjúságvédelem, s ezen belül nevelőotthonok csak 1954 óta váltak a köznevelés szerves részévé, s csak azóta valósult meg e területen összehangolt, tervszerű tevékenység.

A nevelőotthoni pedagógia állandóan visszatérő problémái: az otthonba kerülő gyermekek súlyos pszichés állapota; súlyos lemaradás az azonos korúakhoz képest; az iskolában többéves túlkorosság, a gyermekek zártága.

A nevelőotthoni gyermekeknél a zártság elsősorban belső zártsgot jelent, s elsőrendű feladat ennek feloldása. Az otthon belső nyitottsága az élet demokratikus légkörét, önálló döntésekre való stimuláló hatását jelenti; külső nyitottsága a növendékek külvilág felé irányuló sokrétű változatos és szoros kapcsolatainak a rendszere.

A szerző ezután részletesen ismertette HEMANN Alice e témában végzett kutatását, különösen kiemelve „*A gyermeki én-tudat egészséges fejlődésének feltétele az óvodás otthonokban*” c. cikkének mondanivalóját. Ezután rátért annak a kutató munkának az ismertetésére, amelyet 1962—67. között MURÁNYI Kovács Endrénével közösen végeztek „*A rendezetlen családi kapcsolatok megnyilvánulásai és nevelőotthonokban nevelkedő gyermekek érzelmeiben, magatartásában és teljesítményeiben*” címmel. E munka eredményeinek ismertetése után a patronáló mozgalmat elemezte. Ennek legfontosabb követelményeként kiemelte: „Eredményes, a gyermek személyiségét pozitívan fejlesztő, belső feszültségeinek feloldását segítő patronáló munkát csak olyan intézmény képes kialakítani, amely a gyermek életét sokszínűen, kellő tágassággal oldja meg; ahol a gyermek gazda módjára él, tudja, hogy elsődlegesen odatartozik, onnan megy ki, oda tér vissza...”

Végül a szerző részletesen ismertette a nevelőotthoni gyermekek külső iskolába való kijárásának megvalósítását, s ezzel kapcsolatban végzett helyzetfelmérési vizsgálatot. Az eredményeket három fő kérdés köré csoportosította: „a) A külső iskolába való kijárás értékelése; az átmeneti és állandóan meglevő problémák, megoldási törekvések; b) A gyermekek személyiségére és sze-

mélyiségfejlődésére vonatkozó állásfoglalások; c) A gyermekek aktivitása; a közösség, az úttörők, az önkormányzati munka és a gyermeki kapcsolatok alakulásának figyelembe vételével".

PÁSZTOR József *Múltú és nagy reményű harminc év c.* felolvasásának bevezetőjében rámutatott, hogy minden pedagógiai gyakorlat végül történelemmé válik. A magyar neveléstörténelemnek súlyos lemaradása, hogy nem foglalkozik megfelelő mélységben azzal, hogy élt a múltban a nép gyermeke. Széles történeti áttekintés alapján és megrázó példák során mutatta be, milyen mélységekből emelkedett ki 1945 után a dolgozó magyar nép és ezen belül a közoktatás, a köznevelés. Hangsúlyozta: „Nem automatikusan következtek be ezek a viszonyok, ahogy ezt az első években sokan képzelték. Nem következett volna be az 1956. évi ellenforradalom, ha valóban éberebbek lettünk volna. Különösen az ifjúságot majdnem teljesen magára hagytuk. S ha mi nem foglalkoztunk alaposan, őszintén az ifjúsággal; foglalkozott vele a nyílt vagy titkos ellenség”. Ebből ma is tanulni kell.

Van néhány dolog köznevelésünkben, amire több gondot kellene fordítanunk. Az egyik: eddigi eredményeink hatékonyabb tudatosítása. Pl. ünnepeltük az iskolák államosítását. A neveléstörténet hallgat arról, hogy ez az eredmény csak a negyedik kísérletre született meg. A másik: többet kellene foglalkoznunk a nevelés céljával. Nem lehet jó munkát végezni a cél ismerete nélkül, s felmérések bizonyítják, hogy a pedagógusok egy része nincs tisztában a szocialista nevelés céljával. Ennek egyébként az is oka, hogy pedagógusképzésünk nem minden szinten megfelelő. Végül problémát jelent a mammut iskolák létrehozása, ezek nem válhatnak a gyermekek második otthonává.

Végül megállapította: Petőfinek az a mondata, hogy mindenkinek úgy kell dolgoznia, mintha tőle függne a haza sorsa, elsősorban a pedagógusokra vonatkoztatható; „akik arra hivatottak, hogy a legszilárdabb alapot lerakják hazánk ifjúságában. A mi munkánk lét és becsület kérdése és a felelősség tudata, annak a féltése”, amit a hosszú erőfeszítés és harc létre hozott.

BARNA Lajos felolvasásának a témája: *Mit jelent a különböző korosztályú fiatalok tudatában: a béke, a háború, a hazafiság, az internacionalizmus, a szolidaritás?* A tanulmánya főtí gyermekvárosban végzett felmérést veti egybe nem nevelőotthoni tanulók válaszaival. Általános megállapítása, hogy lényeges különbség nincs a két populáció fejlettségi szintje s tudattartalma közt.

Az 5–6 éves nagy csoportos óvodásoknál a felmérés az élmények két jól elkülöníthető forrását tárta fel: a tudatos óvodai foglalkozásokat és az óvodán kívüli spontán hatásokat. A háború mint valami szörnyűség jelenik meg számukra, a béke pedig mint zavartalan boldog élet. Szolidaritásuk azonnal tettekben igyekszik megnyilvánulni. Megalapozottan teszi a szerző a következő megállapítást: „Már óvodában meg kell alapozni és érzelmi motivációkkal is gazdagon alátámasztani azt, hogy a béke jó, a háború rossz. Továbbá azt is, hogy szolidárisnak kell lenni, mert a világ minden gyermeke azért születik a világra, hogy boldog legyen”.

A 6–10 éves gyermekek rajzos, szóbeli, írásos válaszaival differenciáltak. Egyértelműen pozitív a béke kezdetének összekapcsolása a Szovjetunió felszabadító harcával, a béke megjelenése a rajzokon mint ünnep, öröm, játék, mint alkotó munka, a fogalmazásokban mint anyagi jólét, biztonság, nyugalom féltése. Ellentmondásos, hogy a háborútól csak az anyagi javak pusztulását féltik, s a részvétüket egy esetleges harcban csak mint hőstettet képzelik el. Nem megnyugtató, hogy szemléletük lezárul a Szovjetunióval s a felszabadulással, az ellenség fogalma pedig ködös, zavaros.

Az 10–14 éves gyermekek tudattartalma még differenciáltabb. Megnyugtató az, hogy „a háború és béke, a béke védelmezői, az igazságos és igazságtalan háború, a Szovjetunió szerepe a béke védelmében, a nemzetközi szolidaritás szükségessége, tudattartalma, továbbá a honvédelmi kötelezettség teljesítéséhez való viszony egyértelműen pozitív”. Viszont hiba, hogy a haza fogalma hiányos, „több gyermek válaszából áll csak össze a teljesnek ítélt helyes definíció. Legtöbbször a 'dolgozó nép' központba állítása marad ki, s ez azért figyelemre méltó hiányosság; mert így nehéz a termelő, dolgozó ember nemzetközileg azonos érdekeit világosan láttatni.”

A 15–18 éves korosztály haza fogalma nem életkoruknak megfelelő tartalmú. Kb. „30%-ra tehető azoknak a tanulóknak az aránya, akiknek a haza pusztán területet jelent s a további 70%-nál is nagyon a szóródás; mert a szegényes fogalmazástól a tökéletes válaszig minden megtalálható”. Az internacionalizmus tartalmának kifejtésében még nagyobb különbségeket találunk s erős az eltolódás a szegényes és helytelen válaszok felé. A béke fogalmát gazdagon, szépen fejtik ki a fiatalok, de a békeharc tartalmának meghatározásakor nagy a bizonytalanság, sok a frázisos válasz, a szegényes tartalmú megnyilatkozások.

A felmérés eredményei felhívják a figyelmet néhány olyan feladatra, melynek megoldásán mind a köznevelésnek, mind a szélesebb társadalmi erőknek dolgozniuk kell.

HORVÁTH Lajos *Klasszikus hagyományok és új tendenciák érvényesítése az általános iskolai önkormányzat fejlesztése folyamán* címmel tartotta meg felolvasását. Először történelmi áttekintés alapján igazolta, hogy az önkormányzatra vonatkozó nézeteknek és az önkormányzat gyakorlatának fejlődése végső soron társadalmunk mozgása által determinált. Bár sokszoros áttetelek

útján az önkormányzat pedagógiai értelmezése és gyakorlati megvalósítása a fő politikai tendenciák függvénye volt, s kapott hol kisebb, hol nagyobb hangsúlyt.

Második megállapítása, hogy az önkormányzatra vonatkozó nézeteink fejlődése egyben a szovjet pedagógiai klasszikusok önkormányzatra vonatkozó nézeteinek újra felfedezése is. Az ő eredményeik kezdettől fogva a maguk egészében rendelkezésünkre álltak, de egy-egy tételük, megállapításuk csak akkor vált számunkra jelentőssé, csak akkor ismerük fel a lényegét, amikor azt társadalmunk mozgása lehetővé és szükségessé tette. Vajon lezárult-e az újfelfedezés folyamata? Megállapítja, hogy fejlődésünk további fordulópontján újra a klasszikusokhoz fordulunk, keressük a klasszikus megállapítás értelmét az új helyzetben, s esetleg olyan oldalára figyelünk fel, amelyet ma még eltakarnak előlünk a konkrét feltételek, amelyek közt dolgozunk. De nemcsak újra felfedezünk, hanem újra is alkotunk, amit az eltérő körülmények tesznek szükségessé.

Az előadó harmadik megállapítása: ma már olyan részkérdés, mint az iskolai önkormányzat sem vizsgálható számos más tudomány tartalmi és kutatómódszertani mondanivalójának szerkesztése nélkül. Ezután kifejtette, hogy az egyes tudományok milyen segítséget adnak az önkormányzat kutatásához. Végül az előadó bemutatta, hogyan érvényesítette a kifejtett elveket saját kutatásai során.

MAJZIK Lászlóné kiemelte, hogy a *nevelési eredményvizsgálat* elméletének és gyakorlatának létrejöttét is a szocialista pedagógia 30 éves fejlődésébe ágyazottan kell szemlélni. Az eredményvizsgálatot a szocialista nevelés egyik lényegi vonásának, a tervszerűségnek a megvalósítása tüzte napirendre, s a céltudatos nevelés gyakorlatának kibontakozásával párhuzamosan vált lehetővé legfontosabb elméleti alapjainak kidolgozása. Az eddig elért eredmények továbbfejlesztés megköveteli e területen is a szocialista pedagógia legfőbb fejlődési tendenciáinak érvényesítését: a kutatásban az interdiszciplináris vizsgálódást, az elméleti és az empirikus megközelítés helyes arányának létrehozását; a gyakorlatban pedig a törekvést a személyiség és a közösség egységbe végbemelő fejlődésének megragadására.

FALUDI Szilárd hozzászólásában hangsúlyozta az *elvtársi vita* fontosságát, melynek közérdekből megegyezésre kell vezetnie. Foglalkozott az 1950. évi közoktatási párthatározattal, mely megkívánja a fontos tények feltárásával egységben a megfelelő összefüggéseket feltárását, a tudományosság érvényesítését. Nincs ellentmondás a párthatározat vonatkozó szövegrésze és saját későbbi tantervi kutatásainak tendenciája közt. „Különbözik nem a párttörténeteszek, hanem a párt az 1954-es oktatásügyi párthatározatban már helyére tette az 1950-es fordulat bizonyos negatív mozzanatait”.

SIMON Gyulának az ONI-ra vonatkozó kutatásai értékes, bátor és felelős tendenciákat hoznak. Az ONI-ban, azt hiszi, voltak súlyos hibák, de csak másfél évük volt. „Talán jobb lett volna megszüntetve megőrizni — ha a „lett volna” történesz terminológia volna...”

JUHÁSZ Ferenc felolvasásának tárgya: *A nevelésméлет fejlődésének néhány problémája a felszabadulás óta*. Bevezetésként megállapította, hogy a szocialista nevelésméлет fejlődése nem gyökértelenül indult meg hazánkban. Részletesen elemezte a haladó polgári hagyományok és a NÉKOSZ szerepét.

A továbbiakban vizsgálta, hogy a dialektikus egységben jelentkező nevelési fogalom, funkció és a célrendszer milyen fejlődésen ment át a 30 év folyamán. 1945—48 közt eklektikusan jelentkezett az értékelméleti idealizmus és a polgári reformpedagógia. Ez utóbbit először kritika nélkül elfogadtuk, majd 1950 után viszonylag pozitív volta is elsikkadt. 1950 után a követelménypedagógia uralkodott, mely „csak a társadalmi szükségletet vette figyelembe és nem elemezte kellőképpen a társadalmi szükséglettel összefüggésben a gyermek fejlődéséhez mért szükségleteit is”. Az ötvenes évek közepétől fordulat állt be: előtérbe került a személyiség alaposabb filozófiai, pszichológiai, pedagógiai elemzése. 1968 óta viszont már határozott törekvés jelentkezik a személyiség közösségi nevelésének személyiségelméleti megalapozására.

A megindult fejlődést néhány tényező zavarja. Az első az elmúlt 30 év fejlődésének ellentmondásossága. A szovjet pedagógiában, mely 1950 után elsőrendű tanítómesterünk volt, bár e korszakban találhatók ideológiai fogyatékoságok, semantizmus, globális ítéletek, „a háttérben mégiscsak a szocialista ember nevelésének tisztességes célkitűzése körvonalazódott, s ez halatlan segítségét jelentett abban, hogy a magyar szocialista nevelésméлет leküzdje a megelőző kor eklektizmusát”. Ezt a szakaszt az alkotó alkalmazásra törekvés követte, melyet számos példa igazol. Ez eredményezte a magyar pedagógiai valóság tényfeltáró vizsgálatát.

Végül zavarják a fejlődést azok a megoldatlan kérdések, amelyek előttünk állnak. A legfontosabbak a következők: A nevelés társadalmi meghatározottságának elhatárolása a strukturalizmustól. Meghatározni, miben különbözik a személyiség mindenoldalú fejlesztése a sokoldalú ember fejlesztésének már a kalokagathiában megfogalmazott céljától. Feloldani a nevelés módszertanának ellentmondásait.

SZENTISTVÁNYI Gyula *Az iskolai élet demokratizmusának néhány kérdése az általános iskolában* c. felolvasása bevezetőjében hangsúlyozza, hogy a tanulói élet demokratizmusa csak a nevelő-

testület demokratizmusával, valamint az irányítási és felügyeleti rendszer korszerűsítésével együtt fejleszthető. Az iskolai élet demokratizmusa része a társadalom demokratizálási folyamatának, de sajátos nevelési viszonyrendszerben valósul meg.

A tanulói demokratizmus kialakításának alapvető eszköze az önkormányzóképesség fejlesztése. Az ennek feltárása érdekében végzett kísérletek tapasztalataiból az előadó a következőket emelte ki: Elsőrendű követelmény, hogy megismerjük a tanulókat, a közösséget. Az iskolában, az iskolán kívül, a mozgásban, a szülői házban összehangolt tevékenységet kell adni. Biztosítsuk az élet, a tevékenység szervezetségét. Minél szélesebb tanulói rétegek számára tegyük lehetővé a részvételt javaslatok tételében, szervezésben, végrehajtásban, ellenőrzésben, értékelésben.

A tanulói demokratizmus kialakításának másik feltétele a közösség kialakítása és működtetése. A tanulói megbízottak a közösség és ne a tanárok megbízottai legyenek. „Az egész közösség részvétele nélkül a merevség, a túlzott követelés és a nagyfokú liberalizmus egyaránt fellelhető.” A kísérletek során olyan célokat tűztek a közösség elé, amely a nevelőközösség minden tagja számára világosak, érthetőek, hasznosak voltak. Ezek a célkitűzések négy területre koncentráltak: munka-tanulás, szorgalom, magatartás, műveltség. Az előadó részletezte a területek szerint lebontott célokat, majd összefoglalta a tanulói demokratizmus fejlesztésének ismérveit: az iskolaközösséget alkotó szervek és egyének együttműködésének tartalma; az iskola mint munkahely jellemzése; a tanulóközösség tajainak és szerveinek szerepe a vezetésben; a demokratikus jogok érvényesülési szintje a nevelőközösségben. Mennyire érvényesülnek a Rendtartás biztosított demokratikus jogok? A nyílt elvtársi bírálat és önbírálat érvényesítése a tanulók és felnőttek közt. A közösség hangneme, stílusa a nevelési cél szempontjából.

BÓLYAI Imréné felolvasásában, melynek tárgya: *Iskolaközösség létrehozása és fejlesztése*, három iskolában végzett kísérletét ismertette. A kísérletvezető munkabizottság először viták során kiállt a makarenkoi életmű érvényessége és aktualitása mellett, tisztázta a nevelés „autonómiájának” kérdését, leszögezte, hogy a tanulóközösség értékteremtéssel rendelkezik és tudatos pedagógus irányítást tételez fel, elemezte az iskolaközösség fogalmát és az ifjúsági szervezet helyét, szerepét az iskolában. Ezután megvizsgálta a kísérleti iskolák helyzetét.

A kísérlet a közösség kialakításának két szakaszát tárta fel. Az első szakasz kezdetén szerves összefüggésben jelentkezett „az iskolai követelmények pontos megfogalmazása, a követelmények megvalósítására irányuló tanulói tevékenység pedagógiailag átgondolt megszervezése és e tevékenység során az önkormányzat szükségszerű létrejötte...” A követelmények alapját a megvizsgált házirend nyújtotta s az ügyelet jó tevékenységnek bizonyult. A pedagógus testület munkáját a szerző így jellemzi: „A pedagógiai munka lényege éppen az, hogy a hétköznapi események mögött rejlő eszmei-erkölcsi tartalmat nyilvánvalóvá tegye...” A kezdeti szakasz viszonylag hosszú.

A fejlődés második szakaszát a szervezetség terén az önkormányzati szervezet-előterbe lépése jellemzi. Ekkor jelentek meg az iskolai önkormányzatban sz osztályösszekötők, sz osztálytitkárok. A követelmények központjába a tanulmányi munka javításának gondja került. A tevékenységek köre kiszélesült, a permanens önművelés, a tanulmányi versenyek, a termelő munka, a szövethetési mozgalom az önkormányzat irányítása alá került.

Végül a szerző ismertette azt a három vizsgálati módot, amelyek segítségével igazolták, hogy a kísérleti iskolákban jóval magasabb szinten állt a közösség, mint a kontroll iskolákban.

ROZSNYAI Istvánné *A közösségi nevelés tapasztalataiból* címmel tartotta meg felolvasását. Idézve SZOKOLSZKY Istvánt, a következő tételből indult ki: „Abból, hogy a tanulás jellegzetesen individuális tevékenység, korántsem következik az, hogy kívülesik a közösségi, a kollektív tevékenységek körén”. A budapesti XIX. ker. Landler Jenő gimnáziumban tíz évig folytatott kísérlet után adatok sorával igazolta, hogy egyrészt „a tanítási óra olyan mértékben válhat a közösségi nevelés szintetévé, amilyen mértékben maga az iskola — a szó makarenkoi értelmében — nevelők és növendékek egységes közösségévé szerveződik”; másrészt az iskola közösséggé válása mélyrehatóan megváltoztatja a tanulás motivációs bázisát, biztosítja a közösségi motívumok túlsúlyát. Ezért érthették el, hogy — bár a Landler Jenő gimnáziumban az átlagosnál jóval több a hátrányos helyzetű tanuló — több mutató alapján a gimnáziumok élvonalába kerültek.

KOZMA Tamás felolvasásában — címe: *Az oktatásügyi szervezetkutatások helyzete és feladatai* — széles körű áttekintést adott a probléma jelenlegi hazai állapotáról. A bevezetőben ismertette a terminológia területén kialakult ellentmondásos helyzetet és leszögezte, hogy álláspontja szerint a szervezéstudomány az általánosabb fogalom, beleérti tehát a vezetéssel kapcsolatos ismereteket is.

A különböző törekvések elemzése során először felvázolta a szervezetkutatások kibontakozását az oktatásban, majd ismertette a kutatások négy fő irányát. Az első irány azoknak a belső, társas kapcsolatoknak a vizsgálatát állítja a középpontba, amelyek közt az oktatás-nevelés végbemegy, a második a vezetéstudományi megalapozottságot tartja szükségesnek, a harmadik melyhez tartozónak a szerző vallja magát — a szociológiai ismeretekből, közelebbről a nevelés-szociológia ismeretanyagának specifikus részeiből indul ki, a negyedik rendszerelméleti ihletésű.

Ezután azokat a központokat ismerteti, amelyekben a kutatások folynak, majd négy csoportban ismerteti a feldolgozások típusait.

Ezután részletesen ismertette azokat az eredményeket, amelyeket a szervezetkutatás terén eddig elértek. Mondanivalóját három csomópont köré rendezte: tanügyigazgatási felügyelet; iskola, igazgató, pedagógus; az informális szervezet. Különösen figyelemre méltók azok a megállapításai, amelyeket saját kutatásai alapján a pedagógusok szerepkonfliktusairól tett.

Az előadó végül a feladatokkal foglalkozott. Részletesen kifejtette, hogy melyek a tennivalók a tanügyigazgatás vizsgálatában, az iskolai szervezetkutatás szintjén; az oktató-nevelő munka szervezetkutatásában, illetőleg az oktatásügyi szervezelmélet területén.

HUNYADY Györgyné *Szempontváltások a tanulóközösségek pedagógiai elemzésében* c. felolvasásában áttekintette, „hogyan az elmúlt évtizedekben a hazai neveléstudományban milyen módon közelítettek a közösségi nevelés vizsgálatához”. Bevezetőben leszögezte, hogy csupán néhány jellemző kutatási stratégiára tér ki.

„A harminc év alatt végzett vizsgálatok többségének talán a legjellemzőbb vonása, hogy — szándékukban legalábbis — a közösségi nevelés egész folyamatát kívánták átfogni”. Ezt nem mindig kutatásmetodikai szempontból tették, sokkal inkább a hazai gyakorlat igényeit szolgálták bele. Ez a megközelítés kitüntetett helyzetet biztosított a megfigyelésnek és a pedagógiai kísérletnek, egyben megkívánta, hogy a kutató állandóan benne éljen a közösségben, s kutató státusza rejtve maradjon. Erre elméletileg jól képzett gyakorló pedagógusok képesek vállalkozni. A módszerrel kapcsolatban azonban aggályok merültek fel. A kutatónak nem mindig sikerül az egész folyamat megfigyelése, gyakran kiragadott példák, megfigyelések alapján írja le a pedagógiai folyamatot. Megfigyelései óhatatlanul szubjektívek. Ezen túlmenően vannak olyan összefüggések, működnek olyan mechanizmusok, amelyek így nem ragadhatók meg. Nem lehet tehát egyetlen módszer.

A hatvanas évektől szempontváltás jelentkezik a szakirodalomban. Még eddig csak a közösség fejlődését írták le, s szinte mechanikus összefüggést tételeztek az egyén és a közösség közt, ekkor megfogalmazódik: a közösségi nevelés célja végső soron az egyén személyiségének formálása. A közösség kutatását tovább gazdagította a nevelési eredményvizsgálat igényének megjelenése, majd elveinek, metodikájának kidolgozása. Végül jelentős változást ígér az interdiszciplináris kutatások fellendülése is.

A fejlődés nem egyértelmű, a pozitív példák mellett megtaláljuk a kölcsönhatás vizsgálat helyett egyszerűen az egyén vizsgálatának előtérbe kerülését, melyhez a közösség csak mozgástér, keret; az iskolaközösség nyílt vagy hallgatólagos elvetését és a fejlődési folyamat elemzésének elhanyagolását.

GAÁL Gyula felolvasásában — *Nevelésügyünk szolgálatában* — összegezte azokat a tapasztalatokat, amelyeket 1953 óta a közösségi nevelés terén szerzett.

Munkájának első szakaszában MAKARENKO ihletése alapján saját maga próbálta meg a tanulóközösség kialakítását. Ekkor szerzett tapasztalatai így összegezhetők: Az iskolában a szervezést az önkiszolgálással célszerű kezdeni. A feladatokat nem egyénekre, hanem csoportokra kell bízni. Elengedhetetlen a nevelőtestület egészének mozgósítása, de a testület egysége csak a gyermekközösség formálása során alakul. Mivel a gyermekek életének megszervezése túllép az iskolán, meg kell nyerni a szülőket, a társadalmi szerveket. A tanulókat fel kell készíteni a negatív hatásokra, s reális feszültséget biztosítani az iskolai követelmények és a társadalom adott fejlettsége között.

Munkája következő szakaszában már mint járási tanulmányi felügyelő, majd a megyei továbbképzés vezetőjeként járási, ill. megyei szinten dolgozott a közösségi nevelés meggyökeresítésén. Ennek során meg kellett küzdenie az értetlenséggel, a kényelemszeretettel, az újtól való félelemmel, a helytelen pedagógiai nézetekkel, s a pedagógiai felkészületlenséggel. Lépésről lépésre haldva minden pedagógushoz eljuttatta a közösségi nevelés gondolatát. Megyei szintű osztályfőnöki és igazgatói tanfolyamokon készítette fel a pedagógusokat munkájukra, a Borsodi Pedagógiai Napokon pedig biztosította a tapasztalatok közkinccsá tételét. Létrehozta a bázisiskolák rendszerét, amelyek kidolgozó lettek a közösségi nevelés legjobb módszereinek és központjai a magasintézetű pedagógiai továbbképzésnek. Kísérleteket folytatott, amelyek eredményeképpen megalapozott az az állítása, hogy „a közösségi nevelés minden iskolatípusban optimálisan megvalósítható, ha a követelmény tartalmát és a formálás módszerét mindenkor az életkorhoz, illetve a közösség fejlettségéhez igazítjuk”.

DARÓCZY Sándor felolvasásának címe: *Ifjúságkutatás a szélesedő iskolai demokratizmus talaján*. Bevezetőjében hangsúlyozta, hogy a nevelőintézmények demokratizmusa csak társadalmunk demokratizmusának részeként vizsgálható. Ezután értelmezte a demokratizmust a közösségi nevelésben. Megállapítása szerint „a demokratizmus a társadalom, a pedagógiai közösségek, a felnőtt és ifjú személyiségek életének mindennapi tevékenységének olyan, a szocialista társadalom egyre magasabbrendű kibontakozását szolgáló irányítása, gyakorlata, amely egyben a szocialista értékek, a szocialista értékhierarchia megvalósítását jelenti”.

E meghatározás kibontása után rátért a mai helyzet néhány jellemzőjének elemzésére. Rámutatott, hogy már szép eredmények jelentkeznek, a nevelőintézmények tevékenysége gazdagodott, munkamegosztás alakult ki a nevelőtestület tagjai közt, s fejlődik a szülőkkel való együttműködés.

Széles teret szentelt az előadó a fejlődést gátló tényezőknek. Beszámolója szerint a legfontosabbak a következők: kampányszerű megoldások, melyek nem illeszkednek a nevelési folyamatba. Az elvi, tartalmi és módszertani kérdések tisztázása nélkül meginduló fejlesztés. A jogok és kötelességek egységének figyelmen kívül hagyása és körülhatárolatlansága. Az iskola túlbecsülése, a társadalmi hatások leértékelése. Almodernség, „rövidzárlatos” demokráziizmus, egyenlődsdi, mindenbe való beleszólás. A feladat — tevékenység — viszonyrendszer dialektikája helyett kizárólag egyéni ráhatás. Az intézmény szegényes kapcsolatai a társadalommal.

Befejezésül az előadó néhány nevelési és kutatási feladatot vázolt fel a pedagógus szerepének bővülésével, az erkölcsi-politikai edzéssel, a társadalmi aktivitás terének szélesítésével, a világnézet, erkölcsi, politikai neveléssel kapcsolatban.

SZEBENYI Péterné *A neveléstudományi kutatások integrálódási tendenciája a KGST-országokban* címmel tartott meg felolvasást.

A KGST-országokkal való együttműködés három alapdokumentuma: a KGST alapokmánya, a szocialista nemzetközi munkamegosztás alapelvei, az együttműködés további elmélyítését és tökéletesítését célzó Komplex Program. Az 1970-es évekig a kapcsolatok zömmel kétoldalúan alakultak, az utóbbi időben fejlődésnek indultak a sokoldalú együttműködés formái is. A multilaterális együttműködés első alkalmának a szocialista országok nemzetközi tantárgymetodikai szimpóziумait tekinthetjük. Konkrét gyakorlati munkakapcsolatot jelent a szocialista országok tankönyveinek egyeztetése.

A KGST keretében megvalósuló pedagógiai kollaborációt előkészítő nemzetközi szakértői bizottság először a szocialista személyiségtypus nevelése tárgyában ült össze 1974-ben. A második ülés megvitatta a koordináló országok tervtanulmányait, egyeztetette azokat és kialakította az együttműködés módszereire és az eredményeire vonatkozó közös elképzeléseket. Minden résztvevő jelentett be kutatásokat. Az állandó bizottsági tagok évenként rendszeresen összeülnek a folyó ügyek megvitatására.

A kommunista nevelés területén folyó nemzetközi együttműködés mellett és annak munkájával csaknem párhuzamosan dolgozik a polgári pedagógiai nézetek bírálatával foglalkozó bizottság. Ez eddig két konferenciát tartott. Együttműködés folyik a köznevelési rendszerek tervezésében is, melynek keretei közt két kibővített szakértői tanácskozást tartottak. A szocialista országok pedagógiai intézeteinek képviselői teljesítményvizsgálatok végzésében egyeztek meg 1973. évi tanácskozásukon. Az 5. tanácskozás 1975-ben Budapesten folyt.

A szocialista országok pedagógusainak konferenciái (1971. Moszkva, 1974. Berlin) jelentősen hozzájárultak nézeteink, tapasztalataink, terminológiánk egységesítéséhez. Az 1977-re tervezett III. konferencia előreláthatólag a pedagógusképzéssel foglalkozik.

SZÉKELY Endréné felolvasása *A neveléstudományi funkciója* címet viselte. Megállapította, „legátfogóbban vizsgálva az új ember új módon való nevelésének — gyakorlatának és elméletének — viszonyát: a politika és pedagógia összefüggéséhez jutunk, s itt azt kell feltárunk, mennyire segítette elő neveléstudományunk, de főleg neveléstudományunk a nevelői, tanítói tevékenység szerves összekapcsolását az új társadalom megszervezésének feladataival (Lenin).” Itt az is kérdés, hogy a politikai és pedagógiai gyakorlat mennyire támaszkodott a marxista neveléstudomány eredményeire.

A neveléstudományt támogató „filozófiai, szociológiai stb. aspektusú kutatások egyrészt nem helyettesíthetők, nem szoríthatják háttérbe a sajátosan pedagógiai, neveléstudományi törvényszerűségek feltárását, másrészt csak akkor hasznosíthatók pl. az iskolarendszer továbbfejlesztésében vagy akár a mindennapi gyakorlatban, ha marxista pedagógiai neveléstudományi alapon folynak”. Vészélyt jelent, hogy a szakterületükön kiváló nem-pedagógus kutatók néha nagyon eltérő, az eddigi gyakorlatban már túlhaladott konzervatív ember- és neveléstudományi koncepciót képviselnek. A szerző ezután hangsúlyozta a koncepcionális összehangolás szükségességét a neveléstudományon belül, majd kiemelte a neveléstudomány szerepét a kulturális nevelési integráció erősítésében.

A felolvasóülést PETRIKÁS Árpád zárta le.

HORVÁTH LAJOS

Az MTA Pedagógiai Bizottságának Didaktikai-Metodikai Albizottsága 1975. május 19-én két részletre bontott tematika lebonyolítását kezdte meg a *Műveltségünk alapjai* tárgykörben. A meghívón tervezett — összefüggő tartalmú programot ígérő — tematikából 9 előadás elhangzott egynek a szövegét kézbe kapták az albizottság tagjai.

1976. január 19-én a Didaktikai-Metodikai Albizottság vita-ülést tartott az előző ülésen elhangzott előadásokat tartalmazó „szöveggyűjtemény” alapján. A jó kivitelű sokszorosított anyag a következőket tartalmazta: I. Megnyitó a *Műveltségünk alapjai* témával foglalkozó üléshez (VERESS Judit). II. Az anyanyelv kommunikációs szerepe a műveltség alapjainak megszervezésében (SZÉPE György). III. A természettudományos képzés elemeinek jelentősége a mindennapi élet, a munkaerőképzés és a társadalmi prognosztika szempontjából (VALKÓ Iván Péter). IV. A műveltség vizuális alapjai (BALOGH Jenő). V. A könyvészet pedagógiai integrációja (ARATÓ Ferenc). VI. A kiterjedő iskolatelevízió (KELEMEN Endre). VII. Megjegyzések a politechnikai nevelés időszzerű értelmezéséhez (KÁLMÁN György). VIII. A hazai külgazdaság és világjáró nemzedékek igénye a földrajztanítással szemben (KÖVES József). IX. A többnyelvűség művelődési közege (MÓZSI Ferenc). X. A szabad idő felszabadítása az alkotó kisgyermek, diák és ember számára (CSÖREGH Éva).

VERESS JUDIT

A TUDOMÁNYOS MINŐSÍTŐ BIZOTTSÁG HIREI

A Tudományos Minősítő Bizottság 1976. május 31-re tűzte ki KÖTE Sándor „*A szocialista munkaiskola kialakulása. 1917–1920.*” című doktori értekezésének nyilvános vitáját. A bíráló bizottság elnöki tisztét MÁTRAI László akadémikus töltötte be, az értekezés hivatalos bírálói FÖLDES Éva, NAGY Sándor és SZARKA József, a neveléstudomány doktorai voltak.

Köte Sándor doktori disszertációjában arra vállalkozott, hogy a hazai munkaiskolai törekvések feltárásával, a tanácsköztársasági és a szovjet munkaiskolai koncepció történeti elemzése és összehasonlító történeti vizsgálata alapján megkeresse azokat az időtálló elemeket, amelyekre a szocialista munkaiskola építésében támaszkodni lehet. A téma kidolgozása során feltárta a szocialista munkaiskola történeti előzményeit, ezen belül elemezte és értékelte a modern nyugati pedagógiai irányzatokat, különösen annak a munkaiskolával kapcsolatos elméleteit. Bizonyította, hogy az ún. tanulóiskola átalakítása munkaiskolává a szocialista társadalomban objektív szükségszerűség, melyben megvalósulhat az oktatás és termelőmunka szoros összekapcsolása. A szerző történetileg is bemutatta a magyarországi fejlődés legfontosabb állomásait, s a forrásmunkák kritikai elemzése során arra a konklúzióra jutott, hogy a hazai munkaiskolai törekvések megmaradtak az ún. pedagógiai munkaiskola keretei között, s bár nem jutottak el az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásáig, kedvező hatást gyakoroltak az oktatásra, s ezzel előkészítették a talajt a szocialista munkaiskola számára.

FÖLDES Éva, a neveléstudományok doktora, opponensi véleményét azzal a megállapítással kezdte, hogy a társadalomtudományban — így a neveléstudományban is — alapkövetelmény a történetiség elvének következetes és maradéktalan érvényesítése: a múlt eseményeinek kritikai értékelése elősegíti a jelen és a jövő feladatainak jobb megoldását. Ebből a szempontból KÖTE Sándor doktori disszertációja vezérfonalul szolgálhat mindazoknak, akik a jövő iskolakoncepciójával foglalkoznak. Erőssége az értekezésnek, hogy a szerző magát a történeti folyamat egységét összekapcsolta a harmonikusan fejlett személyiséggel, az emberrel, s ebből a szempontból komplex vizsgálatot végzett, amellyel bizonyítja a munkaiskolával kapcsolatos koncepcióját. Az opponens kritikai megjegyzést a Tanácsköztársasággal foglalkozó fejezethez tett. Hiányolta, hogy a szerző nem foglalkozott, hacsak röviden is, ZIGÁNY Zoltánnak a Néptanítók Lapja 1919 májusi, júniusi, júliusi számában megjelent írásainak értékelésével, de rámutat a jelölt kiérlelt koncepciójára, amellyel az opponens is egyetért.

NAGY Sándor, a neveléstudományok doktora, opponensi véleményében helyeselte a téma-választást, s rámutatott arra, hogy a téma szoros összefüggésben van azokkal a nagyszabású munkálatokkal, amelyek a modern szocialista iskola alakításának közvetlenül előttünk álló időszakában jelentkeznek. NAGY Sándor professzor a doktori értekezést elemezve helyeselte a szerző kritikai elemzését a modern polgári koncepciókat illetően, s elismeréssel nyilatkozott arról, ahogyan a szerző KRUPSZKAJA munkásságának árnyaltabb bemutatását adja. Kiemelkedőként minősíti az opponens KERSCHENSTEINER tevékenységének differenciált és pontos értékelését. E kritikai elemzés összegezését az opponens a következőképpen adta: Az I. fejezet gazdag és differenciált tartalma következtében olyan történelmi tablót jelent, hogy ebben a szerző által vizsgált kérdés teljes jelentőségében és sokféle összefüggésében megmutatkozhat. E fejezettel kapcsolatban az opponens megjegyezte, hogy a jelölt nem fejtette ki eléggé részletesen LAY és PISZKUN-féle koncepciót, pedig e koncepciók részletesebb kifejtése indokolt lett volna. Ugyancsak részletesebb kifejtést igényelt volna MANACORDA értékelése is.

Az opponens elismerően szólt a munkaiskola-felfogások hazai fejlődésének bemutatásáról, különösen az 1905-ös tanterv részletes, átfogó értelmezéséről. A hazai munkaiskola-felfogás fejlődésével kapcsolatban a jelölt magas színvonalú elemzést adott, melyből az opponens kie-

melkedőnek tartja WESZELY Ödön vonatkozó munkásságának értékelését. NAGY László vonatkozó munkásságának szintézisét is adja a jelölt, amely értékeléssel az opponens egyetért. A Tanácsköztársaság munkaiskola-konceptiójával kapcsolatban a szerző a népiskolai tantervben körvonalazott munkaiskola-konceptiót meggyőzően mutatja be.

NAGY Sándor professor elismerően nyilatkozott KRUPSZKAJA, LUNACSARSZKIJ és BLONSZKIJ munkásságának elemzéséről, s véleményét a következőkkel zárta: „A szerző rendkívül fontos és időszerű témában fundamentális jellegű kutatásokat folytatott. Ezek nyomán jelentős megállapítások egész sorát tette és olyan szintézishez jutott el a szocialista munkaiskola első modelljével kapcsolatban, amely a maga egészében új kutatási eredményként értékelhető. Külön is kiemelendő munkájából a modern munkaiskola-elméleteknek az újabb szovjet neveléstörténeti irodalom tükrében történő értékelése, a polgári munkaiskola-elméletek fontos képviselőivel, — különösen KERSCHENSTEINERrel és DEWEY-val kapcsolatban differenciált kép felvázolása, a huszadik század eleji hazai munkaiskola kezdeményezések rendszerezése, továbbá WESZELY és NAGY László idevonatkozó tevékenységének újabb vonásokkal való gazdagítása, a Tanácsköztársaság munkaiskolai koncepciójának átfogó jellemzése és értékelése, a munkaiskola szovjet koncepcióján belül különösen KRUPSZKAJA munkásságának differenciált, az újabb kutatásokat is felhasználó méltatása, az 1917-et közvetlenül követő évekkel kapcsolatban a szovjet munkaiskola kezdeményezésekről és tantervi modellekről alapvetőértékelések megfogalmazása s mindezek alapján annak megállapítása, hogy a szocialista munkaiskola első modellje — eltérő vélemények ellenére — a marxi felfogás alapján áll s a mai feladatok között a szovjet munkaiskola egész történetének alapján megfogalmazható törvényszerűségeket adhatnak kellő eligazítást. Ugyancsak fontos eredményként értékelhető az egész neveléstörténeti elemzés eredményeként megfogalmazott komplex kutatás szükségességének bizonyítása, illetve ennek koncepciója.”

SZARKA József, a neveléstudományok doktora, opponensi véleményét a téma indoklásával és annak gyakorlati kapcsolatának bemutatásával kezdte, majd az értekezést fejezetenként elemezte és értékelte. Rámutatott arra, hogy az I. fejezet pozitívumait a következőkben látja: Ismert és kevésbé ismert szerzők nézeteit elemzi, pedagógusok gondolatait mutatja be a szerző, mindez hozzájárul a marxi koncepció kialakításához. A második fejezetben a szerző újszerűen mutatja be a *Huszadik század*, a *Népművelés* c. folyóiratok szerepét, valamint a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium jelentős tevékenységét e témával kapcsolatban. E fejezettel kapcsolatban az opponens két észrevételt tett. Az egyik a jelöltnek azzal a megállapításával kapcsolatos, mely szerint a „századforduló után a nálunk is uralkodó herbartiánus pedagógia tekintélye alapjaiban meggingott,” míg a másik észrevétel az volt, hogy túlzás IMRE Sándor pedagógiájáról mint önálló elméletként beszélni. A Tanácsköztársaság munkaiskola-konceptiójával kapcsolatban az opponens kifogásolta a tanügyigazgatási rész beiktatását, amely tulajdonképpen nem tartozik a témához. A negyedik fejezetben lényeges az a megállapítás, hogy a szovjet nevelésügy megalapozásánál, az elvi tisztázás és gyakorlati megvalósítás e periódusában milyen felkészült és hivatástudattól áthatott nevelőgárda tevékenykedett.

SZARKA József opponensi véleményét, valamint a dolgozat új tudományos eredményeit az alábbiakkal foglalta össze: „Felvetődik a kérdés: vajon miért olyan zegzugos, hepehupás a szocialista munkaiskola kialakulásának útja? Milyen objektív és szubjektív okok nehezítik, késleltetik a tömeges és sikeres megvalósulását? A szerző meggyőző indokokat és magyarázatokat sorakoztat fel. A nehéz kérdésekre azonban nem a szerzőtől várjuk a teljes választ. Így inkább csak a mindnyájunkat nyugtalanító problémaként marad meg bennünk akkor is, amikor a diszsertáció utolsó sorait elolvastuk. A dolgozat új eredményei:

- a témával kapcsolatos új neveléstörténeti tényanyagot tár fel;
- a szocialista munkaiskola előzményeit, majd a két konkrét megvalósítási formát szervesen volt képes összekapcsolni, pontosabban az élő jelenséget társadalmi, tudományos előzményeiből és feltételeiből kibontani;
- a jelenségek közötti kapcsolatok és összefüggések kimutatásában a dialektikus materialista módszert nagy biztonsággal alkalmazza, ezért tud ellentmondásos jelenségeket is helyesen értelmezni;

- magasszintű teljesítményként kell értékelnünk a gondolati nagyvonalúságot, szintetizáló képességet, amely a téma részleteit a koncepció egészének keretei között szervesen összefogja.

KÖTE Sándor válaszában egyetértett az opponensnek véleményével, részletesebben indokolta MANACORÁVAL, LAY-val kapcsolatos állásfoglalását és elfogadta azt a kritikai észrevételt is, amely IMRE Sándor pedagógiai felfogásának értékelésével volt kapcsolatos.

A MÁTRAI László akadémikus által vezetett bírálóbizottság a következőkben foglalta össze álláspontját:

KÖTE Sándor rendkívül fontos és időszerű témában fundamentális jelentőségű kutatásokat folytatott. Ezek nyomán jelentős megállapítások egész sorát tette, és olyan szintézishez jutott el a szocialista munkaiskola első modelljével kapcsolatban, amely a maga egészében új kutatási eredménynek tekinthető.

A szocialista munkaiskola előzményeit vizsgálva a szerző bebizonyítja, hogy a századfordulón a munkaiskola polgári elméletei mellett fő vonásaiban körülhatárolva rendelkezésre állt a politikatéchnikai képzés elmélete, a szocialista munkaiskola marxi koncepciója, amelyet a szocialista forradalom győzelme előtti években Lenin továbbfejlesztett, az új körülményeknek megfelelően konkretizált.

A szocialista munkaiskola polgári pedagógiai előzményeinek vizsgálatával kapcsolatos bizonyos leszűkítésnek tekinti a bírálóbizottság, hogy az értekezés szerzője főképp LAY, a munkaiskolák és KERSCHENSTEINER munkásságával foglalkozik érdemileg.

A századforduló magyarországi munkaiskolái törekvéseit vizsgálva új elemekkel egészíti ki a szerző az idevágó hazai kutatások eredményeit, különösen az egykorú sajtó pedagógiai közleményeinek, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium tevékenységének és az 1905-ös tantervek pedagógiai koncepciójának elemzésével.

A Tanácsköztársaság iskolapolitikáját elemezve bizonyítja a szerző, hogy a Tanácsköztársaság a munkaiskola marxi koncepcióját elfogadva és a szovjet kezdeményezéseket is mérlegelve sajátos munkaiskolakoncepciót alakított ki. A munkaiskola szovjet koncepciójának kialakulását, részben új tényanyag feltárással, olyan vonatkozásban is bemutatja amelyek eddig kevésbé vagy egyáltalán nem voltak ismereteseek.

A szerző munkája konkrét, aktuális és jól felhasználható hozzájárulás a mai szocialista munkaiskola fejlesztéséhez.

Fentiek alapján a bírálóbizottság titkos szavazással egyhangúan javasolta a Tudományos Minősítő Bizottságnak, hogy KÖTE Sándor részére ítélje meg a neveléstudományok doktora tudományos fokozatot. A Tudományos Minősítő Bizottság KÖTE Sándort a neveléstudományok doktorának nyilvánította.

1976. szeptember 25-én folyt le HORVÁTH Márton „Az általános iskola közoktatásunk rendszerében” című doktori értekezésének nyilvános vitája. A Tudományos Minősítő Bizottság BENKŐ Loránd akadémikust kérte fel a vita elnökekül. A doktori értekezés opponensei: ÁGOSTON György, SZARKA József és KÖTE Sándor, a neveléstudományok doktora.

ÁGOSTON György, a neveléstudományok doktora, opponensi véleményében rámutatott arra, hogy az általános iskola történeti alakulásának bemutatására nagy szükség van a közoktatáspolitikai konzekvenciák levonása céljából. Az ilyen jellegű történeti elemzéseket nélkülözi oktatáspolitikánk, amely pedig a jelenlegi és jövőbeni döntések tudományos megalapozottságához elengedhetetlenül szükséges. Így HORVÁTH Márton doktori értekezése értékes hozzájárulás oktatási rendszerünk továbbfejlesztéséhez. A jelölt az összefüggéseket a történeti fejlődés logikájával oldja meg, kiemeli a közoktatáspolitikai szempontból legfontosabb csomópontokat, tendenciákat és összefüggéseket. A disszertáció négy fejezetben tárgyalja az általános iskola szerepét közoktatásunk rendszerében.

Az első fejezetben bemutatásra kerül az általános iskola felszabadulást megelőző előzménye, az a küzdelem, amely az általános iskola létrehozásáért folyt a progresszív erők részéről. Az általános iskola létrehozásáért folyó harc szerves részét képezte annak a harcnak, melyet a progresszív erők az egyház — főleg a katolikus egyház — reakciós szárnya között folyt. Az opponens e fejezet lényeges közoktatáspolitikai konzekvenciáját az alábbiak szerint fogalmazta meg:

A közoktatáspolitikai célokat csak a megvalósítás adekvát módszereinek és eszközrendszerének kidolgozásával együtt lehet és szabad kitűzni, mert különben a célok nem realizálódnak. További tanulság, hogy minden közoktatáspolitikai döntésnél alaposan elemezni kell, hogy e döntés tartalmát illetően melyek azok az értékes elemek, amelyeket a korábbi évek pedagógiai gyakorlata hozott létre, hogy a gyorsabb haladás mindenkori előfeltétele az elért eredmények számbavétele, a maradandó értékek megőrzése — természetesen kritikai elemzések alapján.

A második fejezetben a szerző az általános iskola fejlődésének második szakaszával foglalkozik. E szakasz fontosabb állomásai a két munkáspárt egyesülésével, az egyházi iskolák államosításával, a proletárdiktatúra kivívásával jelezhetők. Kiemelkedőnek tartja az opponens a jelöltnek e korszakkal kapcsolatos megállapításait, mely szerint az ebben az időszakban megvalósuló minőségi változást, a fordulatot egyesíteni kellett volna a nyugodt, alapos elemzéssel, amely a továbbfejlődés alapját képezte volna. Ugyancsak kiemeli az opponens az MDP 1950-es oktatásiügyi határozatának bátor, kritikai elemzését, amellyel a hibák gyökerére mutat rá, s amelynek az lett a következménye, hogy egyre mélyült a szakadék a célkitűzések és megvalósulások feltételei között. E fejezetnél az opponens kissé sommásnak tartja a következtetéseket. E fejezet tudományos értékét a jelölt állásfoglalása a tantervekkel, a tantervi változások ideológiai, politikai, közoktatáspolitikai, tudományelméleti, neveléstudományi összefüggésekkel kapcsolatos megállapításai adják.

A harmadik fejezet az ellenforradalom leverése utáni korszak tárgyalásával foglalkozik. A szerző itt főleg az érdekelte, hogyan változott az általános iskola képzési célja, tananyaga, s a továbbfejlesztés során milyen tendenciák érvényesültek. Értékes e fejezetben a tankönyvek

készítésével kapcsolatos elveknek, a tankönyvek fontosabb tartalmi és metodikai kérdéseinek alapos kifejtése. Az opponens elfogadta a jelölt bizonyítását és érvelését abban, hogy ezt a szakaszt az átgondoltabb közoktatáspolitikai tervezés jellemzi; bár nem ért egyet azzal, mintha ez a korszak problémamentes lett volna.

A negyedik fejezet az általános iskola VIII. osztályaiban oktatott magyar nyelv és irodalom, történelem, számtan és mértan teljesítménymérésének eredményeit dolgozza fel. E fejezetben hozott %-os teljesítmények gondosan kidolgozott statisztikai apparátus alapján történt, hiteles és megfontolt tanterveméleti, oktatásmódszertani és kritikai megjegyzések gazdagságával szolgál minden illetékesnek.

SZARKA József, a neveléstudományok doktora, opponensi véleményében megállapította, hogy a jelölt doktori értekezésében a tantervi elemzések lényegre törőek, árnyaltak, s újat adnak abban, hogy a tantervek tartalmát az időszak társadalmi és eszmei körülményeivel, az adott feltételekkel való kapcsolatukban értelmezi. De a jelölt túlmegy ennek vizsgálatán. A tartalmi változások mellett visszatérő problémaként jelentkezik a lemorzsolódás terjedelme, annak indoklása, összefüggésben a társadalmi-kulturális körülmények vizsgálatával. Az opponens kiemelte, hogy az értekezés kitűnő példája a marxista elemzésnek, ahogyan kimutatja, hogy az oktatáspolitikai végső soron a gazdaságpolitika függvénye, a politika vetülete; de jól ábrázolja a viszonylagos önállóságnak azt a mozgásterét, amelyben az oktatáspolitikai döntéseit meghozza, és felelős azért, amit tesz.

A harmadik fejezettel kapcsolatban az opponens elismerően nyilatkozott az 1961-es reformtörvény előzményeinek, céljainak, a végrehajtás menetének és szükséges korrekcióinak értékeléséről, valamint a korszak értékeléséről. Eredményként könyvelte el azt, hogy a jelölt a felmerülő és sokszor nem jelentéktelen problémákat, feszültségeket, ellentmondásokat árnyaltan, a tényekből kiindulva elemzi, így látni lehet, hogy az objektíve lezajlott oktatásügyi események tudományos elemzése mennyire tükrözi a valóságot. E fejezettel kapcsolatban az opponens bíráló megjegyzése a maximalizmus súlyosságának megítéléséhez kapcsolódott, s ezzel kapcsolatban kifejtette álláspontját, hogy ugyanis a maximalizmus a szocialista oktatás egész menetét végigkísérő problémaként jelentkezik. Az opponens a tananyagcsökkentéssel kapcsolatban megállapította, hogy az szükséges rossz, de rövid időszakban mást tenni nem lehet. Szükség volt a tananyagcsökkentésre, de szükség volt arra, hogy ezzel párhuzamosan elkezdődjék a tantervi reform munkája is.

A negyedik fejezettel kapcsolatban az opponens egyetértett az általános iskolai tantervek követelményrendszerének elemzésével. SZARKA József a doktori értekezés új tudományos eredményeit az alábbiakban foglalta össze:

- A téma minden kétségen felül fontos és időszerű, az általános iskola továbbfejlesztése oktatáspolitikánk, de az egész művelődéspolitikánk kulcskérdése, alapvető feladata;

- A szerző a témával kapcsolatos alapvető tények birtokában marxista módszerű elemzéseket végzett, tehát az általános iskola alakulását a társadalmi fejlődés összefolyamatába ágyazza be, jól érzékeltetve az oktatásügy és a gazdasági-politikai tényezők kapcsolatát, egyben azt is, hogy az oktatásügy fejlődésének megvan a maga viszonylag önálló — s az oktatáspolitikától meghatározott — mozgása;

- Az általános iskola fejlődésének alapvető komponenseit ragadta meg: tehát az iskolázási körülmények alakulását, az oktatás tartalmi kérdéseit, ezek szoros kapcsolatát a politikai célokkal, a korszak ideológiai törekvéseivel;

- A munkára jellemző, hogy nem kis terjedelme ellenére tömörnek mondható, a felszínre hozott adatok, megállapítások a szerző átfogó helyzetismeretére, hatalmas háttéranyagra támaszkodnak.

KÖTE Sándor, a neveléstudományok doktora, opponensi véleményében kifejtette, hogy a doktori értekezés az alábbi főbb témakörökhöz kapcsolódik:

- Annak vizsgálata, hogy 1945-től hogyan ment végbe az általános iskola általánossá válásának folyamata.

- Az általános politika hogyan befolyásolta az oktatáspolitikát.

- Az iskolatípus hogyan teljesítette történelmi funkcióját.

- Annak feltárása, hogy a többszöri reform ellenére miért ismétlődtek meg egyes problémák s ezek megoldása milyen új ellentmondásokat hozott magával.

- Az általános iskola harminc éves történetének legfőbb tanulságai hogyan használhatók fel a közép- és hosszútávú fejlesztési programok kidolgozásánál.

KÖTE Sándor az első fejezettel kapcsolatban kiemelte az általános iskola első, 1946-os tantervének differenciált bemutatását, tudományos elemzését és értékelését, a második fejezettel kapcsolatban pedig a tanterv és a gyorsított fejlődés pedagógiai problémáival való elmélyült foglalkozást. Hangsúlyozta, hogy e politikai szempontból is érzékeny időszak tárgyalása során a jelölt tárgyyszerű, különösen alátámasztott következtetésekhez jut el. Az opponens e fejezetben számonkérte a differenciáltabb elemzést, pontosabban kellene megfogalmazni a szocialista

iskola ismérveit, azokat a mutatókat, amelyek az iskolát szocialistává teszik. Az opponens aláhúzottan szolt arról, hogy néhány évnek kellene eltelnie ahhoz, hogy az oktatáspolitikában felismerjék az általános iskolák fejlesztésének gazdasági, szociológiai és tanulmányi összefüggéseit, azokat a feltételeket, amelyek megteremtése nem elsődlegesen tanügyigazgatási probléma.

A harmadik fejezettel kapcsolatban az opponens az anyagi eszközök fejlesztésének kérdését emelte ki. A negyedik fejezetben kidolgozásra került metodikával az opponens egyetértett, az eredmények beszédesek, néhol megdöbbentőek.

Összegezeként KÖTE Sándor megállapítja, hogy a doktori értekezés széleskörű forrásanyag feldolgozása alapján, marxista történeti szemlélettel és e módszer biztos alkalmazásával készült. Jól jellemzi és értékeli azokat a fordulópontokat, amelyek ebben a fejlődésben bekövetkeztek. A disszertáció az általános iskola fejlődéstörténetének vizsgálatával segíti az általános iskola továbbfejlesztését, általánossá tételét és jelentékeny hozzájárulását egész közoktatási rendszerünk továbbfejlesztési problémáinak megoldásához.

HORVÁTH Mártonnak az opponensi véleményekre adott részletes válasza után a bírálóbizottság zárt ülésen így értékelte a dolgozat új tudományos eredményeit:

A jelölt disszertációjának témája fontos és időszerű, mert az általános iskola fejlődéstörténetének feltárásával segíti a továbbfejlesztését, általánossá tételét. Az általános iskola kialakulásával, fejlődésével kapcsolatos alapvető tényeket igen széleskörűen, nagy forrásanyagra támaszkodva és a vonatkozó szakirodalom alapos ismeretében, a marxista szemlélet és történetiség érvényesítésével tárta fel, a társadalmi fejlődés egészébe ágyazta be. Világosan érzékeltette a közoktatás és a gazdasági, politikai, ideológiai tényezők kapcsolatát, de egyben azt is, hogy az oktatásügy fejlődésének megvan a maga viszonylagos önálló mozgása az oktatáspolitikai meghatározott keretei között.

Az általános iskola fejlődésének alapvető komponenseit vizsgálta, tehát az iskoláztatás körülményeit, az oktatás tartalmát, és ezeknek kapcsolatát az adott időszak politikai célkitűzéseivel, ideológiai törekvéseivel.

A disszertáció a maga egészében maradandó értékű új kutatási eredménynek tekinthető: az általános iskola fejlődéstörténetét foglalja szintézisbe 1945–1975-ig.

Mindezek alapján a bíráló bizottság titkos szavazással egyhangúan javasolta a Tudományos Minősítő Bizottságnak, hogy HORVÁTH Mártont nyilvánítsa a neveléstudományok doktorának. A Tudományos Minősítő Bizottság HORVÁTH Márton részére a neveléstudományok doktora tudományos fokozatot odaítélte.

SIMON PÉTERNÉ

SZERZŐINK

Dr. NAGY Sándor, a neveléstudományok doktora, tanszékvezető egyetemi tanár (ELTE Budapest), dr. KISS Tihamér, ny. tanítóképző intézeti tanár, dr. SÁNTHA Pál a neveléstudományok kandidátusa, tud. főmunkatárs (MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest), dr. BERNÁTH József, a neveléstudományok kandidátusa, főiskolai docens (Tanárképző Főiskola, Pécs), dr. BÁBOSIK István, a neveléstudományok kandidátusa, egyetemi docens (ELTE Budapest), Fleckensteinné CSERVENKA Júlia könyvtárvezető (Tanítóképző Főiskola, Budapest), Tordáné HAJABÁCS Ilona intézeti tanár (Tanárképző Főiskola, Budapest), dr. FÖLDES Éva, a neveléstudományok doktora, tud. tanácsadó (MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest), SZABÓ Márta főelőadó (Magyar UNESCO Bizottság, Budapest), B. PACH Éva egyetemi tanársegéd (ELTE Budapest), dr. MORVAY Károly egyetemi tanársegéd (ELTE Budapest), BÓLYAI Imréné dr. ny. főisk. docens (Budapest), dr. SZARKA József, a neveléstudományok doktora, főigazgató (OPI Budapest), dr. FELKAI László, a neveléstudományok kandidátusa, tud. csoportvezető (Könnypipari Minisztérium Módszertani Intézete, Budapest), Biróné dr. NAGY Edit, a neveléstudományok kandidátusa, egyetemi docens (Testnevelési Főiskola, Budapest), dr. MÉSZÁROS István, a neveléstudományok kandidátusa, egyetemi adjunktus (ELTE Budapest), dr. NAGY Andor tanszékvezető főisk. docens (Tanárképző Főiskola, Eger), dr. BÁN Ervin nyelvtanár (Műszaki Egyetem, Budapest), dr. VÁG Ottó, a neveléstudományok kandidátusa, egyetemi docens (ELTE Budapest).

Quarterly Review of the Educational Committee of the Hungarian of Sciences

Editor-in-chief: dr. SÁNDOR NAGY, Professor of Pedagogy

Editorial Office: Eötvös-University, H-1052 Budapest, Pesti B.u.1. Hungary

ENGLISH SUMMARY

SÁNDOR NAGY: THE DIDACTIC FACTORS INFLUENCING THE DEVELOPMENT OF UP-TO-DATE EDUCATIONAL APPLIANCES

The subjects is complex in several senses. The main reason for this: it includes rather complex concepts — on the one hand that of „up -to-date educational appliances”, and that of „didactic factors” on the other. Each of these complex concepts means a whole system: the first one imports the totality of the educational appliances, as well as their principled classification, the other the system of „didactic factors”, which means hardly less than giving at least an outline of a modern conception of the theory of instruction.

As to „up-to-date educational appliances”, the author arrives at the following conclusions:

1. In the concept of up-to-date educational appliances not only the audio-visual and electronic instruments should be included but all four generations of such appliances, since each of them should be considered indispensable in its own place and proper function.

2. Interpreting the system of up-to-date educational appliances in this comprehensive manner one can by right suppose that those belonging to the third and fourth generations retroactively influence the ones of the first and second generations, as this is particularly well demonstrated by the renewing function of the programming strategies which theoretically refer to the fourth generation in various modern versions of the textbooks belonging to the second generation.

3. It also follows from what has been said above that the concept and system of „up-to-date educational appliances” as interpreted above, are integral parts of modern educational technology

4. Obviously, the said technology has factors of content-, methodics-, educational organization- and instrument character alike, and for bringing it up to date it does not suffice to change only one member and/or factor with everything else left unchanged. Progressive modifications have to be realized in the whole of the system which means technology.

5. Educational technology is not an independent group of phenomena, it depends on the system of purposes of education and, within that one, on the „didactic factors” which mean the up-to-date didactic conception (although it raises the processes of teaching and learning to a new and better level, and in this sense one should rather talk of the interaction between the system of purposes and educational technology than of a one-sided dependence).

In the second part of the study the author deals with the factors which reflect the system of the Hungarian version of the modern didactic conception, also supported by arguments of comparative pedagogy. These didactic factors are as follows:

1. New developments in the theory of instruction: the modification of its concept and object;

2. new developments connected with the the theory of learning, the possibilities and the outlines of such a synthetic theory;

3. the new factors of a progress from the traditional program of courses towards the curriculum-form and, within same, the possibilities given for forming a modern taxonomy of purposes, the role of the new curriculum in the generalization of the methodological suggestions and solutions born in the sign of the freedom of education;

4. the modern forms of organization which afford increased possibilities of learning how to learn, understood as versions of the direct and indirect control of learning, of regulating and governing education;

5. in the whole process of education: a more intensive presence of methods which ensure the realization of the possibilities of acquiring information and solving problems (of applying information) in an increased degree for the pupils.

TIHAMÉR KISS: TRAINING FOR THE PROPER USE OF FREE TIME

By the free time of the pupils — besides their studies following from school life, work ensuing from political and family obligations, as well as meeting living and personal needs (like sleep, meals, washing, etc.) — the time is meant which they can spend for their own pleasure, for

relaxation and voluntarily taken self-improving occupations. As free time is unrestricted of any compulsion and is at the pupils' free disposal, the question arises whether there ensues a contradiction between the educational guidance aiming at the use of free time and a voluntary, free choice of the activities during that time?

It may ensue, however, it also can be relieved by means of appropriate methods. Education has, namely; a certain providing, preventive function. As early as possible, education in the family and that at school have to form the theoretical foundations of correct socialist behaviour, of a manner of life of positive value, so that the young people entering the age of independence can make proper use of their freedom.

The precondition of forming a socialist personality of manysided training is to ensure a harmony and a fullest possible uniformity of the effects of the child's environment: of the family, of the school and of general education. Therefore, at the age of learning at school it is indispensable that, beyond the effect of the school, the teacher also draw the effect of an environment other than the school under his control, and that, in co-operation with the family and the organs of extramural education, he disarm the influences liable to damage the child and the adolescent, rising in this way education outside the school to the degree of consciousness, purposefulness and method.

In the study the following issues are discussed: the criteria of the proper use of free time; reasonable and senseless occupation during free time; conditions of the proper utilization of free time; educational influencing of the proper use of free time.

PÁL SÁNTHA: THE ROLE OF THE CULTURE CENTRES IN THE ADAPTATION OF THE PUPILS TO SOCIETY

The phenomenon that quite a few school pupils are spending their free time in cultural institutions, particularly in cultural centres nowadays, commands an ever increasing interest among the teachers. An important characteristic of this kind of free-time occupation is that it takes place not within the close frames of the school, not in the pupils' „inbreeding”, but forms an integral part of the joint entertainments and cultural improvement of young people of different strata, moreover, in part of all sorts of visitors who belong to a diversity of age-groups. There the pupils get a close inside view of the living conditions, way of living, interests, habits and outlook on life of other strata, and form with them mutual direct connections during the longer time spent together and in the course of joint activity. All this may be a not negligible factor of their adaptation into society in the field of cultural life and a so-to-say preparatory element of their joining in the social division of labour at a later time.

That is why the author has examined the place of school pupils in the totality of the visitors of the culture homes. He selected the following questions from the examination in the present study: with what other strata of visitors come the pupils into connection in the culture homes? To what influences are their habits of spending free time exposed? What kinds of factors affect their affinity towards these influences?

The author concludes his discussions as follows: the pupils get into a complicated crossfire of cultural influences in the culture homes. Part of the former heighten their demands for culture, another part draws them to lower levels. Still, the pupils not only receive, they also emit influences. Forming themselves as well as others is a rather active role; and the quality of the part the pupils have in the culture centres greatly depends on how the school has started them on their way.

ISTVÁN BÁBOSIK: AN EXAMINATION OF THE CONNECTIONS BETWEEN MORAL BIAS AND BEHAVIOUR

By way of introduction the study surveys the conceptions of bourgeois and socialist pedagogies on the formation and control of higher, moral—social forms of behaviour, and formulates the hypothetic statement that the system of incentives of society has the deciding role in the development and control of moral—social behaviour.

In further parts of the study the system of incentives of 13—14 years old pupils is examined and compared with the characteristics of behaviour. The system of incentives was analysed relying upon reactions to a series of special moral tasks; the study of behaviour was based in observations organized in situations of co-operation.

As a result of the examinations, the study describes 6 well distinguishable types of the system of incentives, determines the forms of behaviour characteristic of the systems, analyses the character of the correlations existing between behaviour and system of incentives, draws conclusions upon the conceptual and structural characteristics of this system, upon its mode of action, as well as upon the main rules of its forming by means of education.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

<i>Шандор Надь</i> : Дидактические факторы, влияющие на разработку современных учебных пособий	319
<i>Тихамер Киши</i> : Воспитание у детей навыка правильного использования досуга	331
<i>Пал Шанта</i> : Роль домов культуры в приспособлении учеников к общественной среде	340
<i>Йожеф Бернат</i> : Школьное воспитание навыка самообразования	348
<i>Иштван Бабошик</i> : Изучение взаимосвязей между моральными взглядами и поведением учеников	371
<i>Юлия Флеккенштейн-Червенка</i> : Венгерские буквари периода реформ	381
<i>Илона Торда-Хаябач</i> : Педагогические взгляды Ласло Немета	381

ПАНОРАМА

Роль «Феникса Трансильвании» в истории венгерской педагогики (<i>Ева Фельдеш</i>)	397
Участие Венгерской Народной Республики в педагогической программе ЮНЕСКО (<i>Марта Сабо</i>)	408
Научно-исследовательские темы и стремления в свете Educational Research (<i>Ева Б. Пах</i>)	416

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

<i>Kwartalnik Pedagogiczny</i> , No. 4, 1974; No 1—4. 1971 (<i>Карой Морваи</i>)	435
<i>Riforma della Scuola</i> No. No. 1, 1975 (<i>Лилла Бояи</i>)	438

О КНИГАХ

<i>Лайошнэ Иллеш</i> : История советской педагогики (<i>Йожеф Сарка</i>)	443
<i>Шандор Кёте</i> : Народное образование и педагогика в период абсолютизма и дуалистической монархии (<i>Ласло Фелкаш</i>)	444
Статьи о воспитании молодежи (<i>Эдит Биро-Надь</i>)	447
<i>Келемен Микеш</i> : Проводник для юношей (<i>Иштван Месарош</i>)	449
<i>Лотар Биски</i> и <i>Вальтер Фридрих</i> : Молодежь и массовая коммуникация (<i>Андор Надь</i>)	451
<i>Жерар Венсан</i> : Le peuple lycéen (<i>Эрвин Бан</i>)	453
Педагогические Сообщения венгерских школ подготовки воспитательниц для детских садов (<i>Отто Ваг</i>)	454

INHALT

STUDIEN

<i>Sándor Nagy</i> : Didaktische Faktoren, die die Ausgestaltung moderner Lehrmittel beeinflussen	319
<i>Tihamér Kiss</i> : Erziehung zur richtigen Ausnutzung der Freizeit	331
<i>Pál Sántha</i> : Die Rolle der Kulturhäuser bei der Eingliederung der Schüler in die Gesellschaft	340
<i>József Bernáth</i> : Über die Herausbildung der Fähigkeit zur Selbstbildung in der Schule	348
<i>István Bábosik</i> : Untersuchung der Zusammenhänge zwischen moralischer Einstellung und Verhalten	358
<i>Julia Fleckenstein-Cservenka</i> : Ungarische Schulbibel im Reformzeitalter	371
<i>Ilona Torda—Hajabács</i> : Die pädagogischen Anschauungen von László Németh	381

RUNDSCHAU

„Erdélyi Féniks“ in der Geschichte der ungarischen Pädagogik (<i>Éva Földes</i>)	397
Ungarns Teilnahme am pädagogischen Programm der UNESCO (<i>Márta Szabó</i>)	408
Themen und Forschungsrichtungen im Spiegel der Zeitschrift „Educational Research“ (<i>Éva B. Pach</i>)	416

ZEITSCHRIFTENUMSCHAU

Kwartalnik Pedagogiczny. 1974, Nr. 4, 1975, Nr. 1—4 (<i>Károly Morvay</i>)	435
Riforma della Scuola. 1975, Nr. 1—12 (<i>Lilla Bolyai</i>)	438

BUCHBESPRECHUNG

<i>Magda Illés</i> : Geschichte der sowjetischen Pädagogik (<i>József Szarka</i>)	443
<i>Sándor Kőte</i> : Volksbildung und Pädagogik in der Zeit des Absolutismus und des Dualismus (<i>László Felkai</i>)	444
Studien über die Körpererziehung der Jugend (<i>Edit Biró-Nagy</i>)	447
<i>Kelemen Mikes</i> : Führer für junge Leute (<i>István Mészáros</i>)	449
<i>Lothar Bisky, Walter Friedrich</i> : Jugend und Massenmedien (<i>Andor Nagy</i>)	451
<i>Gérard Vincent</i> : Le peuple lycéen (<i>Ervin Bán</i>)	453
Pädagogische Mitteilungen der Ungarischen Institute für Kindergärtnerinnenausbildung (<i>Ottó Vág</i>)	454



A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója — Műszaki szerkesztő: Agócs András
A kézirat nyomdába érkezett: 1976. V. 12 — Terjedelem: 13,65 (A/5) ív
76.3165 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

Ára: 12,— Ft

Évi előfizetés: 40,— Ft

INDEX: 25.552



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST