

51596

172

Magyar

PEDAGÓGIA

1977 OKT 14



A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA

1977|2

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztő bizottság tagjai:

ÁGOSTON GYÖRGY, FALUDI SZILÁRD, FÖLDES ÉVA, HORVÁTH MÁRTON,
KISS ÁRPÁD, KÖTE SÁNDOR, MÉSZÁROS ISTVÁN,
SZARKA JÓZSEF, 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 a hírlapkézbeszítő postahivataloknál és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI 1900 Budapest V., József nádor tér 1.) közvetlenül, vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetés bejelenthető az Akadémiai Kiadónál (1363 Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111-010).

Példányonként beszerezhető: az Akadémiai Könyvesboltban; (1368 Budapest V., Váci utca 22. Telefon: 185-881), a KHI Hírlapboltjában (1055 Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. Telefon: 116-269) és minden nagyobb árusítóhelyen.

Előfizetési díj egy évre: 40,— Ft

1 szám ára: 12,— Ft

Index szám: 25.552

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Vállalat,
H-1389 Budapest, Pf. 149.

TARTALOM

Növekvő felelősséggel (<i>Szarka József</i>)	139
--	-----

TANULMÁNYOK

Mailáthné Cserhalmi Magda: Az ön- és társértékelés longitudinális vizsgálata egy középiskolai osztályban	143
Zakar András: A serdülő tanulók pályaismeretét és önismeretét alakító tényezők	152
Vass János: A személyiség beállítódásának feltárása az osztályközösségben	163
Timár János: Az oktatás és szakképzés fejlesztése és a tervezés, különös tekintettel a fejlődő országokra	186
Inkei Péter: A köznevelés távlati fejlesztése és a munktervezés	195
Horváthné Pereszlényi Éva: Benedek Elek tanügypolitikai lapja, a „Nemzeti Iskola” (1894–1903)	209
Kővári Imre: Egy folyóirat a társadalmi haladás szolgálatában: „Uj Korszak” (1906–1919) . . .	222
Vaskó László: A koalíciós időszak nevelési elméletének és gyakorlatának néhány kérdése a Tiszántúlon 1945–1948 között.	233

KÖRKÉP

Ajánló sorok a Pedagógiai Lexikonhoz (<i>Nagy Sándor</i>)	247
Szuhomlinszkij könyvét olvasva (<i>Juhász Ferenc</i>)	253
A Széchenyi-gyűjtemény katalógusa (<i>Mészáros István</i>)	257
A lengyel oktatási-nevelési rendszer helyzete és fejlődésének távlatai (<i>Besnyő Miklós</i>)	264
A morális értékrendszer közvetítésének problémái Angliában a szervezett oktatás kereti között (<i>Szebenyi Péterné</i>)	271
Két új francia könyv az iskola és a társadalom kapcsolatáról (<i>Baracs Ágnes</i>)	277
Pedagógiai munkaértekezlet a jenai Friedrich Schiller egyetemen (<i>Bábosik István, Nádasi Mária</i>)	283

*

I. T. Ogorodnyikov 1900–1976. (<i>Ábent Ferenc</i>)	284
---	-----

FOLYÓIRATSZEMLE.

Szovjetszkaja Pedagogika. 1975. 10–12. és 1976. 1–9. sz. (<i>Illés Lajosné</i>)	289
---	-----

KÖNYVEKRŐL

Bíró Katalin: Erkölcsei tudatossági szintvizsgálatok (<i>Bábosik István</i>)	297
Hoffmann Ottó: Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában (<i>Pásztor Emil</i>)	298
Dobák István, Vastagh Zoltán, Vastagh Zoltánné: Így ismertük meg a diákközösséget (<i>Csoma Gyula</i>)	302
Hegedűs András: Magyar írók pedagógiai nézetei (<i>Tverdota Miklósné</i>)	303
Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei. X. (<i>Somos Lajos</i>)	305
Jan Szczepański: Refleksje nad oświatą (<i>Besnyő Miklós</i>)	308

NAPLÓ

Albizottsági ülések	312
-------------------------------	-----

*

English Summary
Содержание
Inhaltverzeichnis

E szám szerkesztése 1977. január 31-én fejeződött be.

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága – ahogy ezt a maguk tudományterületén más tudományos bizottságok is teszik – nagy felelősséget visel a nevelés-tudomány állapotáért, fejlődéséért. Megfontoltan kell befolyásolnia a tudományos kutatások tematikai irányát, eszmei állapotát, módszertani kultúráját, az értékelés mércéit, a tudományos közélet szocialista vonásainak erősítését. Egyszóval a bizottság a tudáspolitikai megvalósításának szerény, de fontos, és a maga szerepkörében nélkülözhetetlen szerve.

Felvetődhet a kérdés: nem megyünk túl messze, nem kergetünk illúziókat, amikor ilyen súlyos feladatokat és ilyen nagy felelősséget hárítunk a bizottságra, amely végül is társadalmi szerv – hivatali hatáskör, apparátus, anyagi eszközök nélkül.

Formális lenne az a hivatkozás, hogy a fentiek az Akadémia szabályaiban rögzített elvek, szempontok és kötelezettségek, tehát eo ipso érvényesek a pedagógiára is. Sokkal inkább arra hivatkozunk, hogy a pedagógiai bizottság mint a neveléstudomány tapasztalt és tekintélyes művelőinek a testülete képes arra, hogy ezt a funkcióját betöltse, ha megvan benne az eltökéltség, hogy időt, energiát fordítson a neveléstudomány ügyeinek előrevitelére, elvi-módszertani támogatására tudományos elemzések, értékelések és javaslatok segítségével.

A következő akadémiai ciklusban – tehát 1979 közepéig – fontos teendők várnak a magyar oktatásügyre, s ebben a folyamatban, tevékenységrendszerben a hazai neveléstudományra. Elégséges, ha emlékeztetünk arra, hogy ezekben az években kezdődik meg az oktatás tartalmi korszerűsítését célzó új tantervek bevezetése, erre a munkára a pedagógusok felkészítése. Ezekben az években kell kimunkálni a magyar iskolarendszer szervezeti továbbfejlesztésének irányát. A most folyó fél évtizedben mi is részt vállalunk a XI. pártkongresszus határozatainak végrehajtásában. Ezek sorában nagy és növekvő szerepet kapnak az ideológiai és nevelési feladatok, társadalmunk fejlődésének emberi, tudati, erkölcsi aspektusai.

A mostani ciklus lényegében felöleli a középtávú kutatási program időtartamát is.

Ilyen körülmények között a Pedagógiai Bizottságnak különösen is nagy fogékonyságot kell tanúsítania a jelzett feladatok iránt, s nagy aktivitást kell kifejtenie azért, hogy pedagógiai életünknek valóban hatótényezőjévé váljék.

Erről a kérdéstről őszintén kell beszélni, mert az elmúlt években olyan benyomás keletkezett, hogy a pedagógusok nem hallatják szavukat, nem képviselik kellően szempontjaikat, nem képesek befolyásolni olyan döntések és folyamatok alakulását, amelyek pedig rájuk tartoznának, vagy legalábbis nélkülük nem lehet elképzelni az adott kérdés elemzését, szakmai megközelítését.

Nem bolygatom most azt a kérdést, hogy milyen körülmények között állt elő ez a helyzet, egyáltalán mennyire kell rendellenesnek és súlyosnak felfogni a dolgok ilyen való alakulását. Tény, hogy a pedagógia és képviselői, testületei meglehetősen passzív szerepre kényszerültek vagy passzív szerepet játszottak.

Ennél most lényegesebb, hogy a *magunk* teendőire – mégpedig a körülményektől viszonylag elhatárolható – saját feladatainkra gondoljunk. Kétségtelen és nem megkerülhető követelmény: a pedagógia művelőinek szakmai igényessége, a színvonal emelése azzal is, hogy a pedagógia valóban a társadalmi fejlődésből következő kérdésekkel foglalkozik (ezek jó megoldásához persze nélkülözhetetlen az elméleti tisztánlátás, a történeti tájékozottság és a tárgynak megfelelő módszerek alkalmazása). Tehát a *szakmai igényesség* fokozásával lehet azokat a tartalmi eredményeket elérni, amelyeknek önmagukban is megvan a súlyuk, s tudományos-társadalmi értéküknél fogva elemei lehetnek oktatáspolitikai, pedagógiai döntések meghozatalának.

Bármilyen színvonalasak is a pedagógiai teljesítmények, tudjuk, hogy önmagában azért ez nem elég. A pedagógiának meghatározott közegben – részben a társtudományokkal való együttműködésben, részben az oktatáspolitikai műveletek hálózatában – kell a maga szempontjait, törekvéseit érvényesíteni, talán ez sem nagy szó, igazságait bizonyítani, elfogadtatni. Ha kell vitázva, nézeteket szembeesítve.

Úgy látom, hogy a jelzett magatartás kialakításában a Pedagógiai Bizottságnak nagyobb szerepe lehet. Igaz, ez nem látványos, nem is hálás szerep. A szakmai aktivitás megnyilvánulásaitól közvetlenül nem függnék kutatási bázisok, lehetőségek, tudományos címek és munkahelyi beosztások. De tudományunk társadalmi súlyának növeléséért sokat tehetünk.

Ezért is beszéltünk az új megbízás alapján működő bizottság első ülésén arról, és határoztunk programunkról úgy, hogy kiemelt helyen foglalkozunk a neveléstudomány néhány alapvető *elméleti* kérdésével. Ezzel pozitív választ próbálunk adni azokra a pedagógián kívüli vagy pedagógián belüli vitatható jelenségekre és törekvésekre, amelyekkel az utóbbi években mintha gyakrabban találkozoznánk. Úgy látjuk, hogy határozottabban kell védeni a pedagógia marxista elméleti és módszertani pozícióit, mert ezek az utóbbi években némileg fellazultak. Részben azért, mert az újítási igyekezetben fellegítésre kerültek olyan elgondolások és megoldási javaslatok, amelyek semmiképpen sem tekinthetők a szocialista neveléstudomány újabb vívmányának vagy továbbfejlesztésének, részben azért, mert az interdiszciplináris szemléletmód érvényesítésére való törekvésben – amely önmagában helyes és kívánatos – még nem tisztázódhattak egyes értelmezési problémák.

Az elmúlt ciklusban nagy terhet rótt a Pedagógiai Bizottságra a kutatási beszámolók, majd a *kutatási tervek* értékelése, véleményezése. Ezt a feladatát igyekezett felelősen ellátni, de azért némi felületesség és formalizmus is volt tapasztalható ebben a munkában. S tegyük hozzá, hogy nem elsősorban a Bizottság hibájából. Az értékelési mechanizmus menete, ütemezése, valamint a kutatóhelyek nagy száma tette nehezzé a munkánkat. (Egy adat: amíg az MTA második osztályához tartozó tudományok közül a régészet például 3 kutatóhely vonatkozásában látta el ezeket a teendőket, a pedagógiának ezt 43 kutatóhely vonatkozásában kellett megtennie.) Jó, hogy napirenden van a bizottsági, szaktudományi értékelés egyszerűsítése, s ennek nagyon fontos elve, törekvése a *folyamatos* bizottsági értékelés egyes kutatóhelyek, intézmények tevékenységéről vagy tudományági produkciók-

ról. Ehhez a bizottságok ösztönzést és felhatalmazást kapnak, s a jövőben ez lesz egyik legfontosabb teendőjük.

Ugyancsak nyomatékosan vetődött fel az utóbbi üléseken, hogy bizottságunknak mint testületnek hatékonyabban kell álláspontját hangoztatnia és érvényesítenie fontos pedagógiai és oktatáspolitikai kérdésekben, tervek, koncepciók kialakítása során. Úgy látjuk, hogy a jövőben erre több lehetőségünk lesz. Részben úgy, hogy a pedagógiai bizottság egyes tagjai maguk is részt vesznek fontos testületek – például az MTA és OM Köznevelési Bizottságának munkájában, részben úgy, hogy napirendre kerülő és döntést igénylő kérdésekről alkalmanként a Pedagógiai Bizottság is kialakítja a maga véleményét, s ezt eljuttatja a véleményeket összegező vagy a döntést előkészítő szervhez, illetve fórumhoz.

Tudományos közéletünk sokat emlegetett hiányossága a *kritika* erőtlensége és a *viták* hiánya. A tárgyyszerű és szakmailag felelős kritika erősítése – szemléleti oldalról – bizottsági feladat is. Azt tapasztaljuk, hogy némi előrehaladás azért kimutatható. A disszertációs vitákban, elsősorban az opponensi véleményekben sok értékes kritikai elem van. Ugyanez elmondható egyes pedagógiai könyvek recenzióiról is. Mindezt persze mélyíteni kell. Ezért is kíván foglalkozni bizottságunk a pedagógiai kritika helyzetével.

A vitákkal kapcsolatban az a véleményünk, hogy valóságos és valóságosan vitatható kérdésekről érdemes vitát rendezni. Ilyenek persze bőven vannak a pedagógia területén is. A baj inkább az, hogy vitáink részben defenzív jellegűek, részben eléggé absztrakt viták. Úgy tűnik, a következő években érlelődnek a tartalmi feltételei annak, hogy néhány kérdésben a marxista pedagógia polemikusan, vitatkozva hallassa a hangját. Olyan témákra célunk, mint a pedagógia ideológiai tartalma, tartalom és módszerek szerves kapcsolata, a nevelési cél funkciója. De nyilván vitát igényel a pedagógia számtalan problémája közül olyan, mint a műveltségismény didaktikai „lebontása” és pedagógiai adaptálása. Nem is kifejezetten vitát, de elemzést, mérlegelést kíván a pedagógia részéről a fejlett szocializmus viszonyainak megfelelő köznevelési rendszer tartalmának és szerkezetének komplex problémája.

Szólnunk kell *albizottságaink* tevékenységéről, illetve feladatairól. A kialakult gyakorlatnak és hagyományoknak megfelelően továbbra is számíthatunk a Neveléstörténeti és a Nevelésméleti Albizottság működésére. (Remélhető, hogy tevékenységükről e folyóirat hasábjain többször olvashatunk.)

A szakemberek régi kívánságának megfelelően sor került a Felnőttnevelési Munkabizottság megszervezésére. A lehetőséggel élve a munkabizottságnak az lesz az elsődendő feladata, hogy a témakörrel foglalkozó gazdag szervezeti és bizottsági hálózatban ez a munkabizottság a végiggondolt munkamegosztásnak megfelelően kialakítsa a maga *akadémiai jellegű* feladatait és munkamódszereit.

Időszerű és fontos kérdések gondozása vár a Didaktikai-metodikai Munkabizottságra. Bizonyítani nem kell, hogy a tantervi-metodikai reform idején milyen eleven és sokrétű az a problematika, amellyel a munkabizottság foglalkozhat. Éppen ezért itt különösen fontos lesz a jó válogatás, súlypontosítás, és a szívós aktivitás, mind az erők összefogásában, mind a terület dinamikus befolyásolásában.

Minél inkább képesek lesznek az albizottságok arra, hogy a maguk ágazata elvi-tartalmi problémáit átfogják, magának a főbizottságnak annál inkább meglesz a lehetősége arra, hogy a neveléstudomány átfogó elméleti és szervezeti vonatkozásaival foglalkozzék. Ez lenne a kívánatos munkamegosztás lényege és iránya.

Néhány szót helyénvaló arról is szólni, hogy a Pedagógiai Bizottságnak többet kell tennie azért, hogy a közvélemény jobban ismerje törekvéseit, felfogását, adott esetekben és kérdésekben állásfoglalásait. Kicsit passzívak és talán túlságosan is szerények vagyunk e tekintetben. Ez azonban olyan betegség, amelyből „nagyon” nem is szabad kigyógyulni, de a tartózkodást nem szabad túlzásba vinni.

Ez azt is jelenti, hogy a bizottság tagjai érezzék jobban magukénak a Magyar Pedagógiát, hiszen ez a Pedagógiai Bizottság folyóirata. Ennek az érzésnek adják tanújelét azzal is, hogy fontos elvi-módszertani vagy tudománypolitikai kérdésekben írásaik, megnyilatkozásaik fórumául e folyóiratot használják fel.

Ezt a kérdést a bizottság és a folyóirat belső ügyének lehetne tekinteni. Ilyen nyilvánosság előtt szóvá tenni talán azért érdemes, mert a pedagógia publicitása közügy. A valóságos eredmények „tálalásában” való ügyetlenség, más sodróbb erejű, dinamikusabb és a publicity-t jobban felhasználó tudományokhoz képest a hagyományos pedagógus szerénység, néha gyámoltalanság nem tekinthető erénynek.

A Magyar Pedagógiát említve jelezzük, hogy programunkban szerepel a folyóirat utóbbi fél évtizedes munkájának elemzése és értékelése. Ebben a közleményben sokszor emlegettük a Pedagógiai Bizottságot. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a pedagógia sorsa egy huszonnégy tagú testületen múlik. De sok múlik a tudományos fokozattal rendelkező közel száz szakemberen, egy friss statisztika tanúsága szerint csak az Oktatási Minisztérium hatáskörébe tartozó 46 számotartott kutatóhelyen, a neveléstudomány művelőinek összességén. Ennek a szélesebb körnek olyan irányban, olyan célok megvalósítása érdekében kell dolgoznia, mint amit a társadalmi követelmények, a tudománypolitikai irányelvek, az akadémiai instrukciók a tudományokra általában, közelebbről a társadalomtudományokra rónak. Ránk is érvényes az a követelmény, amit az Akadémia főtitkári beszámolója a tavalyi közgyűlésen ekképpen fogalmazott meg: „A társadalomtudományoknak az utóbbi években bekövetkezett fejlődése szoros összefüggésben van a marxista–leninista elmélet és módszer további térhódításával. Az általános fejlődés ellenére sem kielégítő azonban ma még az elméleti tevékenység, a társadalmi gyakorlat tapasztalatainak általánosítása, az aktuális kérdések elemzése, a polgári társadalomelméletek, az antimarxista, nem szocialista nézetek marxista kritikája. Mindezek következtében a társadalomtudományok nem tudják teljes mértékben teljesíteni ideológiai funkciójukat.”

Befejezésül visszatérek a tudományos önzetlenség gondolatához. Bizottságunk – amely képletesen szólva „egy kávé sem tud adni” tagjainak – tudománypolitikai és erkölcsi felelősségtől vezérelve tevékenykedik. Ehhez persze legalább annyi elégtétel kell, hogy lássák, munkájuk hatékony, szükséges, hogy társadalmi igényt elégít ki. Erre törekszünk, ehhez kérjük kollégáink közreműködését, s az Akadémia Filozófiai és Történettudományok Osztályának további jóindulatú támogatását.

Szarka József

MAJLÁTHNÉ CSERHALMI MAGDA

AZ ÖN- ÉS TÁRSÉRTÉKELES LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLATA EGY KÖZÉPISKOLAI OSZTÁLYBAN

A személyiség érése igen sok és jelentős funkció fejlődésében egzakt módszerekkel követhető. A gondolkodás vagy a testi ügyesség vonatkozásában az optimális érés feltételei egyre inkább biztosítottak, s az eredmények ellenőrzési lehetőségei is körülirtabbak. Nem mondható el ugyanez néhány igen lényeges, de kevésbé kontrollálható személyiség-sajátosságról, amelyben például az egyéni beállítódás, az értékorientáció vagy az emberi viszonyulások rejtett háttér-együttese a fő irányító.

A személyiség értékelő képességének kialakulása is időben lejátszódó folyamat eredménye, de az értékelési aktus rendszerint már rögzült értékviszonyulások tükröződése, s maga a folyamat, annak belső dinamizmusa kevésbé tisztázott. Az egyéni értékítéletek és értékrendszerek kialakulásán és fejlődésén belül külön is figyelmet érdemel az önmegítélő, önértékelő képesség, hiszen az ép személyiség egyik legalapvetőbb sajátossága éppen a hiteles önarckép megrajzolásának képessége. Mivel az önmagunkra vonatkozó értékelési beállítottságot minden esetben az aktuálisan ható személyközi kapcsolatok is befolyásolják, e kép kialakulásában különösen nagy szerepet kapnak azok a 'saját' személyiségről szóló visszajelentések, amelyek a kívülállóktól érkeznek az egyénhez. A személyközi vonzás, taszítás érzése, s általában a másokról alkotott benyomások rendező elve sokszor éppen az illető személlyel való azonosság vagy a tőle való különbözőség felismerése.¹ Az egyén másokról alkotott ítéletei tehát közvetve saját személyiségének jelentős vonásait is megrajzolják, önmagáról alkotott véleményébe pedig önkéntelenül is beleszövődnek az adott kollektíva ráirányuló jelzései.²

A fejlődő személyiségben rendszerint igen erős az önmeghatározási törekvés, mégis – a fejlődéslélektani kutatások tapasztalatai szerint – az egyénben éppen az önmagához való viszony tudatosan legkésőbb.³ Elsősorban a hatékonyabb személyiségfejlesztés szempontjából lenne jelentős az *értékelőképesség fejlődésének vizsgálata*, amely az életkori jellemzőkön kívül az egyes személyiségek érettségének és értékességének fontos kritériumait is felszínre hozhatná. Saját vizsgálatunkat is ilyen próbálkozásnak tekintjük, amely jelen formájában – a longitudinális megközelítés miatt – elsősorban nem részletekben elmélyedő, hanem inkább összegező.

¹ V.ö. Ch. E. Osgood: The measurement of meaning. Illinois, 1957., Mérei Ferenc: A közösségek rejtett hálózata. Bp. 1971.

² V.ö. I. Sz. Kon: Az én a társadalomban. Bp. 1969.

³ M. S. Lavoëgie: Étude comparative de différents groupes au moyen d'une épreuve d'auto-estimation. Le travail humain, 1958. 325–332., B. Zazzo: Étude différentielle de l'image de soi chez les adolescents. Enfance, 1958. 335–379.

Az ön- és társértékelés jellemzőit egy gimnáziumi osztály 40 tanulójánál (Debrecen, Tóth Árpád Gimnázium) négy éven át követtük.

1. Az *előkészítő szakasz* folyamán olyan értékelési szempontokat gyűjtöttünk, amelyek kifejezik a vizsgálni kívánt korcsoport értékelő magatartásának lényeges jellemzőit. Négy középiskola 200 tanulója (I–IV. o.) űrlapot töltött ki („Legfontosabb szempontjaim önmagam és társaim megítélésében”). A tanulók az általuk felsorolt pozitív (igényelt) és negatív (elutasított) tulajdonságokat a számukra fontos és jellemző hierarchiában állították fel. A megjelölt szempontokat számszerűen összesítettük, s a tartalmi összetartozás szerint csoportosítottuk. Így 12 nagyobb tulajdonságcsoporthoz nyertünk: öszinteség, értelmesség, szociabilitás, aktivitás, érdeklődés, moralitás, világnézet, eredetiség, alkalmazkodás, érzelmi és hangulati jellemzők, megjelenés, beszédstílus.

A legrangosabb helyen leggyakrabban szereplő tulajdonságok (*öszinteség, értelmesség, szociabilitás*) kerültek az első három helyre, s ezeket tettük a vizsgált osztályban az ön- és társértékelés szempontjaivá is. Az önértékelő és másokat értékelő képesség mérésére az *értékelési skála* módszerét alkalmaztuk,⁴ s az így születő mennyiségi adatokat négy éven át az *explorációval* egészítettük ki.

2. A tanulók *derékszögű koordináta-rendszerben* a megadott szempontok alapján *rangsorolták egymást, majd önmagukat*. A kétféle értékelést két lépésben végezték; a rangsorolás előtt tisztáztuk a fokozatok s a besorolhatóság kritériumait.

3. Az az *exploráció az értékelést befolyásoló motivumrendszer vizsgálatát szolgálta*. A *tanulók irányított beszélgetés során indokolták pozitív vagy negatív irányban „kirívónak”* számító ítéleteket mind önmagukkal, mind társaikkal kapcsolatban. (L. 1,2. a,b. táblázatot.)

1/a. táblázat

Az önértékelésben jelentkező túlértékelés motívumai

- | | |
|------|---|
| I. | Egyszerű, nyílt, becsületes, bátor, véleménynyilvánító, kötelességtudó, mindenről van véleménye, többre képes, eddig mindig kitűnő volt, megértő, kitartó, csak a tanulásnak él, mindenről van véleménye, sok barátja van, szeretetre méltó, anyjának segít. |
| II. | Összes hibáját ismeri, alapos önismeretre törekszik, az átlagostól elütő tulajdonságai vannak, lelkiismeretes, mindent megtesz a jobb tanulmányi eredményért, nem elégszik meg a felszínes tudással, kémiaiából kiváló. |
| III. | Mély, tartalmas életet él, lelkesedő, békülékeny, vonzó, mindenkivel meg tudja szeretetni magát, önmagát adja, bizalmas kérdésekben lehet rá számítani, hűséges, áldozatkész, optimista, hangulatkeltő. |
| IV. | Határozott, állhatatos, aktív, energikus, céltudatos, törekszik arra, hogy mások megbecsülését elnyerje, szilárd elvei vannak, egyértelmű állásfoglalásra törekszik, önmagát akarja megvalósítani, merész, önálló, erkölcsi téren kiforrott, társadalmi kérdések iránt érdeklődő, kíméletlenül őszinte. |

⁴T. Skrzywan: Értékelési skálák a személyiség mérésére. Psychologia Wychowawcza, 1965. 2. sz. 148–159. OPK dokumentáció, M.L. Nortway–Lindsay–Weld: Szociometria az iskolában. Bp. 1971.

1/b. táblázat

Az önértékelésben jelentkező alulértékelés motívumai

- Nem szokott gondolkodni saját cselekedetein, legtöbbször ugyanazokat a hibákat követi el, sodródik másokkal, hangulata erősen változó, elégedetlen a szorgalmával, könnyű a rosszra csábítani, befolyásolható, nincs ideálja, szereti, ha központban van, nem fog sikerülni a kitűnő bizonyítvány, félszeg, bátortalan, zárkózott, nem tud beilleszkedni a közösségbe, kisebbségi érzése van, szégyelli az érzéseit, gondolatait, keresi a magányt, indulatos, cinikus, könnyen elkeseredik, bizalmatlan.
- I. Elhanyagolja a tanulást, nincs elég akaratereje, türelmetlen, ingerlékeny (fáradékony), rossz a teljesítménye, passzív, csak néhány tárgy érdekli, szégyelli a tudatlanságát, elhatározásához nem tud hű lenni, nem érdekli a tanulás, elégedetlen a képességeivel, nehéz felfogású.
- II. Érzelmek gyakran változnak, hamar ráun az emberekre, nem szeret közel kerülni senkihez, önző, gyanakvó, hamar kiábrándul, bizalmatlan másokkal szemben.
- III. Befolyásolható, nincs önbizalma, nincs előtte cél, rendszertelen az élete, nem tudja, mit akar.
- IV.

2/a táblázat

A mások értékelésében jelentkező túlértékelés motívumai

- Lehet tőle tanácsot kérni, rendesen tanul, szerény, rendes, szelíd, segítőkész, minden közös dologban benne van, igényes, értékes barát, jól sportol, érdekli minden, ami mással történik, komolyan veszi a partnerét is, engedi lemásolni a dolgozatát, jó „szerelése” van, jól öltözik.
- I. Szorgalmas, munkaszerető, jó teljesítményű, erős akaratú, művelt, sokoldalú az érdeklődése, „jó fej”, határozott fellépésű, intelligens, művelt, magabiztos, tehetséges, fantázia-dús, rendszeres, logikus, gondolkodó, minden órára elkészül, alapos, tud vitatkozni, együtt kísérletezünk, okos, jól sportol.
- II. Tudása átlagon felüli, gyors felfogású, humoros, közös érdeklődésű, törekszik másban a jót is meglátni, mindenről el lehet vele beszélgetni, egészséges életfelfogású, önálló csinos, ügyes, szép, erkölcsös, megbízható, társasági lény, megnyerő, lehet tőle tanácsot kérni, elismeri az egyenjogúságot.
- III. Öszintén megmondja a véleményét, hibáimra figyelmeztet, kialakult világnézete van, szenvedélyesen szereti a repülő-sportot, olvasott, irodalmi tehetség, ügyes, szembe mer szállni igazáért, adottsága van a nyelvekhez, ismeri az embereket és saját magát, alkalmazkodó, türelmes, tudja, hogy mit akar, teljesítményképes.
- IV.

2/b. táblázat

A mások értékelésében jelentkező alulértékelés motívumai

- Huligán-típus, hangoskodó, folyton szervezkedő, önző, irigy, elzárkózik a közösségtől, semmi közeledést nem viszonz, dicsekszik, lódit, hazug, hízeleg, nem vállal osztály-tisztséget, csak a testierőt „tiszteli” másban, durva, begubózik, mint a csiga a házába, beképzelt, rendetlen, piszkos, ápolatlan, összeférhetetlen, nevetlen, kötekedő.
- I.

- II. Nincs benne kitartás, megátssza a „jódiákat”, szakértőnek tünteti fel magát, tudálékos, hangyaszorgalmú, stréber, türelmetlen, csak addig kedves, amíg a leckét másolja, magoló, nem sug órán, felszínes a tudása, mama kedvence, műveletlen, egyoldalú az érdeklődése, kapkodó, szeleburdi, zavaros gondolkodású, az őszinteséget nem tartja kötelezőnek.
- III. Feltűnésre vágyik, feltűnően öltözködik, mindenkinél külön akar lenni, beképzelt, nincs önkritikája, kiábrándító a viselkedése, másokat utánoz, csak a divat érdekli, nem tiszták az érzései, mindig titkol valamit, kettős életet él, kíméletlen, éjszaka kimaradozik, erkölcstelen, kiszámíthatatlan, lelkesedése szalmaláng, modortalan, faragatlan, nem tud titkot tartani, az igazságot elferdíti, émelvítően „kedves”, külön, gyámoltalan.
- IV. Túlságosan tiszteli a törvényt, meghajlik minden tekintély előtt, önállótlan, egyoldalú, túl csendes, nincs véleménye, elvtelen, nincs meggyőződése, nem tudja, hogy mit akar, megbízhatatlan, előítéletei vannak, megalkuvó, semmihez nincs tehetsége, nagyravágó, politikailag tájékozatlan, korlátozott gondolkodású, nincsenek céljai, nem áll ki másokért, belenyugszik a meglevőbe.

Az eltérést egy-egy tanulónál a rávonatkozó több véleményt magába sűrítő csoport-értékhez viszonyítva vizsgáltuk. Természetesen a csoport véleményét nem úgy kezeltük, mint végső adatot, amely megfellebbezhetetlenül objektív, de relatíve objektívebbnek fogadtuk el, mint az egyedi, önmagában álló véleményeket. Minden esetben végigtekintettük, hogy kik azok, akik a tanulót bizonyos mértékig jellemző egységes megítéléstől jelentősebben térnek el. Ezek az adatok képezték az ön- és a csoportértéken belül az „alul-”, illetve a „túlértékelés” kategóriáit. Természetesen az, hogy a csoportvélemény viszonylagos objektivitását viszonyítási alapként kezelhettük, ez a vizsgálat longitudinális jellegéből is fakadt.

Eredmények

1. A mennyiségi mutatók értelmezése

A grafikusan kapott eredmények értelmezése során elsősorban az önértékelés és a csoport által történt értékelés közötti nagyobb, kirívóbb eltéréseket kerestük, majd e kritikus értékeket az eleven beszélgetések során kapott információkkal vetettük össze.

a. Az önértékelés és az egyes tanulókra vonatkozó csoportértékelés

adatait összevetve azt tapasztaltuk, hogy az önértékelésben – az alulértékelés mértékéhez viszonyítva – jelentős a túlértékelések száma. Táblázatunk azt mutatja, hogy az önértékelésben évenként milyen mértékben jelentkezik *túlértékelés* (Té), *alulértékelés* (Aé), illetve a csoport véleményével *megegyező értékelés* (Mé).

	I.	II.	III.	IV.	A minősítés kritériuma
Aé.:	0	1	1	2	Aé.: –0,5-nél nagyobb eltérés
Té.:	19	18	23	23	Té.: +0,5-nél nagyobb eltérés
Mé.:	21	21	16	15	Mé.: $\pm 0,5$ -nél kisebb eltérés

Vizsgálatunk eredményeinek elemzése során különös jelentőségű volt az a tény, hogy alulértékelés négy év alatt mindössze négy esetben fordult elő. Ez az adat sajnálatosan

egyezett az explorációkban is megmutatkozó önkritikai készség fejletlenségével. Az ön- és a csoportértékelés közötti összefüggéseket a *Spearman*-féle rangkorreláció-számítással is ellenőriztük. A korrelációs együttható értékei mind a négy évben közepesnél gyengébb, illetve gyenge megfelelést mutattak (I.: 0,42; II.: 0,48; III.: 0,36; IV.: 0,47).

b. *Az egyénekre irányuló csoportértékek és a csoportra irányuló egyéni értékek* anyagukban igen közel esnek egymáshoz.

Az egyénre irányuló csoportérték, illetve a csoportra irányuló egyéni érték: ugyanannak az értékelési aktusnak két oldala, olyan adat, amelyben az egyes tanulóra vonatkozó összes társvéleménye bennfoglaltatik. Ez minden tanulónál két összesített értéket adott: az ő értékelése által előállott csoportra vonatkozó értéket és az őt értékelő osztálytársak véleményeinek átlagértékét.

E két érték az első három évben nem mutat lényeges különbséget. Jelentősebb eltérést csak a IV. osztályban tapasztaltunk. Az explorációban ez azzal a tapasztalatunkkal egyezett, hogy a gimnázium harmadik évének végétől az öntudat megerősödése és kifejezettebb önérvényesítési, függetlenedési törekvés jellemezte a tanulókat. Ennek háttérben – különösen az érettségi évében – a szerteszét ágazó pályairányulások álltak.

c., A kétféle csoportérték nagyfokú egybeesése ellenére is mind a négy évben *lényeges különbség volt egy-egy tanuló esetében a saját személyiség és az osztálytársak értékelése között*. Ez az eltérés globálisan azt jelentette, hogy a tanulók önmagukkal szemben elnézőbbek voltak, mint társaikkal.

2. Az exploráció adatai

A. *A társértékelés jellemzői. A gimnázium I. évében* az átlagostól eltérő társértékelések indokai között főképp a *közösségi megnyilvánulások* elismerése vagy kritikája uralkodott. A megvizsgált tanulók a szociabilitás minőségét ekkor még döntően a külső magatartás, a társakkal szembeni viszony alapján értelmezték („segítőkész”, „minden közös dologban benne van”; „érdekli minden, ami másokkal történik”; „komolyan veszi a partnerét is” – „nem vállal osztálytisztiséget”; „kötekedő”; „nem viszonyozza mások közeledését”; „önző”; „passzív” stb.). Az első félévben még jó és szociális társ lehet az is, aki „engedi lemásolni dolgozatírás közben a feladatát”, akinek „jó lemezei vannak”; „tud gitározni”; „tetszik a haja, a szerelése”. Ehhez hasonlóan felemás a „rossz haver” megítélése is, aki lehet rossz barát azért is, mert „nem vállal osztálytisztiséget”; „kihúzza magát a közös élményekből”, de hasonló megbélyegzést kap, ha „nem süg”, vagy nem tartja be a „betyárbeccsület” egyéb íratlan szabályait.

Második osztályban az értékelési szempontok között rohamosan nő a *teljesítménnyel* kapcsolatos, illetőleg a tevékenység eredményességét vagy eredménytelenségét befolyásoló érzelmi, akaratú tényezőknek.

Tapasztalataink szerint az első év a szociális alkalmazkodás nyílt vagy lappangó feszültségeivel volt terhes. Kudarc, sikerérzés, magányosság, általában a társ- vagy csoportkeresés lényege ekkor igen gyakran: biztonságkeresés az új környezetben. A partner, a

barát igénylése sokszor a tapasztalt és a várható nehézségek elleni védekezés, a támasz és bázis biztosításának egy módja. A társas viszonyok folyamatos strukturálódásával és stabilizálódásával magyarázható, hogy az „egymás” megítélésében egy év elteltével csökken a szociális faktor jelentősége és nő az elért eredmények szerinti rangsorolás mértéke. Megfigyelésünk szerint az osztálybeli pozíciók átmeneti rögzülése lehetőséget nyújtott a tanulóknak arra, hogy „kifelé” is tudjanak figyelni. Ekkor kezdték mérlegelni, próbára tenni saját képességeiket, teherbírásukat, s ezt tükrözi az is, hogy a társakról kialakuló véleményben nagyobb arányban szerepelt a „rendületlen kitartás”; az „egyenletes teljesítőképeség” és a „sikeres teljesítmény.”

Szórványosan mutatkozott a praktikus, osztályozásközpontú pedagógiai szemlélet hatása is. A jegyzőkönyvi adatok szerint – elsősorban a fiúk – igen nagyra értékelik az „osztály előtti biztos kiállást”, a „sikeres felelést, dolgozatírást”, általában azt a magatartásban is kifejezésre jutó szerencsés tulajdonságot, hogy valakit „nem lehet belezavarni mondanivalójába”, hogy „biztos, logikus, megnyerő módon” tud kiállni az osztály és a tanárok előtt. Jelentkezett a sikeres tevékenységhez való ún. ellenzéki viszonyulás is. Ezekben az esetekben az alulértékelés motívuma nemegyszer rejtett irigység volt („...megjátssza a jó diákot”; „stréber”; „magoló”; „hangyaszorgalmú”; „tudálékos”; „nagyképű” stb.).

Mindezek mellett az 'értelmesség' megítélésében igen jó az összkép. E fogalom értelmezésében I–IV. osztályig az életkorral párhuzamos optimális tapasztalati gyarapodást és fejlődést kísérhetjük nyomon. III. és IV. osztályban az értelmességet már csaknem valamennyi megkérdezett tanuló úgy határozta meg, hogy az a belső adottságok és a szellemi igényesség eredménye, amely a teljesítőképeségben, a szorgalomban, a munkakedvben és akaratereiben ötvöződik. Az értékelőképesség differenciálódása szempontjából különösen biztató volt, hogy a tanulók általában nem tekintették a jó vagy rossz bizonyítványt az értelmesség kizárólagos jelzőjének.

A harmadik osztályban a magatartás morális oldala került az értékelés homlokterébe. Jegyzőkönyveink tanúsága szerint a társadalmi értékrendszer hagyományos (elsősorban erkölcsi) normái ekkor hatottak legintenzívebben a megvizsgált tanulóknál. Az értékelések indokait számbavéve körvonalazódott egy, a vizsgált korcsoporttal azonos korú ideál alakja is, amely mintha az erős társadalmi presztízzsel rendelkező emberi értékek és normák megtestesítője lenne. Ennek alapján az a benyomásunk is lehetne, hogy a tanulóknak ható és a társadalmilag elismert értékkategóriák nagyrészt egybeesnek. A gyakorlat mégsem ezt bizonyítja, s tapasztalatunk szerint ennek jelentős oka lehet, hogy a *formailag azonosnak látszó értékkategóriák közül egyiknek-másiknak a tartalma lényegbevágóan megváltozott*, tehát mást jelent a felnőttek és mást az ifjúság, a tizenévesek számára.

Vizsgálatunk során ilyen kritikus, emberi tulajdonságokba kivetített értékként szerepelt a „megfelelő érdeklődés”, a „megbízhatóság”, az „egészséges életfelfogás”, az „őszinteség”, befolyásolhatóság”, illetve az 'önállóság'. Különösen az 'őszinteség' fogalmát a legtöbb tanuló meglepően újszerű módon értelmezte. A hagyományos szinonimák (becsületes, igazmondó, jellemes, megbízható) helyett a tanulók inkább úgy emlegették, mint az önérvényesítés, a merészség, a hajthatatlanság, a bátor szembeszegülés, sőt, mint a *lázaszkodás* eszköz-tulajdonságát. Néhány tanuló a szélsőséges, egyedi viselkedésmódot például úgy értelmezte, mint a meg nem alkuvás, az önállóság, az elvhűség, s általában az eredeti személyiség ismertetőjeit.

Egyik tanuló éppen ilyen vonatkozásban hasonlítja össze két osztálytársát: „G.L. ellen semmi kifogásom nem lehet, mégsem szimpatikus. Nem tetszik, hogy órán majdnem kiesik a padból, annyira jelentkezik. Mindig az az érzésem, hogy sem az érdeklődése, sem a lelkesedése nem valódi. Igaz, a célját eléri, mert a tanárok szeretik.” Egy másik fiúval fordított a helyzet. B.K.-ra mindenki panaszkodik, órán nevetlen, néha kötekedő, de „ha jelentkezik, vagy mond valamit, biztos vagyok benne, hogy nem szerepelni akar”.

Az ide vonatkozó jegyzőkönyvrészletek arról tanúskodnak, hogy a 17 éves tanulók jó része már kevésbé tiszteli azt a társát, aki a normáknak az előírt követelményeknek *minden áron* akar megfelelni. Az említett példa is azt bizonyítja, hogy ezek a tanulók egyre inkább keresik egymásban a külső megnyilvánulások belső megfelelőit, azt kutatják, hogy az osztályfőnöknek tett felajánlás mögött igazi lelkesedés van-e, hogy egyik-másik társuk iskolai arca a tényleges, valódi arca-e, tehát hogy a külső magatartásformák és a belső tartalmak megfelelnek-e egymásnak.

„D.J.-ben nem szeretem azt az émelyítő kedvességet, amivel mindenkihez egyformán fordul. Ha valami történik az osztályban, amit titokban szeretnénk tartani, elmondja a tanároknak, hogy saját magát jó színben tüntesse fel.” „K. mindent kiforgat. . . az ember legyen türelmes, legyen igaza, ha állít valamit, ne legyen csöpgős; színes-mázos és akkor álljon ki igazán, ha baj van, ne csak a levegőbe járjon a szája.”; „T.A. túlságosan ingadozó. . . az ember nem tudja, hogy mire számíthat nála.”; „N.A.-nak a legrosszabb tulajdonsága, hogy az embert szembe dicséri, a háta mögött pedig az ellenkezőjét mondja róla.”; „J.I.-nek egy-egy témához nincs meg a kellő hozzáértése, mégis szakértőnek tünteti fel magát.”; „D.J.-nél sosem lehet tudni, hogy mit érez, kapkod, szeleburdi, az érzése nem tiszták, mindig titkol valamit.”

Az őszinteség vállalása sok esetben egyenrangúvá lett a szabadság, a függetlenség és a felelősség vállalásával, hiszen aki kíméletlenül, nyersen egyenes, annak fontos, követelő igénye, hogy morális érettségét másokkal is elismertesse (adott esetben a felnőttekkel). Ezekben az értékelésekben érződött a sablonról, a hagyományosról való leszakadás sürgetése, s ezzel együtt a befolyásolhatósággal, a függőséggel szembeni türelmetlenség is. Érdekes módon a függetlenedési igény ilyen erősen csak a társakról alkotott véleményekben került felszínre, mégis legtöbbször egészen pregnánsan a v.sz. saját törekvéseit fejezte ki.

A középiskolás évek alatt a harmadik osztály mintha a krízis éve lenne! A sok ellentmondás ellenére is továbbfejlődik az elemzőkészség: a szépség mögött sokan felfedezik a hivalkodást, a kedvességben az ürességet és formalitást, ugyanakkor azt is felismerik, hogy szembehelyezkedni egy tanárral nem feltétlenül kötekedést, agresszív szembeszegülést jelent, s hogy egy rendezetlen, formai különcködések mögé bújó társban is lehet értékes barátot találni. Anyagunkban az érzelmi, viszonyulási differenciáltság néhány tanulónál következetesen úgy jelentkezett, mint a személyiség érettségének fontos mozzanata, amely a fokozódó szellemi érést kíséri és elősegíti azt a felfedezést, hogy a tanuló a saját 'én'-en kívüleső más személyekben is képes legyen meglátni az önálló, autonóm törvényekkel rendelkező személyiséget, s így a számára idegen vagy nehezen elfogadható sajátosságokat is reálisan és tárgyilagosan ítélje meg.

A *túlértékelés* egyik alapmotívuma volt a már jelzett okok mellett a nem kellően alátámasztott önleégedettség érzése is. Ilyen túlértékelési motívum ragadható meg két lánytanuló önértékelésében. Mindkettőjüknél a szépség által aratott sikerérzés emelte meg irreálisan az önérték szintjét. (B.E.

csinos, szép lány, sőt elsőtől kezdve kitűnő tanuló, társai előtt mégsem szimpatikus magabiztos, önzésre beállított viselkedésmódja, másokkal szembeni kíméletlensége miatt.) Előfordult a hibákkal át- meg átszótt jellem „büszke” vállalása, a szabálytalan egyéniség eredeti szerepében tetszelgés („soha nem hagyom magam befolyásolni”; „bármit csinállok, mindent a saját jókedvemből teszek”; „kényszeríteni semmire sem lehet”). Ugyanezek a tanulók később nehezményezik, hogy társaik nem ismerik őket eléggé; az alkalmazkodás teljes elvetése és a kölcsönös kapcsolatok igénye közötti ellentmondás kézzel tapintható.

Az önismereti képesség gyengesége következetesen kifejezésre jutott a csoport értékeléséhez viszonyított magas önértékekben, az egyéni önjellemzések tagolatlanságában, a lényegtelen szempontokban, illetve az egyszempontúságban. Szemben a társak értékelésével számszerűen is kevesebb a megnevezett befolyásoló tényező, erős a szubjektív hangoltság s a lényegtelenabb jegyeknél való megtapadás.

Az *alulértékelés* kategóriájában visszatérő kísérő jegy a nagyfokú érzelmi labilitás, a belső bizonytalanság. Ez a bizonytalanság tükröződik a tanulóknak a környezetükhöz vagy önmagukhoz való irreális viszonyában, a kisebbségi érzésekben, de – túlértékelés esetében – az erős önbizalom is.

Az alul- és túlértékelések indokait számbavéve két meglehetősen szélsőséges típus bontakozott ki felmérésünk folyamán: egy kevésbé megbízható, önmagával elégedett, de kritikátlan és egy bizalmatlan, befolyásolható, önállótlán, bizonytalan én-kép. A harmadik típus kevésbé pregnáns és jórészt sztereotip vagy közhelyszerű mintákra támaszkodik önmaga megítélésekor.

Önismereti és önkritikai gyengeségre következtetünk a táblázatban (1,2,a,b.) is mutatózó adatok alapján. Elsősorban az alulértékelés – egyébként kritikát jelző – motívum-szegénysége jellemző. A megnövekedő önbizalom eseteiben ugyan elő-előbukkan néhány pozitív új tulajdonság (pl. a szociális megbecsülésre való törekvés, egyértelmű állásfoglalás, társadalmi kérdések iránti érdeklődés stb.), de még így is szembetűnőbb az alkalmazkodási gyengeség vagy képtelenség, a bizonytalan jövőelképzelés, a foglalkozási, pályaválasztási tanácstalanság, a közösségtől való elfordulás, a magány, csalódottság, meg nem értettség érzése, egy-egy esetben az önzés, a gyanakvás és a kiábrándultság is. Exploratív úton szerzett tapasztalataink szerint a *középiskola végén* – az általunk vizsgált tanulók önértékelése szintjén – *hiányzik az az ugrásszerű horizonttágulás és motívumgyarapodás, amit e jelentős, új életszakasz küszöbén várni lehetne*. Sok a pesszimizmusra utaló motívum, ugyanakkor a megfelelően érzett önbizalom eseteiben is nagyfokú önismereti tájékozatlansággal találkozunk.

Összegezés

Az általunk vizsgált tanulók *egymás megítélésében* jóval objektívebbnek mutatkoztak, mint önmagukkal szemben. A társakkal kapcsolatos értékelési beállítottság általában egészségesebb, tárgyilagosabb, lényegretörőbb volt. A motívumrendszer fejlődése e téren lassú, de fokozatos és pozitív minőségi változás irányába mutat. Az egymásról alkotott vélemények szintjén legnagyobb fejlődés az utolsó két évben tapasztalható. Feltételezésünk szerint olyan fiatalokról van szó, akik a mozgalmi életben, a család és az iskola gyakran nem egyértelmű és szervezetlen, olykor ellentmondó benyomásai között *hamarabb megtanulnak másokat kritizálni, másokat alaposabban megfigyelni, mint önmagukat*. Érdekes közvetett adat birtokába jutottunk: az elemzőkézség, a sokoldalú, érett megítélőképesség legtöbbször csak a saját 'én'-en kívüleső világ értékelésében mutatkozott,

mégis úgy tűnt, hogy a tanulók elsősorban *saját hibáik portréit keresik*, amikor másokra tekintenek.⁵

Jóllehet az önismereti képesség fejletlenségére utaló tendenciákat mindössze 40 tanuló vizsgálata során észleltük, ez mégis arra figyelmeztet, hogy hasznos lenne megvizsgálni a képesség tényleges fejlettségét reprezentatív keretek között is. Az értékelőképesség kutatásának szükségessége két elkerülhetetlen pedagógiai, pszichológiai feladatot is diktál:

- Tisztázni kell – lehetőleg korcsoportonként – a jelenlegi fejlettség szintjét.
- A feltárt színvonal ismeretében speciális módon kell hatni a tanulókra az önértéktudat, önismeret, önértékelés, önnevelés tudatos és célirányos fejlesztésével. E hatásnak azt kell elérnie, hogy a tanulóknál spontán erővel működjön a készség a tárgyilagos kritikára és elismerésre egyaránt. Feltételezhető ugyanis, hogy az általános értékelőképesség és normatudat kialakítása a tanulók önmagukkal szembeni igényeit is megnöveli, s lehetőséget ad önnevelésükre is.

⁵V.ö. H. Wallon: *Buts et methodes de la psychologie. Niveaux et fluctuations du moi. Enfance*, 1963. 87–99.

A SERDÜLŐ TANULÓK PÁLYAISMERETÉT ÉS ÖNISMERETÉT ALAKÍTÓ TÉNYEZŐK

A pályaválasztás összetett, hosszan tartó folyamat, amely több egymással összefüggő szakaszra tagolható. Ezen belül különösen nagy figyelmet érdemel a serdülőkori, a személyiség fokozódó önállósodásának időszaka. Ebben a fejlődési periódusban a személyiség szocializálódásának egyik mutatója a pályaválasztási érettség összetevőinek kialakulása és tartalmi gazdagodása, az elképzelések egyre tudatosabb megjelenése, a különböző orientációs irányok mérlegelése és az elhatározás kialakításának előkészítése.¹

Ezen orientációs szakasz komplex problémakörén belül a következő két egymással összefüggő kérdést vizsgáltuk: 1. a tanulók pályaismeretének és önismeretének meghatározása, 2. kísérlet a pályaismeret és az önismeret alakító tényezők megismerésére és elemzésére, továbbá azok fejlesztésére, mert a jelenlegi hasznos kezdeményezések sem elegendők arra, hogy a mai tanulóifjúság kellő pályaválasztási előkészítést kapjon.²

A tényanyag összegyűjtéséhez a következő vizsgálati módszereket alkalmaztuk:

- a. Kérdőív a pályaaorientáció és a pályaismeret, önismeret feltárására.
- b. Megfigyelés tanítási órákon és a pályaválasztási témájú osztályfőnöki órákon.
- c. Egyéni és csoportos beszélgetések a tanulókkal.
- d. Az iskolai dokumentáció tanulmányozása.

A vizsgálat kereteit a reprezentatív mintavétel szabályai szerint határozzuk meg. Populációnkat (800 fő) több szempont (települések jellege; tanulócsoporthoz tartozás; szaktanár-ellátottság) együttes figyelembevételével sorsoltuk ki. A vizsgálatunkat egy megye kiválasztott általános iskoláiban végeztük el. Kísérletünk során az adatfelvételeket VII. osztályban kezdtük és VIII. osztályban folytattuk, s így két tanéven keresztül kapcsolatban voltunk a tanulókkal. A nemek közötti megoszlás aránya: 51,2% leány, 48,8% fiú. A vizsgálatba bevont tanulók egyharmada városban vagy város közelében, a többi falun, illetőleg tanyai körzeti iskolában tanul.

A pályaaorientáció főbb tendenciái

A pályaismeret, az önismeret és az ezeket alakító tényezők értékelését és a fejlesztés lehetőségének elemzését megelőzően szükségesnek véljük a tanulók orientációs irányulásának részletes bemutatását.

¹ Völgyesi Pál: A személyiség szerepe a pályaválasztásban, különös tekintettel a munkára nevelésre, társadalmi hatásokra, kollégiumban nevelkedő fiataloknál. (Kandidátusi disszertáció) Kézirat. Bp. 1972.

² Rókuszfalvy Pál: Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Bp. 1969. 280.

Az adatainkból egyértelműen kitűnik, hogy a hetedikes tanulókat élenként foglalkoztatja pályaválasztásuk kérdése. Ez az érdeklődés természetesen különböző intenzitást és megalapozottságot mutat, de túlnyomó többségnél körvonalaiiban kirajzolódik a választott pálya, s ez az orientáció irányának határozottságára enged következtetni.

1. táblázat
A tanulók és a szülők választása

A tanuló és a szülő választása	Fő	%
megegyezik	617	77,1
nem egyezik meg	138	17,3
nem választott	45	5,6
összesen	800	100,-

A vizsgált tanulók összesen 97-féle foglalkozást jelöltek meg felmérésünk alkalmával. Ez első látásra nagyon széles körű és változatos pályakívánság-sorozatnak tűnik. Ugyanakkor az egyéni elképzelések és a népgazdasági lehetőségek jelentős mértékben eltérnek. Éppen ezért hárul a pályaorientálásra óriási feladat, mivel hosszabb távon speciális módszerekkel a különféle ellentmondások feloldhatók, vagy legalábbis a minimálisra csökkenthetők a tényleges pályaválasztás időszakára. Ezt pedig úgy lehet igazán eredményesen megoldani, ha a tanulókra lebontva elvégezzük az egyes tanulói pályaválasztások realitásértékének a meghatározását és ennek megfelelő pályaorientálást folytatunk.³

A tanulók által VII. osztályban választott *elsődleges* pályák között a divatos szakmák csoportja az országos átlag mellett részben helyi mutatókkal is jelentkezik (autószerelő, női fodrász, kozmetikus, szobafestő-mázoló, kereskedő). Ugyanakkor a vizsgált területen is változik bizonyos időszakon át a legnépszerűbb foglalkozások köre és struktúrája, amit mindenkor messzemenőkéig figyelembe kell venni a fiatalok pályaorientálásánál.

A serdülő tanulók *másodlagos* pályaválasztása sokkal realisabb, mint az elsődleges pályák megjelölése, mivel a második helyen megjelöltek között jóval nagyobb számban fordulnak elő fizikai munkát igénylő foglalkozások, illetve kisebb mértékben kvalifikált pályák.⁴

Vizsgálatunk folyamán megtudtuk, hogy a tanulók és szüleik pályaválasztási elképzelése 17,3%-ban nem egyezik meg (1. táblázat).

Ez azt mutatja, hogy a pedagógusok fő feladata sokszor a családon belüli választási összhang megteremtése, mivel az eredményes pályaválasztás a szülői és a tanulói elképzelések összeegyeztetése nélkül ritkán biztosítható.

³ Zakar András: A serdülő tanulók pályaorientációjának pedagógiai vizsgálata. Pedagógiai Szemle, 1975. 2 sz. 122–131.

⁴ Zakar András: Az általános iskolai tanulók pályaeérdeklődésének alakulása az orientáció időszakában. Művelődésügyünk, 1974. 22 sz. 29–32.

A helyes pályaválasztási döntés létrejöttéhez a fiataloknak viszonylag *széles körű* elemi pályaismerettel, továbbá egyes pályákról *sokoldalú és elmélyült* ismeretekkel kell rendelkezniük. Azt is tudniuk kell ezenkívül, hogy milyen munkafeladatok megoldásával telik el a dolgozó munkaideje, illetve tisztában kell lenniük a választott pályán (vagy pályákon) dolgozó emberrel szemben támasztott pályakövetelményekkel is. Ezenkívül tudni kell még a választott pályáról a helyi elhelyezkedési lehetőségeket is, illetve azt, hogy a teljes értékű szakmai működéshez milyen szakképzettséget szükséges megszerezni.⁵

2. táblázat

A tanulók pályatevékenység-ismerete

pályatevékenység	%
A tanuló nem választott	13,4
a pálya lényegétől független tevékenységet említ	12,6
a válasz szakmai szempontból általános	33,7
a szakma lényegét alkotó egyetlen tevékenységet említ	28,9
a pályához szervesen hozzátartozó tevékenységcsoportot határoz meg	11,4
összesen	100,—

A tanulók pályaismeretét az említett szempontok alapján vizsgáltuk meg és értékeltük. Az elemi pályaismeret tanulóinknál az országos átlagnak megfelel, mivel az általuk felsorolt pályák száma 15–26 között mozgott. Vizsgálatunkból az derül ki, hogy a lányok és a fiúk elemi pályaismerete azonos, eltérően a hasonló korábbi vizsgálati eredményektől.

A pályák egyszerű megnevezése, felsorolása tulajdonképpen még nem jelent pályaismeretet. Ezért megvizsgáltuk részletesen a tanulók pályatevékenység- és pályakövetelmény-ismeretét. Munkánk során a *Rókusfalvy*-féle módszert alkalmaztuk.

A tanulói válaszok értékelésének szempontjai ezek szerint: 1. a pálya szempontjából valóban lényeges tevékenységformát tartalmazza és 2. e tevékenységformák felsorolása viszonylag differenciált legyen⁶:

Vizsgálati eredményeink alapján *a tanulók 40%-ának van csak elfogadható pályaismerete*, mivel a többiek vagy lényegtelen és általános válaszokat adtak, vagy nem is válaszoltak kérdésünkre (2. táblázat).

⁵ *Rókusfalvy* i.m.

⁶ *Rókusfalvy* Pál, 1966: A pályaválasztó fiatalok pályaismerete. Magyar Pedagógia, 1966. 1. sz. 17–35.

3. táblázat

A tanulók pályakövetelmény-ismerete

pályakövetelmények	%
a tanuló nem válaszolt	24,2
differenciálatlan, általános válasz	16,3
kevésbé differenciált válasz, iskolai tevékenységhez tapad	26,4
kevésbé differenciált válasz, de az iskolai követelményeken túl egyéb elemeket is tartalmaz	19,7
minden szempontból differenciált válasz	13,4
összesen	100,—

E tekintetben — ellentétben az elemi pályaismerettel — a leányok nagyobb, részletesebb pályaismerettel rendelkeznek, mint a fiúk. Ugyanakkor a fiúk egy része reális pályaleírást készített, a pályatevékenység leglényegesebb elemeit ragadta meg.

A pályaismeret másik mutatója *a tanulók pályakövetelmény-ismeretének a szintje*. A szakirodalomban többen hangsúlyozzák a választott pálya követelményeinek szükséges ismeretét a tanulók részéről.

A tanulói pályakövetelmény-ismeretet tulajdonképpen az önismerettel kapcsolhatjuk egybe, mert „a pályafelvilágosítás csak akkor eredményes igazán, ha a tanulóban megfelelő intenzitású és irányú önkritikai folyamatokat és aktív alkalmazkodási tevékenységet indít el”.⁷

A tanulók által leírt pályakövetelmények értékelésének szempontjai: a válaszok differenciáltsága; a szakmai lényeg megragadása; „a szakmai lényeg alkalmazása a személyi követelmények megfogalmazásában”.⁸

Vizsgálati eredményünk azt bizonyítja, hogy a tanulók többségének (kb. 80%-a) tájékozottsága a választott pályák követelményét illetően differenciálatlan, hiányos és egyoldalú. E területen sokkal nagyobb nehézségek vannak, és jóval több feladat vár megoldásra, mint a pályatevékenység ismeret fejlesztésében (3. táblázat).

A tanulók pályakövetelmény-ismeretét nemenként vizsgálva szintén nem tapasztalunk nagy eltéréseket a fiúk és a leányok között, ellentétben a korábbi hasonló vizsgálatok eredményeivel (3. táblázat).

A tanulók pályae érdeklődését és a pályakövetelmény-ismeretét egybevetve a következőket állapíthatjuk meg: *a pályakövetelményeket azok tudták megfelelően meghatározni, akiknek a pályaleírása is differenciált. Ezt fontos tudnunk, bár „a differenciált pályaleírás ugyan szükséges, de nem elégséges feltétele a tanulók életkorának megfelelő teljes és pontos pályakövetelmény meghatározásának”.⁹*

⁷ Csirszka János: Pályalelektan. Bp. 1966. 271.

⁸ Rókuszfalvy: Pályaválasztás ...

⁹ Rókuszfalvy: A pályaválasztó fiatalok ...

A pályakövetelmények felmérése során megállapítottuk, hogy a tanulók aktuális pályaismerete hiányos és differenciálatlan. Így a tanulók pályaismeretének bővítését csak komplex pályaismertetéssel lehet megvalósítani.¹⁰

A hiányos tanulói pályaismeret-fejlesztést elsősorban a pedagógusoknak kell közvetlen és közvetett módon elősegíteni (üzemlátogatások, kirándulások, szakmai gyakorlatok, tapasztalatcserek, szakkörök, nyári munkavállalás stb.).

A serdülők önismerete

Az általános iskolai tanulók pályaismeretének vizsgálata után elemeztük a serdülő fiatalok önismeretét, mivel a megalapozott pályaválasztáshoz a megfelelő pályaismereten kívül reális önismeretre is szükség van.

Az önértékelés kérdését a pedagógiában és a pszichológiában többen vizsgálták a pályaválasztás szempontjából.

A pályaválasztási önismeret a különböző tevékenységek sorozatában alakul ki. „Forrásai: 1. saját élményvilágunk tudatosítása, 2. környezetünk, a másik ember magatartásunkra adott reakcióinak tárgyilagosan önvonatkoztatott értelmezése és legfőképpen 3. az élet valamennyi területén elért – a szó tág értelmében vett – teljesítményünk reális értékelése”.¹¹

A tanulók pályaválasztási felkészülésével összefüggő önismereti kérdések széles spektrumra terjednek ki. A teljesség igénye nélkül a következő önismereti paramétereket jelölhetjük meg:

- egészségi állapot
- az értelmi működés teljesítmény-szintje
- a különböző tanulmányi és munkatevékenységekben megmutatkozó tulajdonságok
- az igények színvonala
- a szakköri tevékenység kiválasztása

Munkánk során egyetlen módszer alapján próbáltuk meghatározni a tanulói önismeretet. Dolgozatot íratunk osztályfőnöki óra keretében a vizsgált fiatalokkal, hogy milyen képességeik és tulajdonságaik alapján alkalmasak vagy alkalmatlanok – megítélésük szerint – a választott pályára.

Az összegyűjtött tényanyag empirikus elemzése során többféle szempontot vettünk figyelembe az adatok csoportosításához. Így a válaszok differenciáltsága, terjedelme és a választott pályával való adekvát megfelelése alapján rögzítettük az egyes összetevőket (4. táblázat).

A tanulók válaszaiból kitűnik, hogy *cselekvések*, továbbá a *belső tulajdonságok* alapján tartják leginkább magukat alkalmasnak arra, hogy a választott pályán dolgozhassanak. Ugyanakkor a különféle *viszonyulások* és *kapcsolatok*, valamint a *külső tulajdonságok* már lényegesen kisebb szerepet játszanak e tekintetben.

¹⁰ Zakar András: Adalékok a serdülő tanulók pályaaorientációjának pedagógiai elemzéséhez. (Bölcsészdoktori értekezés) Kézirat. Szeged, 1973. 155.o.

¹¹ Rókuszfalvy Pál: A pályaválasztó fiatalok önismerete. Pedagógiai Szemle, 1966. 1. sz. 17–35.

4. táblázat

A tanulók önismerete

A dolgozatok tartalmi körei	%
külső tulajdonságok	35,1
belső tulajdonságok	41,2
viszonyulások-kapcsolatok	28,3
cselekvések	55,7
érdeklődési kör alapján	37,6

A tanulók önismereti dolgozatainak elemzése alapján néhány általános megállapítást fogalmazhatunk meg:

– A 12–14 éves tanulók önmagukról általánosságban önálló véleménnyel rendelkeznek.

– Az a legszembetűnőbb a dolgozatokban, hogy a serdülők viszonyítási alapot keresnek, és sokszor hivatkoznak külső véleményére gondolataik megfogalmazásában.

– Ugyanakkor a tanulók kevésbé élnek a differenciált önjellemzéssel. Mindez rendkívül leegyszerűsíti, egysíkúvá teszi az általános iskolai tanulók pályaválasztási önismeretének optimális lehetőségét.

Az általános iskolai tanulók által írt önismereti dolgozatokat három csoportba oszthatjuk:

Differenciált, részletes, a pályakövetelményeknek megfelelő	8,5%
Kevésbé differenciált, közepes terjedelmű, a pályakövetelményeknek részben megfelelő	47,2%
Tartalmi és formai szempontból differenciálatlan, a pályakövetelményeket alig vagy egyáltalán nem tartalmazza	44,3%

A serdülő tanulók önismeretének általános értékelése után idézünk néhány dolgozatot:

1.G. *András*: 13 éves, lakhely: nagyváros, pályaválasztási szándék: gépkocsivezető.

„Én se jó, se rossz tanuló nem vagyok. Nem félek a gyerekektől, és veszekedni is szoktam, ami természetesen nem helyes. Ilyen vagyok én!”

2.K. *Katalin*: 14 éves, lakhely: kisváros, pályaválasztási szándék: védőnő.

„Kiskőrösön születtem. Szüleim négyéves koromban irattak be az óvodába. Nagyon szerettem óvodába járni. Több alkalommal kaptam el különféle járványos megbetegedéseket, azóta egészségileg érzékenyebb lettem. Eleinte jeles, később gyengébb lett a tanulmányi átlagom. Legkedvesebb tantárgyaim: testnevelés, gyakorlati foglalkozás és a történelem. Nagyon szeretem a pajtásaimat (kivéve néhányat) és a kisgyerekeket. Szeretem a közösséget és kellemetlenül érzem magamat egyedül. Egészségügyi szakközépiskolában szeretnék továbbtanulni. Tehát ilyen vagyok!”

3.M. *Veronika* 14 éves, lakhely: falu pályaválasztási szándék: riporter.

„Az ember elfogult, ha saját magáról kell írnia, de azért megpróbálok leírni milyen is vagyok én.

Ami egy iskolásnál nagyon fontos, a tanulás, ott nem tartozom a legjobbak közé. Arra törekszem mégis, hogy társaim barátkozzanak velem. Általában mindenkivel szívesen beszélgetek, hamar kötök barátságot. Ilyen a természetem. Egy helyben ülni nem szeretek. A vidámságot, a változatosságot kedvelem. Éppen emiatt választottam a *riporter* foglalkozást. Az elhatározásom nem mindenkinek tetszik, kapkodónak és szeleburdinak gondolnak. Ez persze nem így van teljesen. Ha valaki a gondját rám bizza, beszél róluk, mindent megteszek, hogy segítek a megoldásukban. Ezt nem kell mindig komoly ábrázattal csinálni. Attól még lehet tartalmas ember valaki, ha vidám.

Arról is írok, ha a riporterségről le kell mondanom, mert az előfordulhat. Akkor más szakmát választok. Elsősorban olyant, ahol mozoghatok, emberekkel foglalkozhatok. – Így röviden és dióhéjban ez vagyok én!”

A fogalmazások bemutatásával a dolgozatok minőségére kívántunk utalni.

A tanulók írásainak differenciáltsági foka, adatbősége a személyiség érettségének mutatója, illetve az életkori sajátosságokon túl az egyéni profil megrajzolásának biztos eszköze.

A serdülőkkel íratott önismereti dolgozatot mint módszert is szükséges értékelni. A személyiség sajátosságaira lehet következtetni abból, hogy a tanuló szívesen és részletesen ír magáról, vagy egy-két egyszerű mondattal válaszol a feltett kérdésre.

A tanulók pályaismeretére és önismeretére ható tényezők

A pályaismeret és az önismeret fokozatosan alakul ki. Különbőféle hatások befolyásolják az egyes pályákról és önmagukról alkotott nézetünket. Egész életünk folyamán (születésünktől fogva) ismereteket szerzünk sokféle foglalkozásról és természetesen a pályákhoz viszonyítva önmagunkról is.¹²

Munkánk során kérdőíves felmérés alapján megkérdeztük a tanulóktól, hogy pályaismeretüket milyen tényezők befolyásolták. Elsősorban az érdekelt bennünket, hogy a tanulók kiiktól szerzik a pályákra vonatkozó információikat, másrészt az ismeretszerzés módját, illetve a tanulók részvételének jellegét próbáltuk meghatározni a pályaismeret-bővítés folyamatában (6. táblázat).

A *család* primátusa a pályaismeret fejlesztésében egyértelmű. Természetesen a családon belül is a szülői hatás a legerősebb, azután következnek a testvérek és a rokonok hatásai. Talán kivételt képeznek a felnőtt testvérek, akiknek még a szülőket is meghaladó szerepük van a fiatalabb testvéreik pályaismeretének formálásában. Viszont a hasonló és közel egykorú testvérek pályaválasztási hatása már lényegesen gyengébb.

A serdülőkorban a gyermek érzelmiileg még nagyon kötődik a legszűkebb környezetéhez, a családdhoz. A pubertás az a kor, amelyben megindulnak azok a folyamatok, melyek ezt a kört kiterjesztik, minőségileg átalakítják.¹³ A pályaaorientációs időszak viszont e hosszantartó folyamat kezdetén található, ezért a serdülőkori pályaválasztásban speciális feladatok megoldása látszik szükségesnek, különös tekintettel a pályaismeret fejlesztésére.

Vizsgálatunk során elemeztük a *barátok*, a *hasonló koriak* egymás pályaismeretére gyakorolt hatását is. Nagyon összetett kérdés a serdülőkori barát pályaválasztási hatása. Az a véleményünk, hogy a baráti kör pályaválasztási szempontból csak egy keret és annak a tartalma meglehetősen hiányos és spontán. E kortársi hatások óriási lehetőséget rejtenek magukban az egyéb pozitív beavatkozási formák mellett, amelyeket feltétlenül ki kell használni a tanulók minél eredményesebb pályaválasztási előkészítésének érdekében.

¹² Willi Khurt: Grundfragen der Berufswahlvorbereitung der Schuljugend. Pädagogik, 1975. Beiheft 2.

¹³ Adolf Kossakowski, 1976: Psychologische Aspekte der allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit. Pädagogik, 1976. 2. sz. 151–168.

6. táblázat

A pályaismeret befolyásoló hatások

Hatások	%
Család	42,30
Barát	28,5
Iskola	8,1
Hírközlés	35,8
Egyéb	26,1

A tömegkommunikációs eszközök problémakörének jelentőségét, de még inkább nagy lehetőségét kell hangsúlyozni. Különösen a közelmúltban nőtt meg a hírközlés szerepe a pályaválasztási tanácsadásban, ezen belül mindenek előtt a pályaismeret fejlesztésében. A tömegkommunikáció hatását talán a családi hatással kapcsolhatjuk össze leginkább, mivel a tanulókat ezen információk a különböző hírközlési eszközökön keresztül főként a családon belül érik. A tömegkommunikáció pályaválasztási feladata, hogy több lehetőséget teremtsen a pályaválasztás minden területének a propagálására, elsősorban a tanulói ifjúság pályaismeretét bővitse.

A család után a legtöbb időt az iskolában töltik el a tanulók. Joggal elvárhatnánk azt, hogy a tanulók pályaismeretének alakításában az iskola döntő súllyal szerepeljen. Ez csak részben van így, mivel az iskola ma még nem minden területen irányítja meghatározó módon a serdülők pályaválasztását.¹⁴ A tanulók rangsorolása alapján az iskolai pályaválasztási hatás gyenge. A tanulói szubjektivitáson túl az indirekt iskolai pályaválasztási tevékenység folytán bizonyos fokig irreálisak a vizsgálati eredményeink. A pályaismeret fejlesztésében egyébként a közvetett iskolai hatás nagyon eredményes, amit célszerű alkalmazni.

Az egyéb pályaismeretet befolyásoló hatás nem gyakori, különösen első helyen szerepel kis számban a tanulók válaszaiban.

Egyik korábbi munkánk alapján¹⁵ megkérdeztük a tanulóktól, hogy milyen élmény hatására alakult ki a jelenlegi pályaismeretük. A kapott válaszokból kitűnik, hogy az olvasásnak nincs nagy hatása e korban a pályaismeret alakulására. Ennek a magyarázatát talán abban kereshetjük, hogy a szemléletesebb dolgok sokkal jobban megragadják a serdülőket. Nyilván ez az oka annak is, hogy a tv-nek, mozinak a hatása nagyobb, mint az olvasásé.

A vizsgálati eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a *verbális információ a leggyakoribb a pályaismeret kialakító élmények között serdülőkorban*. Ezek közül is főként a közvetlen családtagoktól kapott szóbeli információ a legjelentősebb. *A közvetlen megfigyelést viszont jelentősebbnek értékeljük a szóbeli értesülésnél*. Tapasztalás, közvetlen megfigyelés útján lehet sokoldalúan megismerni egy pályát, az ott dolgozó ember munkatevékenységét. A közvetlenül tapasztalt és megismert pálya alapján történt el-

¹⁴ Rókusfalvy: Pályaválasztás...

¹⁵ Zakar András: Motive und Gestaltungsfaktoren der Berufswahl in der Pubertätszeit. (Szerkesztés alatt)

határozás sokkal realisabb, mint a verbális információ vagy az audiovizuális értesülés által kialakított pályairányulás.

Nem tartjuk kielégítőnek, hogy csak minden ötödik tanuló pályaismerete épül közvetlen megfigyelésre. Ezért az egyes foglalkozások közvetlen megfigyelésére és megismerésére nevelés egyaránt fontos iskolai és családi feladat.

Pályaválasztási szempontból a legjobb alkalom *a konkrét munkafolyamatban való aktív részvétel*. Tanulóink viszonylag kis hányada (8,5%) volt csak abban a szerencsés helyzetben, hogy saját maga vett részt a munkában, mintegy előre kipróbálta azt. Nyilvánvalóan a 14 éves kor előtt igen korlátozott a tanulók munkavégzési lehetősége, de ezen meghatározott adottságok kihasználtsága korántsem kielégítő.

Minden negyedik tanuló nem tudta meghatározni, hogy milyen élmények befolyásolták pályaismeretének kialakításában. Ők többnyire általános válaszokat adtak. Hogy ezek mögött milyen kötődések rejtőznek, nem tudtuk teljes egészében feltárni, csak részleges eredményeink vannak e területen. Úgy tűnik, hogy e tanulóknál a szimpátia mellett nincs egyéb meghatározott élmény: a passzív ismerkedésen kívül nem jutottak közelebb az elképzelt pályához, és így arról vajmi keveset tudnak.

A pályaismeret mellett a pályaválasztási érettségre nevelés másik leglényegesebb összetevője *az önismeret*. Az önismeret kialakítása pályaválasztási szempontból lényegesen komplexebb kérdéskör, mint a pályaismeret fejlesztése. A személyiség szocializációja során bonyolult mechanizmusok alakítják ki az önmagunkról alkotott nézeteinket.¹⁶ Ugyanakkor reális pályaválasztási önismeret az aktuális pálya bizonyos fokú ismerete nélkül elképzelhetetlen, tehát e komponensek feltételezik egymást és kölcsönhatásban állnak egymással.

Az önismeret kialakítását befolyásolja azon személyek véleménye is, akikkel a tanuló legközvetlenebb kapcsolatban áll. E csoport tagjainak a véleménye természetesen alakítja a serdülők önismeretét, továbbá orientálja a tanulókat a pálya, a továbbtanulási irány megválasztásában.¹⁷

Ezért mértük fel közvetett formában *a tanulók szűkebb környezetét jelentő csoportba tartozók megítélését*.

A serdülők által adott válaszok természetesen nem minden esetben felelnek meg a valóságnak, nem egészen reálisak, mégpedig a tanulói szubjektivitás miatt. Mindezek ellenére a tanulók válaszai lényeges jelzések a pályaválasztási problémákról, ezen belül az önismeret kialakítására gyakorolt hatásuk specifikumairól.¹⁸

Vizsgálataink alapján azt tapasztaltuk, hogy az *anyák* ismerik legjobban gyermekük pályaválasztását. Szinte alig fordul elő, hogy ne törődjenek gyermekük választásával, vagy elleneznék azt. Így természetesen az önismeret kialakításának folyamatában az anyák

¹⁶ Duró Lajos–Zakar András: Untersuchung über die Arbeitseinstellung bei ungarischen Oberschülern. Bericht über die 2. Wissenschaftliche Arbeitstagung ... 1975. 153–156.

¹⁷ Havas Ottóné: A pályaválasztási tanácsadás néhány pszichológiai problémája. Pedagógiai Szemle, 1964. II. sz. 1019–1040.

¹⁸ Gottfried Petri–Harald Seidl, 1975: Untersuchungen zur Motivation der Studien- und Berufswahl der Maturanten. Beiträge zur pädagogischen Psychologie der Schriftenreihe „Schule und Beruf“, Heft 466–474. Wien, 1975. 135.

megkülönböztetett helyet foglalnak el, ugyanakkor az *apák* lényegesen passzívabb szerepet töltenek be e tekintetben.¹⁹

A tanulók egyoldalúan ítélik meg az *osztályfőnökök* tevékenységét az önismeret kialakításában. E kérdésünkre a tanulók egynegyede nem válaszolt, ötöd része pedig a teljes tanári passzivitást hangsúlyozta. Ez azt is jelzi, hogy az iskolai pályaválasztási előkészítő tevékenység ezirányú feladatainak színvonalát javítani kell akkor is, ha a serdülők szubjektivitásán túl figyelembe vesszük a közvetett iskolai hatást. A *barátok* viszont sokkal többet tudnak egymás pályaválasztási elképzeléséről, mint amit az osztályfőnök ismer. Ugyanakkor más összefüggésben meggyőződünk arról, hogy a barátok kevésbé törődnek egymás pályaválasztásával a megfelelő tájékozottság ellenére. Így a serdülő fiatalok önismeretük formálásában pályaválasztási aspektusból csak részleges hatással vannak egymásra.

Az általános iskolai tanulók pályaválasztási önismeretét különböző módon befolyásolják az egyes személyek, mégpedig elsősorban a gyermek pályaválasztási elképzelésének a megítélésével. Az ez irányú családi hatás megoszlik, az apák pályaválasztási szerepe a családon belül másodlagos. Az osztályfőnökök érdeklődése tanítványaik pályaválasztása iránt nem kielégítő. A kortársak sem mutatnak részletes tartalmi érdeklődést egymás pályaválasztási szándékai iránt.

A vizsgálati eredmények összegezése

A vizsgálati eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a nevelésszociológiai feltételek jelentős mértékben alakítják az általános iskolai tanulók pályaismeretét és önismeretét – ezáltal pályaaorientációjuk általános irányát. Az egyes szociológiai tényezők közvetve hatnak a pályaismeret-önismeret relációjában, ugyanakkor ezen hatások alapvetően meghatározók már az orientáció szintjén is.

A serdülő tanulók pályaismeretéről elmondhatjuk, hogy az átlagos elemi pályaismereten túl pályaleírásaik mintegy 40%-ban tartalmaznak lényeges, a pályára specifikusan jellemző elemeket. A pályatevékenység-ismeret nemenként és iskolánként jelentős eltéréseket jelez.

A pályakövetelmény-ismeret pedig közel 80%-ban differenciálatlan és általános serdülőkorban. A pályakövetelményeket azok tudták elfogadhatóan meghatározni, akiknek a pályatevékenység-ismerete is megfelelően differenciált.

A tanulók aktuális pályaismerete tehát rendkívül különböző, a pályatevékenység és pályakövetelmény-ismeret alkalmazásának képessége nagyon változó.

A serdülőkkel íratott dolgozatok alapján elmondhatjuk, hogy fiataljaink megközelítően 10%-ban rendelkeznek differenciált, részletes és a pályakövetelményeknek megfelelő önismerettel.

A tanulók válasza szerint a családi hatás a meghatározó a pályaismeret és az önismeret formálásában. Az általános iskolai tanulók pályaválasztási tájékozódásának fő formája a

¹⁹ Duró Lajos–Zakar András: A serdülő korú tanulók munkához való beállítódásának pszichológiai vizsgálata. (Szerkesztés alatt)

verbális információ. A tájékoztatás minden formája fejlesztésre szorul a pályaismeretre és önismeretre nevelés érdekében, különösen a választott pálya cselekvő tevékenységben történő kipróbálását kell szorgalmazni.

Az önismeretet alakító tényezők egyik formája a tanulói pályaorientációs elképzelések véleményezése. A szülők (anya-apa), osztályfőnök és a barát szerepe e tekintetben rendkívül jelentős, ugyanakkor e hatások differenciáltan, komplex módon jelentkeznek.

Véleményünk szerint a serdülőkori pályaorientáció egyik legfőbb feladata a pályaismerettel összehangolt megfelelő önismeret kialakítása, továbbá a pályaismeretet-önismeretet befolyásoló tényezők hatásainak az irányítása a megalapozott és reális pályaválasztási döntés előkészítése érdekében.

A SZEMÉLYISÉG BEÁLLÍTÓDÁSÁNAK FELTÁRÁSA AZ OSZTÁLYKÖZÖSSÉGBEN

Nevelésünk személyiségformáló tevékenységének egyik alapvető, társadalmilag meghatározott célja a közösségi beállítódás kialakítása. A személyiség beállítódásának általánosan három alaptípusát különböztetjük meg: kollektív, szituatív és egocentrikus. A szociometria segítségével arra törekedtünk, hogy egy olyan értékelési rendszert dolgozzunk ki, amellyel a személyiség beállítódása a tanulók információi alapján egzakt és megbízható formában feltárható, egyéni-közösségi relációban. Ennek szükségessége azzal kapcsolatban vetődött fel, hogy az egyén szociometriai státuszának, közösségi helyzetének meghatározására nincs egységes és nevelési szempontból alkalmazható feltáró módszer. A szociometria szakirodalmában is elsősorban a közösség szerkezetének vizsgálatával foglalkoznak. Az egyén helyzetét inkább csak értelmezik, háttérbe szorítva ezzel a metrikus meghatározás lehetőségét.

Tanulmányunkban arra teszünk kísérletet, hogy kidolgozzuk a személyiség beállítódásának feltárására szolgáló értékelési rendszert, a személyiségnek a közösségi viszonyulása alapján kialakult közvélemény tükrében, meghatározva ezzel az egyének közösségi helyzetét is. Ismertetjük a közösségszintű értékelés lehetőségét, továbbá ezek standardizált értékeit. Végül közöljük a feltárt beállítódási típusok mobilitásának sajátosságait féléves távlatban, amelyek a folyamat jelleggel kapcsolatban jeleznek néhány törvényszerűséget.

A standard értékek kidolgozásához 210 általános iskolai osztály 5355 tanulójaival végeztem el a szociometriai felméréseket, míg a beállítódási típusok féléves változásait 42 osztály 1058 tanulójának sajátosságai alapján állapítottam meg. A megbízhatóság fokozása érdekében a vizsgálatok anyaggyűjtésének és feldolgozásának egészét magam végeztem el 1973–75 között. A felmérések Pest megyében: Cegléd város és Abony nagyközség hat általános iskolájának, 2–8. osztályába járó valamennyi tanulója kiterjedtek.

Az értékelési rendszer kidolgozásánál egyrészt abból indultunk ki, hogy a személyiség beállítódásának valamelyik típusa valamennyi általános iskolás korú gyermekre jellemző. E típus tartalmilag az adott életkori osztályközösség viszonylatában érvényes. A nevelési cél szempontjából tendenciaszerű, amely az életkor előrehaladtával fokozatosan szilárdul, főképpen a kollektív és az egocentrikus típus esetében. A szituatív típusnál – az előző kettővel ellentétben – a relatív szilárd jellemvonások kialakulatlanlansága következtében, a motívumok harca érvényesül.

Másik kiinduló hipotézisünk az volt, hogy a személyiség jellemrendszere az osztályközösség mindennapos tevékenységsorozatában keletkező interakciók nyomán, a közösség tagjaival való kölcsönhatásában formálódik. Ezek következményeként az egyént, a

közös tevékenységben kialakult nézetei-cselekedetei alapján ítéli meg a közvélemény, amely ítéletet reálisnak feltételezünk. Reálisnak és megbízhatónak elsősorban azért, mert az adott osztályközösség tevékenységformáinak átélt élményein alapszik. Másrészt a *gyermek számára ezek az ítéletek a döntőek*, a tevékenységek szervezésének és végrehajtásának eredményességében; még akkor is, ha pl. életkori sajátosságaikból eredően ezek a megítélések konformista és szubjektív elemeket is tartalmaznak. Lényegében a pedagógus irányítása és közvéleményformáló hatása is csak akkor lehet optimális, ha az osztály közvéleményét ismeri és szem előtt tartja.

Közismertek a szociometria hibalehetőségei, amelyekre tárgyunkkal kapcsolatban a tanulmány konklúziójában fel is hívjuk a figyelmet. Egyébként is szükséges annak hangsúlyozása, hogy éppen úgy, mint bármelyik vizsgálati módszernél, *a szociometria esetében is három tényező határozza meg az érvényességét: elsősorban célja, valamint a módszer alkalmazásának szemlélete és készség szintű ismerete*. E három komponens bármelyikének hiánya vagy helytelen irányultsága, törvényszerűen téves értékelést-értelmezést fog eredményezni.

A neveléstudomány számára a szociometria vizsgálati eszköz, amelynek pedagógiai szempontú célszemléletében az a funkciója, hogy a nevelőnek objektív információkat nyújtson: a megalapozott egyéni-közösségi helyzetelemzéshez, a konkrét nevelési-oktatási feladatok céltudatos tervezéséhez, és ezek megvalósításának ellenőrzéséhez-értékeléséhez.

Az értékelési rendszer alapjául szolgáló kérdőívet függelékben ismertetjük. A negatív kritériumokkal kapcsolatban a szakirodalmi vélemények megoszlanak. Egyes szerzők kételkednek jelentőségében, vagy kedvezőtlen utóhatásától tartva ellenzik használatát (*Björstedt, Lewin, Moreno, Northway, Zotova*). Mások szerint az általános iskolás korú tanulóknál problémamentes, inkább felnőtteknél nem ajánlják (*Esser, Mérei, Petrusek, Vorwerk, Weiss*).

Abból a hipotézisből indultunk ki, hogy egy közösségnek a mindennapi életében, döntései során nemcsak a rokonszenvi, hanem az ellenszenvi megnyilvánulások is érvényesülnek; sőt éppen *a rokonszenv-ellenszenv kölcsönös egymásrahatása révén alakulnak ki adott közösség erkölcsi normái, ítélet- és követelmény-rendszere*. Nem utolsósorban a tanulók őszinteségében is bízunk. Kedvezőtlen hatást nem tapasztaltunk, az ellenszenvi kérdéseket is „természetesnek” tekintették a gyermekek – a szükséges előkészítés és a titoktartás ígérete mellett. Egy-két esetben előfordult a negatív válaszok megtagadása, amelynek feltételezhető motivációs alapja a kedvezőtlen helyzet tudatossága volt, mert e tanulókat az osztály tagjai minden alkalommal intenzíven elutasították.

A negatív kritériumok alkalmazásának jelentőségét alátámasztja az a gyakorlat is, hogy a szociogram értelmezésekor egy magányos személy helyzetét úgy interpretálják, hogy az illető a közösség számára közömbös. Ugyanakkor a negatív kritériumok felhasználásával gyakran kimutatható, hogy e személy negatív szempontból pregnáns, tehát a közösség számára nem indifferens.

Az eddigi gyakorlattól abban térünk el, hogy a pozitív és a negatív kritériumokat nem keverten alkalmaztuk, hanem szétválasztva: a lap egyik oldalára a negatív kritériumokra adott válaszaikat. E változtatást a megértés, a differenciálás tudatosításának biztosítása miatt tartottuk indokoltnak.

A rokonszenvi-ellenszenvi kritériumok (I–II–III. és X–XI–XII.) választási számát a béta-teszt maximum limit típusa szerint határoztuk meg: a tanuló egy kritériumban maximum 3 személyt választhatott; többet nem, de kevesebbet igen.

Értékelési rendszerünk alapelve a választásoknak és az elutasításoknak, a mennyiségi alapon történő minőségi arányítása. A kétszempontú értékelésben a pozitív és a negatív eredmények külön-külön történő értékelése mellett, döntően nagyobb hangsúlyt kapott az ellentétes értékek egymáshoz való viszonyítása.

A személyiség beállítódásában három tartalmi komponenst értékeltünk: *a közösségi aktivitást (A); a közösségbe való beilleszkedést (B); és a közösség tagjai részéről megnyilvánuló elfogadottságot (E). Ezeknek a beállítódási típusban (BT) betöltött jelentőségük 3 : 2 : 1 arányú.* Legkevésbé jelentős az elfogadottság, amely a beilleszkedés minőségének csupán a *lehetőségét* hordozza magában. Legdöntőbb a személyiség közösségi aktivitásának minősége. Mindhárom tényezőnél 6–6 fokozatot különböztetünk meg, amelyek 3–3 főtípusba sorolhatók. Az értékelési rendszert az 1. táblázat érzékelteti.

I. A közösségi aktivitás értékelése

A közösségi aktivitás típusai az osztály differenciálódási folyamatának egyéni-közöségi jellemzőit tárják fel, amelyek a tanulók választásaiban tükröződő szerepképződésben nyilvánulnak meg.

A mennyiségi értékelést a gyakorisági táblázat egyéni összesítései szerint végezzük el.¹ Összegezzük azt, hogy külön a 9 pozitív, és külön az 5 negatív kritériumban ki, hány szavazatot kapott. (A 3–3 rokonszenvi–ellenszenvi kritériumnál a gyakorisági táblázat elkészítésekor, *csak az 1. helyen alkalmazott választásokat vesszük figyelembe!*)

Az aktivitás típusának megállapítása három lépésben történik.

I. A pozitív–negatív tartományok megállapítása

Az egyes tartományok értékhatárainak kiszámítási menete: Meghatározzuk az összes szavazat eloszlási mutatóját úgy, hogy a szavazatok összegét elosztjuk a szavazatot kapott tanulók számával. Az értékelés menetének lépésenkénti levezetését egy általános iskolai 5. osztályon keresztül mutatjuk be. (Példánkban a 242 pozitív szavazat 20, míg a 135 negatív szavazat 19 tanuló között oszlott meg. A pozitív Em. = 12,1; míg a negatív Em. = 7,1 lesz.)

Öt tartományt különböztetünk meg az alábbi szempontok alapján:

Elsődleges (E) szintet éri el a tanuló, aki az eloszlási mutató kétszeresénél több választást kapott. (Példánkban pozitív szempontból 24-nél, negatív szempontból pedig 14-nél többet.)

Másodlagos (M) szintet éri el, ha választásainak száma az Em. másfélszerese és kétszerese közé esik. (Pl.: poz. 18–23; neg. 11–13.)

Átlagos (Á) szintet ér el, ha választásainak száma az Em. fele és másfélszerese között van. (Pl.: poz. 6–17; neg. 4–10.)

¹¹ V.ö. Mérei Ferenc: Közösségek rejtett hálózata. Bp. 1971. 171–173.

1. táblázat

A beállítódás értékelési rendszerének összefoglaló táblázata

Beállítódási komponensek	Főtípus	Altípus	Jele	ÉP	Tartományai
Aktivitás	Működő	Aktíva	MA	15	EV-EA-EÁ-MV-MA
		Aktíva tartalék	MAT	12	MÁ-ÁV-ÁA
		Vegyes aktíva	VA	11	EE-EM-ME-MM
		Egészséges	EP	9	AA
	Passzív	Beteg	BP	6	VV-VA-AV-AA
		Aktíva tartalék	BAT	3	VÁ-AA-AM
	Bomlasztó	Aktíva	BA	0	VE-AE-ÁE-VM-AM
Beilleszkedés	Kedvező	Rokonszenvi dominancia	RD	10	CP-CL-ZP
		Rokonszenvi	R	8	CZ-ZL-LP
	Megfelelő	Bilaterális	BL	6	CC-ZZ-LL
		Ellenszenvi	E	4	ZC-PL
	Kedvezőtlen	Ellenszenvi dominancia	ED	2	LZ-IC-PZ-PC
		Elszigetelt	ESZ	0	PP
Elfogadottság	Népszerű	Jelentősen pozitív	JP	5	14 - x
		Közepesen pozitív	KP	4	7 - 13
	Átlagos	Enyhén pozitív	EP	3	0 - 6
		Enyhén negatív	EN	2	- 1 - - 7
	Népszerűtlen	Közepesen negatív	KN	1	- 8 - - 14
		Jelentősen negatív	JN	0	- 15 - - x

Beállítódási típus	Jele	Értékhatar
Kollektív	K	21 - 30
Szituatív	SZ	11 - 20
Egocentrikus	E	0 - 10

(Határeset: 20 - 21)

(Határeset: 10 - 11)

Alacsony (A) szintet ér el, ha választásainak száma nem éri el az Em. felét, de legalább egy szavazattal rendelkezik. (Pl.: poz. 1-5; neg. 1-3.)

Választás nélküli (V) az a tanuló, akit senki sem választott egyetlen kritériumban sem. (Értéke: 0.)

Ezután minden tanulót besorolunk külön a pozitív és külön a negatív választási számának megfelelő tartományba, azok kezdőbetűinek jelölésével (2.táblázat).

2 A tartományok elhelyezése a rétegződési mezőn

A közösségi aktivitás típusonkénti tagolódását az ún. rétegződési mezőn ábrázoljuk, amelynek alapsémáját az 1. ábra tartalmazza.

A rétegződési mező függőleges oszlopára kerülnek, lefelé csökkenő sorrendben a pozitív tartományok. A vízszintes oszlopon jobbra növekvő sorrendben a negatív tartományok találhatóak. Valamennyi tanulót, tartományának megfelelően elhelyezzük. Az elhelyezés úgy történik, hogy a pozitív és a negatív tartomány metszésének mezőrésszébe a tanulók sorszáma beírjuk (2. ábra).

3. Az aktivitási típus egyéni megállapítása

A pozitív–negatív tartományok relációja alapján a rétegződési mező 7 részre oszlik. *E mezőrésszek – a helyzetadta szükségszerű, de formális módosítás mellett – lényegileg a Makarenko által felállított közösségi rétegződés alaptípusainak felelnek meg.*

Az egyes mezőrésszek és a hozzátartozó tartományok a következők:

Működő aktíva (MA): akiknél a pozitív választások legalább két tartománnyal magasabb értéket képviselnek a negatív választásoknál.

Tartományai: EV – EA – EÁ – MV – MA

Értéke: 15 pont.

Működő aktíva tartalék (MAT): Tartományai: MÁ – ÁV – ÁA

Értéke: 12 pont.

Vegyes aktíva (VA): akiknek pozitív és negatív választásai egyaránt elérték legalább a másodlagos szintet. Tartományai: EM – EE – MM – ME

Értéke: 11 pont.

Egészséges passzív (EP): mindkét szempontból átlagos szintű. Tartománya: ÁÁÉrtéke: 9 pont.

Beteg passzív (BP): akinek sem a pozitív, sem a negatív szempontból kapott választásuk nem haladja meg az Em. felét.

Tartományai: AV – AA – VV – VA

Értéke: 6 pont.

Bomlasztó aktíva tartalék (BAT)

Tartományai: ÁM – ÁÁ – VÁ

Értéke: 3 pont.

Bomlasztó aktíva (BA): akiknél a negatív választások száma legalább két tartománnyal magasabb értéket képvisel a pozitívénál.

Tartományai: ÁE – AM – AE – VM – VE

Értéke: 0 pont.

(A tartományok jelölésében az első betű a pozitív, a második pedig a negatív tartomány rövidítése.)

A típusok egyéni megállapítása után számítjuk ki a közösség aktivitásának eloszlási mutatóját (AEm.), amely a három alaptípus relatív gyakoriságát tartalmazza.

Működő réteg (M): a működő aktíva, a működő aktíva tartalék és a vegyes aktíva tagjainak százalékos arányát mutatja ki.

Passzív réteg (P): az egészséges és a beteg passzív rétegződési típusba tartozó személyek százalékos arányát mutatja ki.

Bomlasztó réteg (B): a bomlasztó aktíva tartalék és a bomlasztó aktíva tagjainak százalékos arányát mutatja ki. Példánkban az AEm. értéke (M–P–B sorrendben) a következő: lány: 43–21–36%; fiú: 38–38–24%/ osztály: 40–30–30%

2. táblázat
A példaként szereplő 5. osztály

Ssz.	Aktivitás					Beilleszkedés				
	Psz.	Nsz.	Pt.	Nt.	AT.	Érték	PB.	NB.	BT.	Érték
1.	7	5	Á	Á	EP	9	Z	P	RD	10
2.	4	1	A	A	BP	6	Z	L	R	8
3.	55	5	E	Á	MA	15	Z	L	R	8
4.	4	14	A	E	BA	0	L	Z	ED	2
5.	0	5	V	Á	BAT	3	P	Z	ED	2
6.	6	0	Á	V	MAT	12	Z	P	RD	10
7.	3	3	A	A	BP	6	C	L	RD	10
8.	19	0	M	V	MA	15	C	L	RD	10
9.	4	11	A	M	BA	0	L	Z	ED	2
10.	12	0	Á	V	MAT	12	C	P	RD	10
11.	14	0	Á	V	MAT	12	Z	P	RD	10
12.	25	0	E	V	MA	15	C	P	RD	10
13.	0	4	V	Á	BAT	3	L	C	ED	2
14.	0	18	V	E	BA	0	P	C	ED	2
15.	0	14	V	E	BA	0	P	P	ESZ	0
16.	0	36	V	E	BA	0	P	P	ESZ	0
17.	1	4	A	Á	BAT	3	L	P	R	8
18.	12	1	Á	A	MAT	12	L	P	R	8
19.	8	5	Á	Á	EP	9	Z	P	RD	10
20.	3	0	A	V	BP	6	Z	P	RD	10
21.	3	2	A	A	BP	6	Z	P	RD	10
22.	0	2	V	A	BP	6	P	P	ESZ	0
23.	0	0	V	V	BP	6	Z	P	RD	10
24.	18	3	M	A	MA	15	C	P	RD	10
25.	11	1	Á	A	MAT	12	Z	P	RD	10
26.	20	1	M	A	MA	15	C	P	RD	10
27.	13	0	Á	V	MAT	12	C	P	RD	10
Ö.	242	135				210				192
Elo.	20	19			Lehetséges:	405				270
Em.	121	71								
E	24-x	14-x								
M	18-23	11-13								
Á	6-17	4-10								
A	1- 5	1- 3								
V	0	0								

Jelmagyarázat: Ssz. = sorszám; Psz. = Pozitív szavazat; Nsz. = Negatív szavazat; Pt. = Pozitív tartomány; Nt. = Negatív tartomány; AT. = Aktivitási típus; PB. = Pozitív beilleszkedés; NB. = Negatív beilleszkedés; BT. = Beilleszkedési típus; Rsz. = Rokonszenvi választás; Esz. = Ellenszenvi elutasítás; EI. = Elfogadottsági index; ET. = Elfogadottsági típus; ÖÉ. = Összérték; SZBT. = Személyiség beállítódási típusa; KHR. = = Közösségi helyzet rangsora.

tanulóinak beállítódási értékei

Rsz.	Esz.	Elfogadottság		Beállítódás			
		EI.	ET.	Érték	ÖÉ.	SZBT.	KHR.
10	11	-1	EN	2	21	K	13
7	8	-1	EN	2	16	SZ	18
14	9	5	EP	3	26	K	7
2	19	-17	JN	0	2	E	24
1	10	-9	KN	1	6	E	21
8	4	4	EP	3	25	K	9
15	4	9	KP	4	20	SZ	14
11	3	8	KP	4	29	K	4
4	12	-8	KN	1	3	E	23
21	2	19	JP	5	27	K	6
5	0	5	EP	3	25	K	8
30	1	29	JP	5	30	K	1
2	13	-11	KN	1	6	E	22
0	35	-35	JN	0	2	E	25
1	23	-22	JN	0	0	E	26
0	40	-40	JN	0	0	E	27
4	9	-5	EN	2	13	SZ	19
10	1	9	KP	4	24	K	11
7	7	0	EP	3	22	K	12
8	5	3	EP	3	19	SZ	16
11	5	6	EP	3	19	SZ	15
2	5	-3	EN	2	8	E	20
3	4	-1	EN	2	18	SZ	17
22	5	17	JP	5	30	K	2
8	7	1	EP	3	25	K	10
16	1	15	JP	5	30	K	3
21	0	21	JP	5	27	K	5
243	243			71	473		
				135	810		

osztály		Rétegződési mező			N=	
+		V	A	Á	M	E
E		MA			VA	
M		MAT				
Á		MAT		EP	BAT	
A		BP		BAT	BA	
V						

1. ábra

5. osztály		Rétegződési mező			N=27.	
+		V	A	Á	M	E
E		12		3		
M		8	24; 26			
Á		6; 10 11; 27	18; 25	1; 19		
A		20	2; 7; 21	17	9	4
V		23	22	5; 13		14; 15; 16

2. ábra

II. A közösségi beilleszkedés értékelése

A közösségi beilleszkedés típusai az osztály hierarchizálódási folyamatának egyéni-közösségi jellemzőit tárják fel, amelyek a tanulók rokonszenvi–ellenszenvi választásain alapuló interperszonális kapcsolatrendszerben nyilvánulnak meg.

A beilleszkedés vizsgálatának kiindulási alapja: külön a pozitív és külön a negatív kölcsönösségi táblázat elkészítése.² Ezekhez az I–II–III. és a X–XI–XII. kritériumok választásait használjuk fel. A gyakorisági táblázattal ellentétben itt a tanulók kritériumonkénti mindhárom választását figyelembe vesszük, rangsorolásuktól függetlenül! A kölcsönösségi táblázatokon a létrejött kölcsönös választásokat, ill. elutasításokat megjelöljük, majd ezeket a pozitív és a negatív szociogramon ábrázoljuk.³

A példaként bemutatott 5. osztály tanulóinak kölcsönös választásai és elutasításai a 3. ábrán közölt szociogramokat eredményezték.

Értékelésünkben pozitív és negatív szempontból egyaránt négy társas alakzatot viszonyítottunk egymáshoz: Perem (P); Lánc (L); Zárt (Z); és Centrális (C) helyzetet.

Perem helyzetűnek azt a személyt tekintjük, aki bármilyen társas alakzatban, de a közösség központján kívül helyezkedik el. (Tehát akár lánc, vagy akár zárt alakzatban, pl. klikk. Az 5. osztály negatív szociogramján az 1.-16.-10.-17. sz. tanuló lánc alakzatot alkot, de a 13.-14. sz. tanuló által képezett centrumon kívül; vagyis e négy tanuló negatív szempontból perem helyzetűnek számít.)

Centrális helyzetűnek azt a személyt tekintjük, akinek minimum n é g y kölcsönös választása van, és olyan z á r t alakzat tagja, amelynek a közösségnek legalább e g y n e g y e d e kapcsolódik. (Példánkban pozitív centrális a 7.-8.-10.-12.-24.-26.-27. sz. tanuló; negatív centrális pedig a 13.-14. számú.)

A közösségi beilleszkedés *minőségét* a pozitív és a negatív szociogramon elfoglalt helyzet egymáshoz történő viszonyításával határozzuk meg, az alábbi rendszer szerint:

(A társas alakzat kezdőbetűi közül az első a pozitív, a második a negatív társas alakzatot jelöli.)

Rokonszenvi dominancia (RD): akinél a zárt pozitív társas alakzat a negatívánál legalább két fokozattal magasabb értékű.

Tartományai: CP – CL – ZP

Értéke: 10 pont.

Rokonszenvi (R): akinél a pozitív társas alakzat egy fokozattal magasabb a negatívánál.

Tartományai: CZ – ZL – LP

Értéke: 8 pont.

Bilaterális (BL): akinél pozitív és a negatív társas helyzete azonos.

Tartományai: CC – ZZ – LL

Értéke: 6 pont.

Ellenszenvi (E): akinél a pozitív társas helyzet a negatívánál egy fokozattal alacsonyabb értékű. (Kivétel a LZ, mert gyenge pozitív és intenzív negatív hatékonysága miatt e formát súlyosabbnak minősítjük.)

Tartományai: ZC – PL

Értéke: 4 pont.

Ellenszenvi dominancia (ED): akinél a pozitív társas helyzet a zárt alakzatot nem éri el, és a negatívánál legalább két fokozattal gyengébb.

Tartományai: LZ – IC – PZ – PC

Értéke: 2 pont.

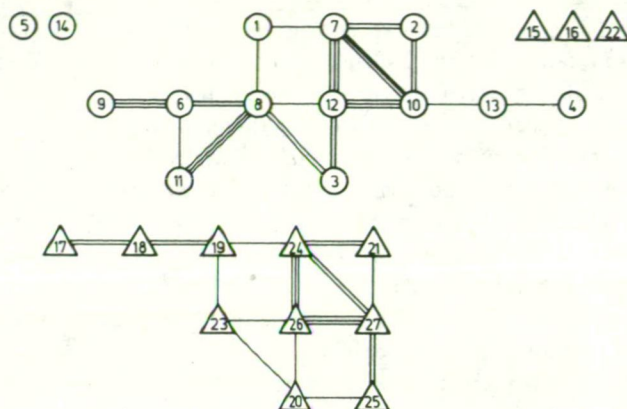
² Vö. Mérei i.m. 169–171.

³ Vö. Mérei i.m. 66–75.

5. osztály

Pozitív szociogram

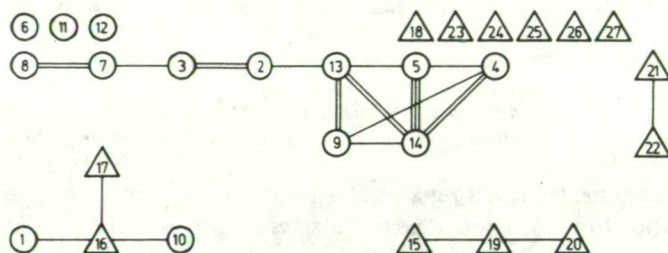
N=27.



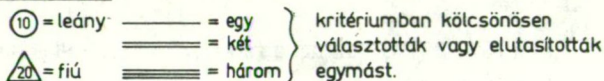
5. osztály

Negatív szociogram

N=27.



Jelmagyarázat:



3. ábra

Elszigetelt (ESZ): aki a pozitív és a negatív szociogramon is perem helyzetű. (Tehát magányos vagy pár alakzatú, ill. centrumhoz nem kapcsolódó lánc vagy zárt társas alakzat tagja.)

Tartománya: PP

Értéke: 0 pont.

A beilleszkedés tekintetében ez utóbbi csoportba tartozók helyzetét ítéljük a legkedvezőtlenebbnek. Ők gyakorlatilag a közösség személyiségformáló hatássorozatainak periferiáján élnek, elsősorban e hatások folyamat jellegének relációjában.

A típusok egyéni megállapítása után a közösség beilleszkedésének eloszlási mutatóját számítjuk ki (BEM.), amely a három alaptípus relatív gyakoriságát tartalmazza.

Kedvező (K): a rokonszerző domináns és a rokonszerző beilleszkedésű tanulók százalékos arányát mutatja ki.

Megfelelő (M): a bilaterális és az ellenszenvi beilleszkedésű tanulók százalékos arányát mutatja ki.

Kedvezőtlen (k): az ellenszenvi domináns és az elszigetelt tanulók százalékos arányát mutatja ki. Példánkban a BEm. értéke (K–M–k sorrendben) a következő: leány: 64–0–36%; fiú: 77–0–23%; osztály: 70–0–30%.

III.A közösségi elfogadottság értékelése

A közösségi elfogadottság típusai a beilleszkedéshez hasonlóan, az osztály hierarchizálódási folyamatának egyéni–közösségi jellemzőit tárják fel, amelyek a tanulók rokonszenvi–ellenszenvi választásaiban megnyilvánuló pregnancia minőségét fejezik ki.

Értékelése a pozitív és a negatív kölcsönösségi táblázat alapján úgy történik, hogy tanulónként megállapítjuk a közösség tagjaitól kapott rokonszenvi és ellenszenvi szavazatok összegét, majd meghatározzuk a kettő különbségét.

Az elfogadottság típusánál tehát a rokonszenvi–ellenszenvi választások *különbségét* és nem összegét tekintjük döntőnek. Oka az, hogy vizsgálataink során a különféle pedagógiai-pszichológiai tényezők közül a választások számának különbségével igen gyakran szignifikáns összefüggést tapasztaltunk, míg a szavazatok mennyiségi összegével nem. Az abszolút mennyiségi értékkel szemben tehát a viszonyított mennyiségi értéket tekintjük meghatározónak.

A kapott választások mennyiségének dominanciájától függően lehet az elfogadottsági index (EI) *pozitív vagy negatív minőségű*, amelynek mértékét az alábbi típusokba soroljuk:

Jelentősen pozitív (JP): akinél a rokonszenvi–ellenszenvi választások különbsége 14 fölötti
Értéke: 5 pont.

Közepesen pozitív (KP): akinél a rokonszenvi–ellenszenvi választások különbsége 7 és 13 közé esik.
Értéke: 4 pont.

Enyhén pozitív (EP): akinél a rokonszenvi–ellenszenvi választások különbsége 0 és 6 között van.
Értéke: 3 pont.

Enyhén negatív (EN): akinél a rokonszenvi–ellenszenvi választások különbsége –1 és –7 között van.
Értéke: 2 pont.

Közepesen negatív (KN): akinél a rokonszenvi–ellenszenvi választások –8 és –14 közé esik.
Értéke: 1 pont.

Jelentősen negatív (JN): akinél a rokonszenvi–ellenszenvi választások különbsége –15 fölötti.
Értéke: 0 pont.

A típusok egyéni megállapítása után az elfogadottság eloszlási mutatóját számítjuk ki (EEm.), amely a három alaptípus relatív gyakoriságát tartalmazza.

Népszerű (N): a jelentősen és a közepesen pozitív elfogadottságú tanulók százalékos arányát mutatja ki.

Átlagos (Á): az enyhén pozitív és az enyhén negatív elfogadottságú tanulók százalékos arányát mutatja ki.

Népszerűtlen (n): a közepesen és a jelentősen negatív elfogadottságú tanulók százalékos arányát mutatja ki.

Példánkban az EEm. értéke (N–Á–n sorrendben) a következő: lány: 28–36–36%; fiú: 31–54–15%; osztály: 30–44–26%.

IV. A személyiség beállítódásának értékelése

A közösségi aktivitás-beilleszkedés-elfogadottság egyéni értékeinek összegezésével határozzuk meg a személyiség beállítódásának mértékét. E végső értéket az 1. táblázat alapján közölt intervallumok alapján, a megfelelő beállítódási típusba soroljuk. (Vö. példánkban a 2. táblázat utolsó két oszlopa.)

A határeseteket az értelmezés differenciáltabbá tétele miatt tüntettük fel. Mindkét határeset gyakorisága közel 5–5%-os. A 10–11 pontos határeset a fiúknál és a felsőtagozaton, a 20–21 pontos pedig a lányoknál és az alsótagozaton némileg gyakoribb.

A típusok egyéni megállapítása után a közösség beállítódási típusainak eloszlási mutatóját számítjuk ki (BTE_m), amely a három típus relatív gyakoriságát tartalmazza. Példánkban a BTE_m értéke (K–SZ–E sorrendben) a következő: lány: 50–14–36%; fiú: 46–31–23%; osztály: 48–22–30%.

V. A közösségi helyzet rangsorának megállapítása

Az egyes beállítódási típusok tanulónkénti meghatározása után, a közösségi helyzet rangsorát a következő fokozatok szerint állapítjuk meg:

1. A rangsor elejét a kollektív, közepét a szituatív és a végét az egocentrikus típusba tartozók alkotják.
2. Azonos beállítódási típus esetén az kerül előbbre, akinek a beállítódási pontszáma magasabb értékű.
3. Azonos beállítódási pontszám esetén az kerül előbbre, akinek értékesebb az aktivitási típusa.
4. Azonos aktivitási típus esetén az kerül előbbre, akinek értékesebb a beilleszkedési típusa.
5. Azonos beilleszkedési típus esetén az kerül előbbre, akinek értékesebb az elfogadottsági típusa.
6. Azonos elfogadottsági típus esetén az kerül előbbre, akinek értékesebb az elfogadottsági indexe. (Vö. 2. táblázat utolsó oszlopa.)

A beállítódási típusok és alkotóelemeinek általános iskolai sajátosságai

A beállítódási típusok és az alkotóelemek megoszlásának általános iskolai sajátosságait kétféle bontásban tártuk fel: a nemek és a tagozatok relációjában (3. táblázat).

Az aktivitási típusok között a vegyes aktívák arányát nem jelöltük, mert gyakoriságuk az 1%-ot sem közelítette meg, gyakorlati jelentősége nincs.

Az egyes beállítódási típusok gyakoriságát tekintve, a tagozatok között jelentős eltérés nincs. E jelenséget azzal magyarázzuk, hogy a személyiségre jellemző beállítódási típus tendenciája – még ha eltérő motivációs bázissal és erkölcsi tudatossággal is, de – mind a 2., mind a 8. osztályos gyermeknél megtalálható.

Nevelési szempontból mindenesetre figyelemre méltó jelenség az, hogy felsőtagozatra a középső főtípusokból az értéktelenebb típusokba való átmenet jellemző, a beilleszkedés

3. táblázat
A beállítódási típusok eloszlása

Fő- és al- típusok		LA	FA	Alsó	LF	FF	Felső
Beállítódás							
	K	47	36	41	48	34	40
	SZ	37	35	35	31	33	32
	E	16	29	24	21	33	28
Aktivitás							
M	MA	17	9	13	19	10	14
		47	33	39	47	33	39
	MAT	30	24	26	28	23	25
P	EP	8	11	10	12	11	12
		29	31	30	28	29	29
B	BP	21	20	20	16	18	17
	BAT	14	24	20	13	21	17
		24	36	31	25	38	32
	BA	10	12	11	12	17	15
Beilleszkedés							
K	RD	52	29	39	42	27	35
		72	48	59	62	49	56
	R	20	19	20	20	22	21
M	BL	11	14	13	13	13	13
		16	23	20	19	27	23
K	E	5	9	7	6	14	10
	ED	10	21	16	15	16	15
		12	29	21	19	24	21
	ESZ	2	8	5	4	8	6
Elfogadottság							
N	JP	17	11	14	17	13	15
		40	31	36	39	31	35
	KP	23	20	22	22	18	20
Á	EP	31	24	27	28	22	25
		46	42	44	39	37	38
n	EN	15	18	17	11	15	13
	KN	5	11	8	14	16	15
		14	27	20	22	32	27
	JN	9	16	12	8	16	12
Létszám		1044	1174	2218	1616	1521	3137

kivételével. A felsőtagozaton jelentkező szituatív, és ezzel összefüggésben a passzív típusba tartozók arányát magasnak találjuk. A tagozatok hasonló gyakoriságának motivációs-tartalmi háttere természetesen eltérő. Feltételezhető, hogy a majdnem egyharmados arány fő oka alsótagozaton, elsősorban az egyén kezdeményező készségének nehézségei, felsőtagozaton pedig a közösség differenciáltsága. A „kezdeményezési gátlás” ekkor már

inkább a közösségi differenciáltság, és ennek tudatosabbá válásának a következménye. Mindezzel együtt meggyőződésünk, hogy a nevelési eszközrendszer céltudatosabb és tervszerűbb alkalmazása esetén jelentősen csökkenthető arányuk. (Előfordult olyan 6. osztály, ahol a passzív réteg aránya 58%-os volt!)

A nemek közötti eltérések kifejezettebbek. Általánosan jellemzőbb a lányok értékesebb közösségi helyzete, amely az aktivitás és a beilleszkedés terén szembetűnő. Tagozatonként viszont ellentétes tendencia figyelhető meg. Értékes közösségi aktivitásuk mellett, a lányok elfogadottsága és beilleszkedése jelentősen csökken. Ezzel szemben a fiúknál, bár elfogadottságuk szintén romlik, felsőtagozaton mégis kedvezőbb a beilleszkedésük, mint alsótagozaton.

Kauzális szempontból e jelenség azt a nehezen igazolható hipotézist veti fel, miszerint a koedukációs és a nemek eltérő életkori sajátosságainak megnyilvánulásai mellett jelentős hatótényező az, hogy az alsótagozat pedagógusai szinte kizárólag nők. E hipotézist egyrészt az a körülmény támasztja alá, hogy alsótagozaton valamennyi szociometriai mutató esetében, a lányok értékei a fiúkénál lényegesen magasabbak. Másrészt a lányok eredményei a felsőtagozatra egyértelműen romlanak, míg a fiúké javulnak. Ugyanakkor Hunyady Györgyné megállapításaival megegyezően, a tisztviselő-rendszer helyzetének feltárásánál is hasonló jelenséget tapasztaltunk.*

Általánosan jellemző még az, hogy a lányoknál és az alsótagozaton gyakoribb az egyes típusok egyértelmű, „tisztá” formája, mint a fiúknál és a felsőtagozatos tanulóknál. Ezek feltételezhető oka eltérő:

- a lányoknál elsősorban a személyiség tartalmi jegyeinek következménye, mert beállítódásuk gyakran szilárdabb a fiúkénál;

- alsótagozaton valószínűsíthető, hogy a választások konformista jellege erőteljesebben érvényesül. Akit a nevelő alkalmasnak tart és alkalmassá tesz (!) a különféle funkciók ellátására, annak megítélésében e tényezőnek még jelentősebb a befolyása, mint a felsőtagozaton. Itt még a közösségnek, a nevelő által kialakított formális rendje dominál, az informálás rend hatékonyságával szemben.

A beállítódási típusok standard értékei

Az egyének beállítódási sajátosságainak közösségszintű értékelését a következő szerint végezzük el: a beállítódásnak és a három komponensnek a tanulónkénti értékeit összegezzük, és a csoportnak az elméletileg lehetséges értékéhez, azaz 100%-hoz viszonyítjuk. Az elméletileg lehetséges érték: az aktivitás esetén $N \times 15$; a beilleszkedésnél $N \times 10$; az elfogadottságnál $N \times 5$; a beállítódásnál $N \times 30$ lesz, ahol az N az adott csoport létszámát jelöli.

A standard értékeket az alsótagozaton 89, az 5–6. osztályoknál 62, és a 7–8. osztályok esetében 59 közösség jellemző adatai alapján állítottuk fel. A lényeges átlageltérések miatt, a standardizálást nemek szerinti bontásban is elvégeztük (4. táblázat).

Valamennyi átlagérték az 5–6. osztályokban mintegy „megtörik”. Feltételezhető oka az átmenet problémáival magyarázhatóak. Kivétel a fiúk beilleszkedése, amely egyen-

* Hunyady Györgyné: Tisztviselők a közösség szerkezetében. Magyar Pedagógia, 1973. 44.

4. táblázat

A beállítódási típusok standard értékei

Kategória	Lány		Fiú		Osztály	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
<i>2-4. osztályok:</i>						
Aktivitás	57,8	6,6	47,9	5,1	51,6	4,4
Beilleszkedés	80,7	10,1	60,8	7,0	69,6	7,3
Elfogadottság	60,8	7,5	50,9	4,2	55,2	2,9
Beállítódás	65,5	7,1	52,5	4,1	58,0	3,9
<i>5-6. osztályok:</i>						
Aktivitás	53,8	3,7	46,6	4,1	50,4	2,9
Beilleszkedés	67,4	4,5	61,8	13,9	64,9	4,8
Elfogadottság	57,4	3,3	49,1	6,5	53,0	2,1
Beállítódás	59,0	2,6	51,8	6,0	55,4	2,9
<i>7-8. osztályok:</i>						
Aktivitás	61,2	5,1	45,8	4,5	53,8	4,1
Beilleszkedés	74,5	8,4	64,0	7,0	68,4	6,4
Elfogadottság	59,1	5,2	50,1	2,3	54,8	2,0
Beállítódás	65,6	4,8	52,5	3,8	58,8	3,5

A quotiensek kiszámításának képlete: $Q = \frac{x - \bar{x}}{s}$,

ahol x = az adott csoport értékét; $\bar{x}$ = az átlagot; s = a szórást jelenti.

Példánkban az osztály beállítódási értéke 58,4; az 5. osztályok átlaga 55,4; és 2,9 a szórás értéke.

Ennek megfelelően: $Q = \frac{58,4 - 55,4}{2,9} = 1,03$

Megj.: ha a csoport értéke alacsonyabb az átlagnál, akkor a quotiens negatív előjelű lesz.

A 210 osztályközösség eloszlása alapján a négy tényező quotiense az alábbi 6 minőségi szempontú, hatékonysági fokozat valamelyikébe sorolható:

Minősítés	Intervallum		Relatív gyakoriság
Kitűnő	2,01	– x	7,8%
Jó	1,01	– 2,00	17,7%
Pozitívan átlagos	0,00	– 1,00	25,8%
Negatívan átlagos	–0,01	– –1,00	22,7%
Gyenge	–1,01	– –2,00	17,9%
Rossz	–2,01	– – x	8,1%

letesen javul, bár a legmagasabb szórásérték itt is törést jelent. A törés általánosságát még inkább megerősíti az, hogy a lány és az osztály viszonylatban a szórásértékek is az 5–6. osztályokban a legalacsonyabbak. Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy a variációs koefficiens értékek is itt a legkisebbek: tehát az 5–6. osztályok, amelyek a legalacsonyabb értékűek, egyúttal a legegységesebb összetételű átlagértékeket is eredményezik.

Lányoknál a csökkenés mértéke a beilleszkedés és az elfogadottság, tehát a közösségi légkör szempontjából tulajdonképpen a legjelentősebb; ugyanakkor a 7–8. osztályokra ezek javulásánál lényegesebb az aktivitás fejlődése. Fiúknál az aktivitás foka, az 50%-os átlagértéket egyetlen csoportban sem éri el.

5. táblázat

A példaként szereplő 5. osztály quotiens értékei és minősítései

Kategória	Megvalósult	Elméletileg lehetséges	%	Q	Minősítés
értékek					
<i>Lány</i>					
Aktivitás	108	210	51,4	-0,65	Negatívan átlagos
Beilleszkedés	96	140	68,6	0,27	Pozitívan átlagos
Elfogadottság	34	70	48,6	-2,67	Rossz
Beállítódás	238	420	56,7	-0,88	Negatívan átlagos
<i>Füü</i>					
Aktivitás	102	195	52,3	1,39	Jó
Beilleszkedés	96	130	73,8	0,86	Pozitívan átlagos
Elfogadottság	37	65	56,9	1,20	Jó
Beállítódás	235	390	60,3	1,42	Jó
<i>Ostály</i>					
Aktivitás	210	405	51,9	0,52	Pozitívan átlagos
Beilleszkedés	192	270	71,1	1,29	Jó
Elfogadottság	71	135	52,6	-0,19	Negatívan átlagos
Beállítódás	473	810	58,4	1,03	Jó

Figyelemre méltó ezúttal is, hogy a 7–8. osztályokban az aktivitás és a globális beállítódás magasabb átlagértékű, tehát fejlettebb, mint az alsótagozaton. A beilleszkedés és az elfogadottság, azaz a légkör vonatkozásában nem; bár az alsótagozatnak e magasabb értékei heterogénebb összetételűek.

Még egy fontos jelenséget észleltünk, amely nem csupán az átlagértékek, hanem pregnanciesban az egyes osztályok értékei során törvényszerű volt. *Az osztály valamennyi quotiens értéke, sohasem azonos a lányok és a fiúk quotienseinek számtani közép-arányosával; következésképpen az osztály átlagértéke nem azonos a két csoport mennyiségi összegeződésével, hanem minőségileg más sajátosságokat fejez ki.* Az értékelési rendszer segítségével úgy tűnik, hogy e közismert szociálpszichológiai törvényszerűség is fel-tárható. (Vö. a példaként bemutatott osztály quotiens értékeit.)

Az 5. osztály quotienseinek kiszámítási módját és értékeit az 5. táblázatban ismer-tetjük.

Végül az egyes osztályok quotiens értékeit rangsoroltuk azzal a céllal, hogy az egyes tényezők közötti összefüggéseket feltárjuk. E vizsgálatot a Spearman-féle rangkor-relációval végeztük el, amelynek eredményei alapján a 6. táblázaton közölt szignifikancia szinteket kaptuk.

A táblázatból kitűnik, hogy a legszorosabb összefüggés a beállítódás és az egyes rész-tényezők között tapasztalható, legkevésbé az elfogadottsággal kapcsolatban. A két légköri tényező között erőteljesebb az összefüggés, mint az aktivitás mértékével.

Általánosságban megállapítható egyrészt az a jelenség, hogy a felsőbb osztályfokok felé haladva az egyes tényezők közötti összefüggések mennyisége és minősége csökkenő ten-denciát mutat, ami a megítélések megbízhatóságának objektivitásának a növekedését

6. táblázat

*Az egyes típusok közötti szignifikancia szint
a standard értékeket szolgáló osztályközösségek viszonylatában*

	A-B	A-E	B-E	A-BT	B-BT	E-BT
<i>Lány</i>						
2-4. o.	-	$p < 0,05$	$p < 0,10$	$p < 0,01$	$p < 0,02$	$p < 0,01$
5-6. o.	-	-	$p < 0,10$	$p < 0,02$	$p < 0,01$	-
7-8. o.	-	$p < 0,02$	$p < 0,10$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
<i>Fiú</i>						
2-4	-	$p < 0,10$		$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,05$
5-6. o.	-	$p < 0,10$	$p < 0,05$	$p < 0,05$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
7-8. o.	$p < 0,02$	-	-	$p < 0,01$	$p < 0,01$	-
<i>Osztály</i>						
2-4. o.	-	$p < 0,10$	$p < 0,05$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
5-6. o.	-	$p < 0,10$	-	$p < 0,02$	$p < 0,02$	$p < 0,01$
7-8. o.	$p < 0,10$	-	-	$p < 0,01$	$p < 0,01$	-

Jelmagyarázat: a „-” jellel ellátott esetekben $p < 0,10$ értékű korrelációs együtthatót kaptunk, tehát e tényezők között nem volt szignifikáns összefüggés.

jelentí. A másik jelenség ismét az 5-6. osztályoknál tapasztalható „törés”, aminek átmenet problémájából arra következtethetünk, hogy a fluktuáció következtében (pl. tagozatosítás kialakítása) e tanulók, a másik két csoporthoz viszonyítva kevésbé ismerik egymást. Az alsótagozatos tanulók megítélésében tehát a konformizmus és a szubjektivitás van túlsúlyban; az 5-6. osztályosoknál a felületesebb személyiségismeret alapján történő megítélés a jellemző. A 7-8. osztályosoknál alakul ki relatíve a legmegbízhatóbb megítélés, amely abban nyilvánul meg, hogy az objektív megítélést igénylő aktivitás és a beilleszkedés-elfogadottság szubjektív jellege nincs törvényszerűen összhangban.

Mindezen túl azonban a nemek között is pregnáns eltérés figyelhető meg. A lányok megítélésében gyakoribb a szubjektív megítélés, mint a fiúknál, főképpen alsótagozaton.

Szignifikáns összefüggéseket egyéni relációban is tapasztaltunk. Általános – de nem szükségszerű – az, hogy a három tényező értékesebb vagy értéktelenebb típusai adott személyre jellemzőek. Akik a működő rétegbe tartoznak, azoknak általában a közösségi beilleszkedésük a kedvező, elfogadottságuk pedig a népszerű szintet eléri. Ugyanígy, akik a bomlasztó rétegbe tartoznak, azokra inkább a kedvezőtlen beilleszkedés és a népszerűtlenség jellemző. Ez az összefüggés alsótagozaton erőteljesebben érvényesül, mint a felsőtagozaton.

7. táblázatunkban azt vizsgáltuk, hogy adott csoport hány százaléka tartozik az egyes főtípusokba, és ezeknek megoszlását az egyes beállítódási típusok relatív gyakoriságához viszonyítottuk. Kimutatásunkban az eddigiektől abban térünk el, hogy a 100%-ot nem az egy tényezőhöz tartozók létszámában, hanem a csoportlétszám egészében határoztuk meg. Ezáltal lehetőség nyílik az összehasonlítás alapjául szolgáló tényezők kétdimenziós viszonyítására.

A jelzett általános törvényszerűség mellett eltérés is tapasztalható. Ilyen pl. az, hogy a szituatív beállítódásúak többségének beilleszkedése kedvező, de a tétel fordítva nem igaz, mert a kedvező beilleszkedésük többsége kollektív beállítódású. Alsótagozaton pl. szinte valamennyi egocentrikus

7. táblázat

A beállítódási típusoknak és alkotóelemeinek összefüggései (%)

Főtípus	Leány alsótagozat			Főtípus	Fiú alsótagozat		
	K: 47	SZ: 37	E: 16		K: 36	SZ: 35	E: 29
M: 47	44	3		M: 33	31	2	
P: 29	3	24	2	P: 31	5	21	5
B: 24		10	14	B: 36		12	24
K: 72	47	24	1	K: 48	30	18	
M: 16		9	7	M: 23	6	13	4
k: 12		4	8	k: 29		4	25
N: 40	36	3	1	N: 31	26	5	
Á: 46	11	31	4	Á: 42	10	24	8
n: 14		3	11	n: 27		6	21

	Lány felsőtagozat				Fiú felsőtagozat		
	K: 48	SZ: 31	E: 21		K: 34	SZ: 33	E: 33
M: 47	45	2		M: 33	28	5	
P: 28	3	23	2	P: 29	6	20	3
B: 25		6	19	B: 38		8	30
K: 62	45	17		K: 49	31	16	2
M: 19	3	10	6	M: 27	3	11	13
k: 19		4	15	k: 24		6	18
N: 39	35	4		N: 31	26	5	
Á: 39	13	22	4	Á: 37	8	22	7
n: 22		5	17	n: 32		6	26

beállítódású lány a bomlasztó rétegződésbe tartozik, ezzel szemben a bomlasztó rétegződésbe tartozó lányok nem egyértelműen egocentrikus beállítódásúak.

E jelenségek hátterében főképpen a nevelési hatékonyság lehetőségét tekintjük lényegesnek, a személyiségformálás perspektívája szempontjából, összefüggésben természetesen a közösségfejlesztés távlataival.

*A beállítódásnak és alkotóelemeinek szilárdsága
félèves távlatban*

A közösségfejlődés általános jelenségeinek, törvényszerűségeinek feltárása érdekében, a vizsgálatot 42 általános iskolai osztály 1058 tanulójaival kétszer végeztem el, félèves távlatban. E vizsgálat célja tárgyunkkal kapcsolatban az volt, hogy megállapítsuk: az első vizsgálat során feltárt beállítódási típusok, félév elteltével milyen mértékben maradtak változatlanok, ill, milyen mobilitási sajátosságok jellemzőek.

Eredményeinkkel azt mutatjuk ki, hogy az egyes altípusok hány százaléka maradt félév eltelte után is ugyanabban a főtípusban. Az első vizsgálatához képest tehát pl. az alsótagozatos működő aktívába tartozó lányok 92%-a a második vizsgálat során is a működő réteg tagja volt.

Az első felmérést november, a másodikat pedig május első hetében végeztem el (8. táblázat).

Általánosan jellemző az a törvényszerűség, hogy *a beállítódás és az aktivitás kétharmada, a beilleszkedés fele és az elfogadottság háromnegyede a félév eltelte után változatlan maradt*. Az átlagos szilárdság azonban jelentős belső összetételű eltéréseket tartalmaz.

A beállítódási típusok közül a kollektív és az egocentrikus lényegesen szilárdabb a szituatívnál, elsősorban a felsőtagozaton.

Az aktivitási típusok közül az aktív rétegek a legszilárdabbak. Felsőtagozaton szilárdabbak az aktív tartalékok, ezzel szemben jelentősebb a passzív rétegek mobilitása. A fiúknál a működő aktív tartalék szilárdsága a felsőtagozaton jelentősebb, mint az alsótagozaton; ugyanebben a relációban a lányoknál viszont a bomlasztó aktív és a tartalék megszilárdulása jellemző. A passzívák mobilitásának általános növekedésével szemben, a lányoknál a beteg passzívák felsőtagozaton szilárdabbak.

A beilleszkedésnél a kedvező típusok szilárdsága a legjelentősebb mindkét tagozaton és mindkét nemnél. A bilaterális beilleszkedés legalacsonyabb szilárdságát is reálisnak tekintjük, e forma átmeneti jellege miatt. Az ugyanis kevésbé tartós állapot, hogy valaki pozitív–negatív szempontból egyforma hatékonysággal rendelkezék. Általában e jelenség háttere a nemek közötti eltérő megítéléseket tartalmazza: előfordulhat pl, hogy aki a fiúk (vagy a lányok) között pozitív centrális, ugyanaz a másik nem képviselőivel éles ellentétben áll.

Nevelési szempontból nem megnyugtató az, hogy a kedvezőtlen helyzetűek szilárdsága a felsőtagozaton magasabb, mint az alsótagozaton, főképpen az elszigeteltség tekintetében.

Az elfogadottság lehetőség jellegét igazolja az a körülmény, hogy szilárdsága valamennyi típusban a legjelentősebb. Ezzel szemben az elfogadottság minőségének realizálása, azaz a beilleszkedés mobilitása szintén valamennyi típusban a legjelentősebb.

Az egyes típusok mobilitásával kapcsolatban általánosan jelentkező törvényszerűség a fokozatosság. Ennek értelmében a változás mértékénél a következő altípusba való átmenet volt a leggyakoribb, majd a második altípusba történő átkerülés.

A beállítódási típusoknál kizárólag a következő típusba való átmenet volt a jellemző; tehát a félév elteltével a kollektív beállítódású személyek közül senki sem vált egocentrikussá, s e tétel fordítva is helytálló.

Az aktivitásnál nem fordult elő, hogy valakinek a típusa négy fokozatot romlott volna; pl. a működő aktívából a bomlasztó aktív tartalékba került volna. Fordítva a három fokozatú javulást sem tapasztaltunk senkinél.

A beilleszkedésnél volt a legjelentősebb mértékű változás úgy, hogy a mobilitás mértékének fokozatossága itt is érvényesült. Az elfogadottság sem pozitív, sem negatív irányban nem változott három típusal, a két típusú változás is kivételnek számított.

A közvélemény értéktételének erkölcsi motivációs-tartalmi alapját, a személyiségnek a közösség tagjaihoz és a közösségi tevékenységekhez történő viszonyulási minősége determinálja. A beállítódás típusainak az osztály közvéleményében való megnyilvánulása ezért relatív minősítés, amely a közösség és a személyiség strukturális sajátosságaitól, ill. ezek tartalmi kölcsönhatásának folyamatától függ.

8. táblázat

A beállítódási komponensek altípusainak szilárdsága (%)
(Féléves távlat)

Tipus	LA	FA	AT	LF	FF	FT
<i>Beállítódás</i>						
K	79	72	75	79	80	79
Sz	60	53	56	45	55	51
E	50	63	60	68	66	67
$\bar{x}$	63	63	63	64	67	66
<i>Aktivitás</i>						
MA	92	80	87	91	81	87
MAT	67	43	54	67	62	65
EP	43	56	50	30	39	34
BP	40	53	48	45	42	43
BAT	36	62	51	59	60	60
BA	67	100	88	94	81	86
$\bar{x}$	57	66	63	64	61	63
<i>Beilleszkedés</i>						
RD	89	72	83	87	83	85
R	60	59	60	67	60	64
BL	25	7	14	32	28	25
E	40	14	24	45	71	60
ED	43	41	42	56	36	46
ESZ	20	28	25	67	47	53
$\bar{x}$	46	37	41	59	54	56
<i>Elfogadottság</i>						
JP	100	100	100	91	95	93
KP	65	71	68	67	75	71
EP	73	62	68	65	79	70
EN	50	79	67	73	37	49
KN	50	46	47	82	63	74
JN	80	100	92	80	93	89
$\bar{x}$	70	76	74	76	74	74
Létszám	136	178	314	338	306	744

Jelmagyarázat: LA = Lány alsótagozat; FA = Fiú alsótagozat; AT = Alsótagozat;
LF = Lány felsőtagozat; FF = Fiú felsőtagozat; FF Felsőtagozat; $\bar{x}$ = átlagérték.

Mindezek alapján a feltárt 50–75%-os szilárdságot, és ezzel együtt a 25–50%-os mobilitást féléves távlatban, a lényegileg változatlan összetételű osztályközösségekben realitásnak ítéljük. Más viszonylatban feltételezzük azt, hogy a személyiség, ha adott közösségekben pl. kollektív beállítódású, akkor egy másik közösségben szituatív beállítódásúvá is válhat, és fordítva. A realizálódás természetesen mind a személyiség jellemrendszerének beállítódási szilárdságától, mind pedig a két közösség eltérő személyiség jellemrendszerének beállítódási szilárdságától, mind pedig a két közösség eltérő strukturális rendszerétől jelentős mértékben függ.

Vizsgálati tapasztalataink alapján feltételezzük továbbá, hogy az aktívába tartozók esetében lényegesen nagyobb az esély arra, hogy más közösségben is aktívak maradnak. Ezzel szemben a passzívknál annak van nagyobb valószínűsége, hogy más közösségben valamelyik aktív rétegeződésbe kerülnek.

A beállítódási típusok feltárásának neveléstudományi jelentősége

Mint minden mennyiségi értékelésnek, így a beállítódási típusok feltárásának is akadnak hibái. Ezek elsősorban azoknál jelentkeznek, akik valamely típus alsó vagy felső mennyiségi határát érik el. E jelenségek értelmezése az egyéni elemzés során kerül előtérbe.

Fentiek figyelembevételével a közvélemény információja alapján, a beállítódási típusok és a közösségi helyzet rangsorának ismertetett feltáró módszerét megbízhatónak tartjuk. A megbízhatóságot részben alátámasztották az osztályfőnökök véleményezésének 85–90%-os egyezése. Az egyezés magas aránya utólagos. Az értékelési rendszert éppen azért tartjuk szükségesnek, mert a pedagógusokban gyakran csak az eredmények részletes ismertetésénél konkretizálódott és tudatosult az egyének és a közösség helyzetének sajátosságai, ill. az ezekből adódó konkrét nevelési feladatok.

A 10–15%-os eltérés oka kettős volt:

- egyrészt azoknál a tanulóknál jelentkezett, akik valamelyik típus alsó vagy felső határán helyezkedtek el; (ami ugyan nem zárja ki a határeset realitását)
- másrészt azoknál a tanulóknál mutatkozott eltérés, akiknél a beállítódási típus alkotóelemeinek belső összetétele ellentétes minőségű volt; tehát pl. olyan működő aktív tartalék, akinek közösségi aktivitását elismerték, de az osztály tagjai számára inkább ellenszenves volt.

A megbízhatóságot a féléves időközben elvégzett felmérés összehasonlítása is alátámasztotta. Az általánosan jelentkező szilárdsági-változási arányt reálisnak ítéljük. A típusváltozások mennyisége és minősége valószínűsíti azt az arányt, ami az osztályközösségek féléves változásának, formálódásának általános következményeként létrejöhet.

A megbízhatóságot igazolja továbbá az is, hogy valamennyi osztály féléves távlatú közösségi helyzetének rangsora között szignifikáns összefüggést tapasztalunk.

Végül még egy – bár szubjektívabb – tényező, amelyet a vizsgálatssorozatok megkezdésekor tudatosan a megbízhatóság egyik kritériumának tekintettem: a több mint 5000 megvizsgált gyermek egyikét sem ismertem, és az ismertetett értékelési rendszerrel feltárt, egyénekre lebontott véleményt ismertettem azokkal, akik mindennapos tevékenységeik során e tanulókkal foglalkoznak. A 85–90%-os egyezési arány szintén a megbízhatóságot igazolja.

A személyiség beállítódási típusának feltáró módszerét a közösségi-erkölcsi nevelés keretén belül, a közösség és az egyén objektív megismerésének *egyik* eszközeként fogjuk fel. Gyakorlati értékét növeli, ha az osztályfőnök minden tanévben kétszer, november és május elején alkalmazza, a személyiség- és a közösségfejlesztés céltudatosabb irányítása végett. Az osztályfőnök által elvégzett felmérést éppen az teszi jelentősebbé és hatékonyabbá, hogy az egyes jelenségek okait és megoldási lehetőségeit ő ismeri, és főképp-

pen ő tudja hasznosítani a nevelés folyamatában. A pedagógus alapvető nevelési feladata ebből a szempontból ugyanis kettős jellegű:

1. Elsősorban az, hogy is m e r j e osztályának beállítódás szerinti összetételét és azok tartalmi jellemzőit; mindezt komplex és permanens formában.
2. Nevelési feladata másodsorban azt m e g e l ő z n i, hogy egy tanulónak az értékeletlenebb típusokba való tartozása fixálódjék.

A megismerés egyik eszközére alkalmasnak tartjuk a több szempontú szociometria módszerét, mert a jelenségeknek olyan mennyiségi és részben minőségi jellemzőit tárja fel, amelyek a pedagógusnak csupán a mindennapi megfigyelései során latens jellegűek maradnak. A folyamatos megfigyelésre természetesen elengedhetetlenül szükség van, mert az egyes típusok funkcionális tartalmát, döntően a nevelő személyiségformáló tevékenységének jellemzői határozzák meg.

A megelőzésnek pedig egyik legfőbb eszköze, az osztály valamennyi tanulója kiterjedő tartalmú és hierarchikusan kiépített tisztségviselő rendszer. A közösségi és erkölcsi nevelés általános feladatain belül ez teremti meg leginkább a lehetőséget arra, hogy a nevelő a közösség formális rendjének közvetett ráhatásával befolyásolja az informális szerkezetet, és ezzel megteremtse a kettő összhangját; biztosítva így a közösség-egyéni fejlesztő hatás együttes érvényesülését.

FÜGGELÉK

Szociometriai kérdőív

Név:

Osztály:

Figyelemesen olvasd el a kérdéseket és mindegyikre válaszolj!

- I. Ha a nyáron úttörőtáborba mennétek, ki az a három tanuló az osztályban, akivel a legszívesebben szeretnél egy sátorba kerülni? (Alsótagozaton: Ki az a három tanuló az osztályban, akivel szünetben a legszívesebben játszol?)
 - 1.
 - 2.
 - 3.
- II. Ha négy személyes asztal lenne a tanteremben, ki az a három tanuló az osztályban, akivel legszívesebben tanulnál egy asztalnál?
 - 1.
 - 2.
 - 3.
- III. Ha születésnapj uzsonnát rendeznél otthon, ki az a három tanuló az osztályban, akit legszívesebben vendégül látnál?
 - 1.
 - 2.
 - 3.
- IV. Ki az a tanuló az osztályban, akinek legbiztosabban elmered mondani a titkodat? 1.

- V. Ki a legjobb barátod az osztályban? 1. Miért ő?
- VI. Ki a legműveltebb (legokosabb) tanuló az osztályban?
1.
- VII. Ki a legigazságosabb tanuló az osztályban? 1.
- VIII. Ki az a tanuló az osztályban, aki a legügyesebben tudná a tanárt helyettesíteni úgy, hogy amíg a tanár távol van, addig az osztály fegyelmezett legyen? 1.
- IX. Ki tudna a tanulók közül az osztály számára egy klubdélutánt a legügyesebben megszervezni? 1.

(Az alábbi negatív kritériumok a kérdőív másik oldalára kerülnek!)

- X. Ha a nyáron úttörőtáborba mennétek, ki az a három tanuló az osztályban, akivel nem szeretnél egy sátorba kerülni? (Alsótagozaton: Ki az a három tanuló az osztályban, akivel nem szívesen játszol szünetben?)
1.
2.
3.
- XI. Ha négy személyes asztal lenne a tanteremben, ki az a három tanuló az osztályban, akivel nem szeretnél egy asztalnál tanulni?
1.
2.
3.
- XII. Ha születésnapj uzsonnát rendeznél otthon, ki az a három tanuló az osztályban, akit nem látnál szívesen vendégül?
1.
2.
3.
- XIII. Ki az a tanuló az osztályban, akinek nem mered elmondani a titkodat, mert tudod, hogy elmondja másnak? 1.
- XIV. Ki az a tanuló az osztályban, akit a legkevésbé szeretsz?
1.
Miért nem szereted őt?

AZ OKTATÁS ÉS SZAKKÉPZÉS FEJLESZTÉSE ÉS A TERVEZÉS, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A FEJLŐDŐ ORSZÁGOKRA*

A II. világháborút követő mélyreható változások alapjaiban rázkodtatták meg a tradicionális iskolarendszereket, az oktatás és szakképzés régi struktúráját.¹ A tudomány közvetlen alkalmazása a termelésben és a korábbinál jóval bonyolultabb technika gyors benyomulása minden gazdasági ágazatba és a társadalmi tevékenység minden szférájába, ugrásszerűen megnövelte az igényeket az emberek általános műveltségével és szakképzettségével szemben. A megfelelő általános műveltség és az erre alapozott speciális szaktudás hiánya a tudományos-technikai fejlődés, a gazdasági növekedés fékező erőjévé vált. Felszínre kerültek azok a mélyben lappangó *törvényszerű összefüggések*, amelyek a társadalmi-gazdasági fejlődés és az oktatás és szakképzés között már régóta – különösen a modern ipari termelés kialakulásától – fennállottak.

Az „iskola” és az „élet” kapcsolata, az oktatás és szakképzés tartalmának és módszereinek viszonylagos elmaradása az élenjáró gyakorlat követelményeitől, az iskola – és a pedagógia – örök problémája. A korábbiaktól lényegében eltérő új jelenség és új felismerés azonban az, hogy most az oktatás és szakképzés hagyományosan kialakult rendszere és struktúrája *egészében véve* került ellentmondásba a társadalmi munkamegosztás konkrét követelményeivel; és az oktatás fejlesztése *mennyiségileg is elmaradt* a társadalmi gazdasági fejlődéstől.

Az „*oktatás világválsága*” okozta kezdeti megdöbbenést és tanácstalanságot fokozta, hogy a neveléstudomány nemcsak hogy nem jelezte időben a súlyosbodó, társadalmi méretű ellentmondásokat, hanem arra sem tudott egymagában választ adni, hogyan lehet ezeket az ellentmondásokat racionálisan feloldani.

Ez a helyzet aligha írható a neveléstudomány és még kevésbé a pedagógusok terhére. A modern iskolarendszerek az iparosítás kezdeti korszakában – és a későbbiekben is – többé-kevésbé spontán módon, a társadalmi-gazdasági fejlődés szükségleteinek hatására alakultak ki. A korabeli neveléstudomány legjobbainak nagysága éppen abban állott,

* Ezt a tanulmányt a szerző az UNESCO elméleti folyóiratának, a *Perspectives*-nek a felkérésére, a fejlődő országok problémáival foglalkozó külön száma részére készítette. Ennek megfelelően a tanulmány az általános összefüggések keretében főként a fejlődő országok sajátos problémáira mutat rá. Az eredeti tanulmányt a *Perspectives* 1976. évi 2. száma közölte. A szerkesztőség célszerűnek találta, hogy a tanulmányt a magyar olvasó számára is hozzáférhetővé tegye, mert az abban foglaltak a közművelődés fejlesztésének hazai problémáira is sok tekintetben vonatkoznak (Szerk.).

¹ Összefoglaló áttekintést ad erről Ph.H. Coombs: *La crise mondiale de l'éducation – une analyse de système*. Párizs, 1967. (Magyarul is megjelent: *Az oktatás világválsága*. Bp. 1971.)

hogy időben felismerték és felkarolták e valós társadalmi igényeket; pedagógiaiilag korszerű iskolatípusokat, oktatási tartalmat és módszert alakítottak ki.

A közelmúlt évtizedeinek történelmi sorsfordulói azonban olyan *gyors és mélyreható* változásokat hoztak létre a világ politikai, gazdasági és technikai struktúrájában, amelynek az oktatás és szakképzés is csak akkor felelhet meg, ha *tudatosan és tervszerűen, tudományosan megalapozott módon* fejlesztik az oktatás és szakképzés rendszerét.

Az „oktatás világválsága” azonban *nem azonos módon* ment végbe a világ különböző régióiban; megoldása különböző utakat, eltérő intézkedéseket és módszereket kíván.

A gazdaságilag fejlett tőkés országokban már jóval a II. világháború előtt felszámolták a tömeges analfabetizmust, kifejeztették az általános népoktatást, létrehozták azt a szakképzési rendszert, amely a hatékony termeléshez, valamint a vezetéshez és irányítás-hoz szükséges szakembereket kiképzí. A II. világháború utáni gazdasági konjunktúra és a meggyorsult technikai fejlődés azonban ugrásszerűen megnövelte a szakképzett munkaerő: mindenekelőtt a műszaki és természettudományos szakemberek iránti keresletet.² Ezt az igényt a meglévő szűk oktatási kapacitások nem tudták kielégíteni. Ezért szükségessé vált a szakképzés gyors fejlesztése, ami a meglévő alapokon *nem ütközött nagy nehézségekbe*. Emellett a gazdag tőkés országok tömegesen hódították el a kevésbé fejlett országok szakembereit.

Az előbbiektől lényegében eltérő volt a *szocialista fejlődés útjára térő országok* szakemberhiányának jellege és ennek megoldási módja. Ezek az országok – egy-két kivétellel (Csehszlovákia, NDK) – a szocialista fejlődés kezdetén iparilag elmaradott mezőgazdasági országok voltak. Többségük mind gazdasági fejlettségét, mind gazdasági struktúráját illetően *közelebb állt a mai „fejlődő országok”* egy részéhez, mint az USA-hoz vagy a nyugat-európai államokhoz. Ebben a helyzetben a gazdasági fejlődés közvetlen fő célja az iparosítás és ennek alapján a mezőgazdaság, valamint az egész gazdasági tevékenység modernizálása, a gazdasági növekedés gyorsítása volt, az örökölt széles körű munkanélküliség és a szegénység mielőbbi felszámolása céljából. A termelés korszerűsítése mindenekelőtt mérnököket és technikusokat, valamint jól képzett ipari szakmunkásokat igényelt, méghozzá gyorsan és nagy számban. Ezért a szocialista országokban kialakított *tervgazdálkodásnak kezdettől fogva egyik fő feladata volt az oktatás és szakképzés*, ezen belül *különösképpen a műszaki és természettudományos szakképzés nagyarányú fejlesztése*.³ Ugyanakkor minél gyorsabban emelni kellett az egész népesség általános műveltségét is, mivel ezekben az országokban csak az uralkodó burzsoázia és a középosztály szűk rétegei rendelkeztek korszerű műveltséggel és szaktudással.

*

A *gyarmati uralomtól felszabaduló, az önálló nemzeti fejlődés útjára tért „harmadik világ”* problémája *gyökeresen eltért* a tőkés ipari hatalmak oktatásának „válságától”. A fejlődő országok helyzete bizonyos tekintetben hasonlít egyes mai szocialista államok

² Jellemzően tükrözi ezt a fejlett tőkésországok e kérdéssel foglalkozó első nagy, nemzetközi tanácskozása. L. Forecasting manpower needs for the age of science, OECD 1959.

³ Ld. például a Szovjetunióra vonatkozóan Komarov: *Ekonomicseszkije osnovi podgatovki specialisztov dlja narodnovo hozajtszva*. Moszkva, 1959. – Magyarországra vonatkozóan I. Timár János: *Interrelation between Manpower Needs and Planning the Development of the Educational System*. Periodica Polytechnica. 7. kötet, 1. sz. 1963. Polytechnical University, Budapest.

fejlődésénél kezdeti állapotához, de azokhoz képest is *drámaian súlyosabb* problémákkal küzdöttek és még igen hosszú ideig komoly nehézségekkel találják szembe magukat.

Könyvtára terjedő irodalom tárgyalja ezeket a problémákat. Elegendő tehát, ha csupán címszószerűen utalunk az olyan jellemző vonásokra, mint a széles néptömegek analfabetizmusa, a termelés, az igazgatás és az infrastruktúra vezetésére és irányítására alkalmas nemzeti értelmiség szinte teljes hiánya, a népesség túlnyomó többségét foglalkoztató mezőgazdaságban a korszerű termelés elemi ismereteinek a hiánya stb.

A nyomasztóan alacsony szintű általános és szakmai műveltség gyors felemelését eleve akadályozta az iskolarendszer fejletlensége és a pedagógushiány. Emellett Afrikában, valamint Ázsia számos térségében csak elvétve működött egy-egy műszaki és mezőgazdasági szakoktatási intézmény.

A közoktatás fejlődésének történetében példátlan erőfeszítések kezdődtek meg az 1950-es években ennek az elmaradásnak a behozására. Az oktatás és szakképzés fejlesztése egyszerre indult meg az oktatás minden szintjén. A fejlett ipari országokban *100–150 év alatt* épült ki a ma funkcionáló oktatási-szakképzési rendszer; a fejlődő országok és a segítségükre siető nemzetközi szervezetek ambiciózus tervei kezdetben *20–30 év alatt* gondolták befutni ennek az útnak a jó részét.⁴

Fontos kiemelnünk itt e fejlesztési tervek *általános és alapvetően helyes* jellemvonásait, amely nemcsak az eddigi fejlődésében játszottak pozitív szerepet, de a jövőben is jó alapot adnak a fejlődő országok oktatási-szakképzési rendszerének fejlesztéséhez:

- Az oktatási-szakképzési rendszer fejlesztését és irányítását alapvetően *állami feladatnak* tekintik. Az állami szervek az egyházak vagy más szervezetek által fenntartott oktatási-szakképzési intézmények tevékenységét is koordinálják és ellenőrzik.

- Az oktatás és szakképzés fejlesztését *oktatáspolitikai stratégiai koncepciók* határozzák meg. Az oktatáspolitikát összehangolják az ország társadalompolitikájával és gazdaságpolitikájával. Ennek alapján arra törekcszenek, hogy az oktatás-szakképzés fejlesztése megfeleljen a társadalmi-gazdasági növekedés igényeinek.

- Az oktatáspolitikai kidolgozásának és a fejlesztésnek alapja és fő eszköze a *tervezés*; a fejlesztési stratégiai koncepció *megfelelő távlatot* igényel, ezért az oktatás tervezése és az alapul szolgáló munkaerőtervezés többnyire hosszú időszakot, gyakran 15–20 évet ölel át.

- Az oktatás és szakképzés fejlesztéséhez szükséges anyagi erőforrások jó részét az állam a *költségvetés terhére* finanszírozza. Az anyagi keretek felhasználásánál növekszik a *takarékosság* és a szélesan értelmezett hatékonyság követelménye.

- A fejlődő országok támogatást kapnak oktatási-szakképzési terveik kidolgozásához és végrehajtásához a *nemzetközi szervezetektől*, mindenekelőtt az UNESCO-tól és a Nemzetközi Munkaügyi Hivaltaltól, valamint – *bilaterális* megállapodások keretében – egyes gazdaságilag fejlettebb országoktól. Ez a segítség nemcsak az anyagi-pénzügyi for-

⁴ L. például: Conference of African states on the development of education in Africa. Párizs, UNESCO 1961. – Report of meeting of ministers of education of Asian member states participating in the Karachi Plan. Tokió, 1962. – The demographical, economic, social and educational situation in Latin-America. Conference on education, Santiago de Chile. 1962.

rásokra terjed ki, hanem magába foglalja a szakmai tanácsadást, a tervek kidolgozásában és végrehajtásában való közreműködést, valamint szakértők és pedagógusok képzését.

Az oktatás fejlesztésében mutatkozó számos hiba és fogyatékoság ellenére – amelyekre a továbbiakban még kitérünk – az előbbi lényeges elvek és követelmények a fejlődő országok túlnyomó többségében érvényesülnek. Ezek alapján az elmúlt egy-két évtized alatt a függetlenné vált országok *lerakták saját, nemzeti oktatási-szakképzési rendszerük alapjait*, nagyjából kialakult az iskolai intézmények alaphálózata, kifejlődtek az oktatásügy nemzeti és területi irányításának szervezeti keretei és irányítási mechanizmusa, kialakulóban van az oktatásügy irányítására alkalmas nemzeti szakértőgárda.

*

Nem az elért eredményeket akarjuk csökkenteni azzal, hogy figyelmünket e tanulmány keretében mégis azokra a *hibákra és hiányosságokra* összpontosítjuk, amelyek az elmúlt korszak fejlődését végigkísérték. Ezeknek a felismerése és leküzdése az egyik fő feltétele ugyanis annak, hogy az *oktatás és szakképzés* a jövőben az eddiginél *nagyobb mértékben járuljon hozzá* a fejlődő országok társadalmának és gazdaságának harmonikus fejlődéséhez. Ebből a szempontból elsősorban a következő tanulságokat tartjuk megszívlelendőnek:

– A nemzeti függetlenség kezdeti periódusában kidolgozott fejlesztési tervek *túlbecsülték* az oktatás és szakképzés mennyiségi fejlesztésének *lehetőségeit*, és – bizonyos fokig – ennek *szükségességét* is. A mind társadalmi, mind gazdasági szempontból irreális, egyoldalú mennyiségi fejlesztési célok miatt az oktatás és képzés színvonala sok területen *alacsony* és nem elégíti ki a fejlődő országok mai, még kevésbé a jövő gyorsan növekvő igényeit.

– Az oktatási-szakképzési rendszer fejlesztése a gyarmatosítás korszakából visszamaradt alapokon indult meg. A jövőt szolgáló fejlesztés *nem módosította eléggé ezt az örökölt és egyoldalú struktúrát*. Az egyik fő oka annak, hogy az iskolázásban a humán irányú iskolatípusok még ma is dominálnak; a *műszaki és természettudományos szakképzés* – a gyorsan növekvő követelményekhez képest – továbbra is *elmaradt*

– A középiskolák, a főiskolák és az egyetemek hallgatóinak kiválasztásánál nem fordítottak kellő figyelmet sem a *társadalmi igazságosság* követelményeire, sem a *tehetséges fiatalok* kiválasztására, fejlődésük fokozott elősegítésére. Az ebből eredő társadalmi feszültségeket fokozta, hogy sok fejlődő országban a felsőoktatási hallgatók anyagi támogatásánál a tanulmányi eredményekben való előrehaladást, valamint a hallgatók, illetve szüleik vagyoni és jövedelmi viszonyait nem vették figyelembe. Mindennek következtében az iskolázás nem segítette elő, vagy *nem kellő mértékben szolgálta a széles néprétegek társadalmi felemelkedését*, a tehetséges parasztfiatalok és munkásgyermekek előrehaladását a magasabb műveltség és szaktudás megszerzésében.

– A *pedagógusképzés színvonala alacsony*: a pedagógus továbbképzés nem kielégítő, sőt sok országban nem is működik. Így a pedagógusok egy része, különösen azok, akik az alapfokú képzésben vesznek részt, nem rendelkezik a minimálisan szükséges ismeretekkel. Ennek következtében az *iskolarendszer alapjai nem elég erősek*; jóval gyengébb annál, mint amit a statisztika mutatószámok jeleznek.

– Az iskolarendszer fejlesztésében, az új iskolai intézmények létesítésében egészségtelen mértékben érvényesültek *presztízsszempontok*. Ez különösképpen megnyilvánult az új egyetemek létesítésénél és költséges építészeti-konstruktív megoldásokban.

– A fiatal generációk iskolázásának és szakképzésének fejlesztése mellett *háttérbe szorult a felnőttek oktatása és képzése*. A felnőttképzésnek, a „permanens oktatásnak” a fejlődő országok viszonyai között jelentkező speciális célja, feladatai nem tisztázódtak; módszerei és intézményei nem alakultak ki, illetve nem fejlődtek ki.

– Végül a hibák és hiányosságok között soroljuk fel, de azok egyik előidézője is, hogy a nemzetközi szervezetek és különösen a gazdag tőkésállamok által nyújtott *segítség messze elmaradt* a harmadik világ szükségleteihez képest. A fejlődő országok oktatási-szakképzési rendszerének fejlesztéséhez nyújtott anyagi segítség különösen csekély, ha ahhoz a profithoz és felhalmozott gazdagsághoz mérjük, amelyek egyik forrása éppen a mai fejlődő országok múltbeli kizsákmányolása volt és ez a profit – számos új csatornán keresztül (terms of trade, transznacionális vállalatok stb.) – ma is bőven áramlik a fejlődő országokból a gazdag tőkés országokba.

Erdemes ezzel kapcsolatban megemlíteni azt a tényt is, hogy bár a fejlett tőkés országok egyetemlein és főiskoláin valóban tíz- és tízezer fejlődő országbeli fiatal tanult és tanul, ez a segítség – az előbbihez hasonlóan – a visszájára fordul az „agyak elrablása” során, vagyis abban a folyamatban, amikor a végző külföldi szakemberek legjobbjait kedvező anyagi ígéretekkel ott tartják.

Mindezek az itt szinte csak címszerűen felsorolt fontos tényezők nem egyformán, nem azonos módon és mértékben hatottak az egyes országokban és természetesen sehol sem külön-külön, hanem egymással összefonódva és kölcsönös összefüggésben. Kedvezőtlen hatásuk végső soron két fő területen összegeződik.

Az egyik következmény az, hogy *az oktatás és szakképzés kibocsátásának volumene és struktúrája nem felel meg az objektív társadalmi-gazdasági szükségleteknek*. Az iskolából kilépő fiatalok formális iskolázása és képzése magasabb annál, mint ismereteik és tudásuk *valóságos színvonala*. E fiatalok társadalmi igényei, a munkahelyekkel szembeni elvárásaik azonban a formális iskolázáshoz igazodnak és ezeknek az igényeknek egy részét, sok esetben nagy részét, *az állam, a társadalom nem tudja kielégíteni*. E vonatkozásban az iskolázás olyan társadalmi feszültségeket hoz létre, amelyek nem szolgálják a fejlődő országok előrehaladását. Ugyanakkor más vonatkozásban kielégítetlen marad a fejlődő nemzeti gazdaság munkaerő-szükséglete. Különösen elmarad a követelményektől a mezőgazdasági lakosság szakmai ismereteinek fejlődése, valamint az ipar és más ágazatok *előléptetése* korszerűen képzett szakmunkásokkal és technikusokkal.

A fogyatékoságok másik fő követelménye abban foglalható össze, hogy az oktatás és szakképzés a legtöbb fejlődő országban *túlzott mértékben terheli meg az állami erőforrásokat*, a költségvetést; az eredmények nem állanak arányban az anyagi ráfordításokkal; az oktatás, különösen a szakképzés aránytalanul drága.

*

Az oktatás fejlesztésének ezek az általános problémái *kielevezetten* jelentkeznek a műszaki és természettudományos szakemberképzésben. Ez az elmaradás *részben* olyan *objektív okokból* ered, amelyek leküzdése csak fokozatosan történhet meg. A műszaki képzés igényeli a legbonyolultabb és legdrágább oktatási intézményeket, gépeket és be-

rendezéseket. E képzéshez kellenek a legjobban képzett, speciális szakmai, termelési, szervezési és pedagógiai gyakorlattal rendelkező szakemberek, akikből gyakran még a fejlett országokban is hiány van. Ennek a szakképzésnek a megszervezése a legnehezebb, hiszen a gyakorlati képzés bonyolult tanulmányi célokat szolgáló, speciális termelési folyamatok szervezését is igényli. Ha tehát a kezdet nehézségei az alapfokú oktatásban is nagyok, milyen nagyok és nehezen küzdhetők le a műszaki és természettudományos szakképzés fejlesztésének akadályai.

Mégis hiba volna a mai bajok és problémák okát csupán objektív körülményekben keresni. A képzés alacsony minőségi színvonala, az alsófokú szakképzés (szakmunkás-képzés), a technikusképzés és az egyetemi-főiskolai képzés közötti aránytalanság, a felnőttképzés és továbbképzés elhanyagolása, a külföldi segítség elégtelensége stb. stb. nem vezethető vissza egyszerűen „objektív okokra”. Ezek legfőbb okai nagyon is „szubjektívek”.

Az egyik ilyen fontos „szubjektív” tényező az *elméleti zűrzavar*. Az oktatáspolitikával, az oktatás tervezésével vagy az oktatásgazdaságtannal foglalkozó könyvtári irodalom szinte hemzseg annak az állítólagos „ellentmondásnak” a tárgyalásától, ami az oktatás általános nevelő és kulturális fejlesztő szerepe, valamint a szakképzés között fennáll. A szakirodalomban szinte általános az a tétel, hogy az „*általános oktatás*” társadalmi igényeket kielégítő „*fogyasztás*”; a szakképzés gazdasági igényeket kielégítő „*beruházás*”.

A kettő közötti ellentmondást a gyakorlat is alátámasztani látszik, hiszen például az oktatás és szakképzés fejlesztésének örök problémája, hogy a szükségletekhez képest mindig szűkösnek mutatózó pénzügyi, anyagi és személyi erőforrásokat milyen rangsor szerint osszák szét. Az elosztás során – úgy tűnik – az általános oktatás és a szakképzés egymás rovására próbálja saját igényeit elfogadtatni. Ez a probléma erőteljesen jelentkezik, márcsak azért is, mert többnyire elkülönült intézmények, különböző minisztériumok vagy szervezetek képviselik az egyik és a másik oktatási célt. Azok a központi szervek pedig, amelyek az intézményesen elkülönült érdekeket egyeztetni és koordinálni hivatottak, vagy hiányoznak, vagy nincs a kezükben az az eszköz és módszer, amellyel a koordinációt az objektív folyamatokhoz igazodva végezhetnék.

E hibák elméleti gyökerei visszavezethetők az oktatás és szakképzés éles különválasztására: „fogyasztásra” és „beruházásra”, kulturális-társadalmi nevelő funkcióra és gazdasági tevékenységre, „munkaerő-újratermelésre”. Ez az elválasztás azonban csupán az oktatásban mutatózó racionális munkamegosztás felszíni jelenségeinek lényegi vonásokként való felfogásán, tehát hibás értelmezésen alapszik. A valóságban az „*általános*” és *szakmai képzés az oktatás egységes folyamatának egymással szervesen összefüggő részei*.

Ami ma az „általános” oktatáshoz tartozik, az tegnap még „szakképzést” jelentett. Emellett minden „általános” oktatás magában foglalja a szakmai ismereteknek bizonyos elemeit. Ez különösen így van korunkban, amikor a korszerű általános műveltség a műszaki és természettudományos ismeretek növekvő részét integrálja.

Ugyanakkor minden szakképzés magában foglalja az általános műveltséghez tartozó ismeretek bizonyos elemeit is, és ezeknek jelentősége, részaránya annál nagyobb, minél magasabb szintű a szakképzés. Elég utalni példaként arra, hogy a korszerű mérnökképzésben dominálnak az olyan általános alapozó tantárgyak, mint a matematika, a fizika, a kémia, a közgazdaságtan stb., és ezek az ismeretek legalább annyira részei a magasabb szintű általános műveltségnek, mint amennyire alapjai a specializált szaktudásnak.

Az „általános” és a „szakképzés” szétválása időleges: csupán az oktatáson belüli, történelmileg kifejlődött munkamegosztásnak a terméke. A lényeges kapcsolatot az határozza meg, hogy minden „szakképzés” meghatározott szintű „általános” oktatásra épül, és minden „általános” képzésnek sajátos „szakképzési” funkciója is van.

Még az alapfokú általános oktatás sem csak „általános műveltséget” ad. Ez a képzés legalább annyira sajátos „szakképzés” is. Az alapfokú általános oktatás mindenkori színvonalára és tartalmára ugyanis szoros kölcsönhatásban áll a társadalmi, gazdasági, technikai fejlődéssel és fejlettséggel. Sajátos „munkaerő újratermelési” funkciója az, hogy ez az oktatás „képezi ki” az egyszerű vagy a csupán betanítást igénylő munka ellátására alkalmas munkaerőt.

Az általános népoktatás kifejlődése a mai legfejlettebb országokban is alig egy-két évszázados múltra tekinthet vissza. Ez a fejlődés az akkor újonnan kialakuló gazdasági-technikai viszonyok objektív követelményeit tükrözte, azt, hogy a kialakuló modern ipari nagyüzemi termelésben – és az ezen alapuló bonyolult új társadalmi viszonyok között – az írás és olvasás „tudománya”, amely néhány évszázaddal korábban még kiváltságos rétegek monopóliuma volt, most már a széles néptömegek számára szükséges ismeretek minimumává vált.

Az oktatás és szakképzés „fogyasztási” és „beruházási” szerepe tehát úgy jelentkezik, mint egy egységes folyamat két oldala. Az oktatás és szakképzés egyszerre teljesít társadalmi és kulturális nevelő funkciót és a munkaerőt újra termelő, szakképzési feladatot.

Ennek a felfogásnak fontos oktatáspolitikai, pedagógiai és gyakorlati konzekvenciái vannak. Ez a koncepció ugyanis azt a követelményt támasztja alá, hogy az oktatás és szakképzés rendszerét egységes folyamatként és arányos struktúrában szervezzék meg, pedagógiai tartalmát szervesen összehangolják.

*

Az oktatás és szakképzés közötti ellentmondásnak másik fontos és gyakorlatibb jellegű „szubjektív” oka is van, ami ismét különösen élesen jelentkezik a műszaki és természettudományos képzésben. A műszaki és természettudományos szakképzés vertikálisan – képzési fokozatok szerint – legalább három-négy szintű; horizontálisan – szakmák, foglalkozások szerint – több tucatnyi irányba ágazódó, sajátos képzési rendszer. Ennek struktúrája a legszorosabban összefügg a gazdaság ágazati szerkezetével, az egyes ágazatok technikai színvonalával és – az előbbiekkal kölcsönhatásban – a tulajdonviszonyokkal, az üzemenagysággal, végül a termelés irányításával és szervezettségével.

A szakképzésben csak akkor kerülhetjük el a súlyosabb, a gazdasági-technikai fejlődést is fékező társadalmi ellentmondásokat, ha tervszerűen fejlesztjük, vagyis tervezzük. A tervezés módszerei és folyamatai lehetővé teszik, hogy társadalmi és gazdasági szempontból egyaránt elfogadható összhangot hozzunk létre az oktatási-szakképzési rendszer vertikális (szintek szerinti) és horizontális (szakmák, foglalkozások, illetve iskolatípusok szerinti) struktúrája, valamint a képzés fejlesztése és az objektív társadalmi-gazdasági igények között.

Az „oktatás világválságának” kezdetén „fedezték fel” a világ nagy részén az „oktatás tervezésének” koncepcióját, vagyis nem a nevelési folyamat tervezésének korábban is ismert feladatát, hanem azt a sokak számára új feladatot, hogyan lehet összehangolni az oktatás fejlesztését a társadalmi-gazdasági fejlődés igényeivel és hogyan lehet kielégíteni –

többek között — a műszaki és természettudományos szakemberek iránti ugrásszerűen megnövekedett szükségletet.

Ezek az impulzusok nagy szerepet játszottak abban, hogy az 1960-as évek kezdetére a polgári közgazdaságtudományban divatba jött az azóta már sok szempontból háttérbe szorult „human capital” elmélet, és kifejlődött a tartósabb életpályájú „oktatásgazdaságtan”.⁵ Sok tekintetben érthető, hogy a fejlődő országok munkájára is elsősorban azok a tervezési, fejlesztési elméletek és módszerek gyakoroltak hatást, amelyek az élenjáró tőkés országok szakemberei dolgoztak ki — saját nemzeti problémáik ismeretében és azok megoldására.

Az oktatás tervezésének gondolata a 60-as évek kezdetére általános győzelmet aratott a nemzetközi szervezetekben, különösképpen az UNESCO-ban és magával ragadta a fejlődő és a fejlett országok oktatáspolitikusait, valamint a közgazdaság-tudomány számos kiváló, az oktatásüggyel addig alig foglalkozó képviselőjét is. Egymás után láttak napvilágot a különböző monográfiák, tanulmányok és tanulmánykötetek,⁶ és megszülettek a különböző elegáns ökonometriai modellek is,⁷ amelyek akarva akaratlanul azzal az ígérettel kecsegtették az oktatási szakembereket, hogy e módszerek alkalmazásával minden problémájukra.

Alig telt el azonban egy évtized és a *kezdeti lelkesedést nem kevésbé szélsőséges csalódottság váltotta fel*. Az utóbbi években egyre többen vonták kétségbe az oktatás tervezhetőségét és különösen tagadják azt a koncepciót, amely az oktatás fejlesztési feladatait a társadalom, illetve a gazdaság munkaerő-szükségletéből kívánja levezetni.⁸

Ez a kétely egyaránt jogosnak tűnik, ha megnézzük a javasolt oktatástervezési modellek jó részének a használhatóságát, alkalmazásuk lehetőségeit és ha elemezzük a gyakorlatban kidolgozott oktatási tervek sokaságának eredményeit.

A nemzetközi szervezetek és intézményeik sem adnak túl nagy biztatást a fejlődő országoknak, hogy a tervezés eszközeivel alapozzák meg jobban oktatáspolitikájukat és oktatási rendszerük fejlesztését. Az UNESCO Nemzetközi Oktatástervezési Intézete például igen széles körű munkát végez évek óta az oktatási költségek elemzésére és számítására. Praktikus módszereket dolgoztak ki annak kiszámítására is, hogy különböző feltételezések mellett mennyi osztályra, hány pedagógusra van szükség, milyen fejlesztési és fenntartási költségek merültek fel egy országban stb. E kérdések helyes megválaszolása kétségtelenül fontos feladat. Mégis ez a „tervezés” *egyáltalában nem ad választ arra, az alapvető fontosságú kérdésre, hogy*

– *milyen kritériumok határozzák meg adott körülmények és feltételek között az egyes korosztályok iskolázásának arányát; mi e tekintetben a reális, társadalmi*

⁵ Csupán szemléltetésül említünk meg itt néhány alapvető munkát az elsők közül: Th. W. Schultz: Investment in man: an economist's view. The Social Service Review, 1959. 2. szám; Vaizay: The Economics of Education. London, 1961.; Analysis of Educational Needs and Priorities for Specialised Manpower in Relation to Economic Development. OECD. Párizs, 1960.

⁶ L. például: Readings in the economics of education. Szerk. Bowman és Debeauvais Párizs, UNESCO 1968.; Conférence et essais méthodologiques sur la planification de l'éducation. Párizs, OCDE 1966.; Education and Economic Development. Szerk. Anderson és Bowman. Chicago, 1965.; L.J. Emmerij, H.H. Thias: La projection des besoins de main – d'oeuvre par profession. Conférences et essais méthodologique. OCDE.

⁷ L. például: Modèles économétriques de l'enseignement. Párizs, OCDE 1965.

⁸ L. például: M. Blaug: Economie et planification de l'éducation dans les pays en voie de développement. Perspectives, II. kötet, 4. sz.

- gazdasági szempontból egyaránt szükséges és lehetséges oktatási-képzési cél;
- milyen legyen az előbbi feltételek között az *iskolarendszer vertikális és horizontális struktúrája*.

Még negatívabb a kép, ha a különböző oktatástervezési matematikai modellek használatosságát vizsgáljuk. E modellek kétségtelen érdeme, hogy logikus, áttekinthető rendszerbe foglalták az oktatás fejlesztésével összefüggő fontosabb tényezőket. Emellett azonban elterelődik a figyelem a *modellek alkalmazásához szükséges paraméterek megalapozatlanságáról*, amelyek kidolgozására a modellek természetesen nem adnak semmiféle útmutatást.

Érdemes ezzel kapcsolatban idézni a matematikai közgazdaságtan egyik legilletékesebb bírálóját, aki szerint a „matematikai apparátus túlburjánzása” a közgazdaságtan növekvő irrelevenciáját, inadekváltságát hozta magával, ami azzal is összefügg, hogy a modellkészítők gyakran téves adatokból és feltételezésekből indulnak ki.⁹

E tanulmánynak nem célja és terjedelmi korlátai sem teszik lehetővé saját tervezési koncepciónk kifejtését.¹⁰ Itt csupán annak megállapítására szorítkozunk, hogy az oktatás tervezése terén széles körben mutatkozó problémák semmiképpen sem bizonyítják a tervezés feleslegességét és még kevésbé annak lehetetlenségét. Jogos azonban az a feltételezés, hogy megfelelő módszertan hiánya és a tervezés tárgyának hiányos ismerete szükségszerűen hibákra vagy kudarcokra vezet. A megfelelő szakértelemmel végzett oktatástervezés viszont nemcsak szocialista társadalmi viszonyok között, tehát az egész népgazdaságot átfogó tervezési rendszer keretében, hanem a fejlődő országok körülményei között is lehetővé teszi az oktatáspolitikai *megalapozását és részletes kidolgozását*, bár ez a folyamat sem megy végbe nehézségek és ellentmondások nélkül.

A megfelelő eredmények eléréséhez az szükséges, hogy az „oktatás tervezése” ne ott kezdődjék, ahol majdnem végződnie kellene. Ne exogén paraméterként, külső információként kezelje az oktatás és szakképzés struktúráját és az iskolázás mértékét és arányait, valamint az ezeket meghatározó társadalmi-gazdasági szükségleteket. *Az oktatás tervezésének lényege: az oktatás és szakképzés mértékének, arányainak, valamint a képzési rendszer vertikális és horizontális struktúrájának a tervezése.* Csak ezt követheti és erre épülhetnek fel az oktatási intézmények fejlesztésének és fenntartásának viszonylag egyszerűbb tervszámításai.

Ez természetesen azt is jelenti, hogy szerves kapcsolatot kell teremteni a munkaerőtervezés és a szűken értelmezett oktatástervezés között. Ez az egyik feltétele annak is, hogy *jobb összhangot* alakítsunk ki az *oktatáspolitikai és a foglalkozáspolitikai között*, ami különösen fontos egyes országok sajátos viszonyai között.

⁹ L. W. Leontief: Theoretical Assumptions and Nonobserved Facts. The American Economic Review, 1971. márc. 1.

¹⁰ Erre vonatkozólag 1. J. Timár: Contribution aux problèmes du planning et du recrutement de la main d'oeuvre qualifiée. Conférence des Nations Unies sur l'application de la science et de la technique dans l'intérêt des régions peu développées. E/Conf. 39/K/26. Octobre 1962. – J. Timár: La planification des besoins en main d'oeuvre qualifiée en Hongrie et ses rapports avec le développement de l'éducation. Revue Internationale de Travail. 96, kötet, 4. sz. 1967. október – J. Kovács, J. Timár: Methods of long-term manpower and educational planning at the national level in socialist economies. The eight Session of Senior Economic Advisers to ECE Governments U.N. New-York 1971. – O. Bertrand, J. Kovács, A. Révész és J. Timár: Prévisions de main d'oeuvre et Planification de l'Éducation. Le cas de L'Algérie. Revue Tiers-Monde. XV. kötet, 59–60. sz. 1974. júl.–dec.

A KÖZNEVELÉS TÁVLATI FEJLESZTÉSE ÉS A MUNKAERŐ-TERVEZÉS

A gazdaság és a köznevelés közti összefüggések terén sok kérdés vár tudományos tisztázásra. Ezek közül talán csak az a régi, szinte földhözragadt igazság kivétel, miszerint *a gazdaság teremti meg a köznevelés összes materiális föltételét*: a gazdaság szövi azt a takarót, ameddig a köznevelés nyújthat. Az a történelmi megfigyelés, hogy a jólét, illetve a szűkösség azonos színvonalán lévő társadalmak köznevelése között óriási különbségek lehetnek, csupán azt jelzi, hogy a köznevelésre fordítható elméleti pénzügyi plafont az egyes társadalmak igen különböző mértékben közelítik meg. A köznevelés ázsioja rohamosan emelkedik: ezzel együtt világszerte szaporodnak az olyan esetek, amikor a köznevelésre fordított összegek elérik azt a mértéket, amelynek túllépése funkciózavarokat eredményezne a társadalom egészének életében (mert hiszen ez csak a többi szektor rovására történhet).

Gazdaság és köznevelés

A köznevelés tervezőjének tehát tudomásul kell vennie, hogy a rendelkezésre álló anyagi eszközök végesek. Ez előtérbe helyezi a fajlagos gazdasági hatékonyság kérdését, azt az igényt, hogy *adott összeg fölhasználása maximális pedagógiai hatékonyságot kölcsönözzön a köznevelésnek*. Hibás az a szemlélet, amelyik ezt a gazdálkodási kérdést a tervezés technikai feladati közé utalja („majd a gazdasági osztály kigazdálkódja”). A koncepcionális, tartalmi tervezés lényegéhez tartozik, hogy a köznevelés előtt álló célokat a forrásokkal maximális összhangban levő feladatokká bontsa le, adekvát módszereket és normákat dolgozzon ki. Sok példát idézhetnénk ezen elv mindkét irányában történő megsértésére a köznevelés valamennyi szintjéről. Pazarlás, ha a nevelés színvonala, korszerűsége nem éri el azt a szintet, amit az adott keretek lehetővé tennének (a pazarlás szembeötlőbb formáira, tehát a pénznek haszontalanságokra történő elherdálására a köznevelésben prózai okok miatt kevesebb a példa, mint a társadalom más területein: kevesebb a herdálnivaló). Felelőtlenység olyan feladatokat kitűzni és olyan normákat megszabni, amik eleve teljesíthetetlenek belátható időn belül. És végül káros a rendelkezésre álló összegeket úgy elosztani, hogy ezáltal nem csökkennek, vagy esetenként növekednek az öröklött aránytalanságok.

A föltételekkel való értelmes gazdálkodás, a korlátokkal történő számvetés alkotja tehát az egyik oldalát oktatás-gazdaságtan alapvető tételének: *a köznevelés fejlettsége legyen összhangban a gazdasági fejlettséggel*.

A tételek bonyolultabb része a köznevelés „termékére” vonatkozik, arra a többlet-értékre, amelyet a köznevelésből kikerülő fiatalok a köznevelésnek köszönhetnek. Ez a plusz – ismeretek, szokások, értékorientáció stb. – gazdasági értéket képvisel.

A közgazdaságtudomány klasszikusai – mindenekelőtt Adam *Smith* – korán fölismerték ezt, és ismeretes, hogy *Marx* milyen fontosságot tulajdonított az oktatásnak a társadalom anyagi fejlődésében. A szovjet *Sztrumilinnak* a húszas évek elején tett úttörő kísérletei óta se szeri, se száma a próbálkozásoknak, hogy számszerűsítsék az iskolázás gazdasági hasznát akár az egyén, akár a gazdaság szempontjából, hogy tehát *milyen hatásokkal térülnek meg az előzőekben említett pénzügyi ráfordítások*. E törekvések megítélésében *Berend T. Iván* véleménye felé hajlunk: „Ismereteink mai szintjén a nyilvánvaló összefüggés ellenére sem lehet meghatározni, hogy az emberi termelőerő színvonalának (képzettség) fejlődése milyen mértékben befolyásolja a termelés növekedését, minőségét . . . Az oktatás kiterjedésének és színvonala emelkedésének hatása először önmagában is csak töredékesen kvantifikálható . . . Másrészt a hatások gyakran áttételeken keresztül érvényesülnek.”¹

A köznevelés által termelt többletérték, mint jeleztük, első soron a végzetek ismereteiben, műveltségben, tudásában ölt testet. Ezt többféleképpen osztályozhatjuk, de mind a köznyelv, mind a tudományos fölosztások *elkülönítik a „szak”-tudást, műveltséget stb. az általános ismeretektől*. Vitán fölül áll, hogy a szaktudás (mármint a megfelelő szaktudás) közvetlen termelőerő. Kevésbé tudatosult az, hogy az „általános” műveltség is ilyen tulajdonsággal rendelkezik, esetenként pedig a termelés érdekei éppen az általános műveltség (kultúra) emelését tűzik fő feladatként a köznevelés elé. Az iskola-rendszerek hirtelen kiterjedését a szabadversenyes kapitalizmus korában elsősorban az általános ismeretek, a kulturáltság, semmint a szakképzettség iránti tömeges igény váltotta ki, de ugyanez figyelhető meg a köznevelés expanziójának későbbi hullámaikor is. Jól tudjuk természetesen, hogy a hagyományos „általános” műveltségnek vannak teljességgel improduktív, sőt termelésellenes elemei (amenyiben sajátos értékrendszerében az anyagi – anyagiak – termelés igencsak hátul kullog). A dilemma úgy kerülhető meg, ha a szoros definíciók helyett rugalmasan értelmezzük fogalmainkat, és a szakismeretek kategóriájába beleértjük mindazt a tudást, képzettséget, ami szerephez juthat a társadalmi szintű termelésben, a gazdaságban.

A köznevelés fontos gazdasági funkcióját jelzi, hogy – mint az történetéből kiderül – fejlődését, terjeszkedését is jelentős részben a fejlődő gazdaság szükségletei szabályozzák.

A gazdaság szükségletei megjelennek a közneveléssel szembeni társadalmi szükségletek mindhárom szintjén.

Mi ez a három szint? Először különbséget tehetünk az egyének (a „lakosság”) igényei és a társadalom nagyobb egységeinek (szervezeteinek, közületeinek), első soron az államnak a szükségletei között. Mindkét csoport társadalmi igény, de a „társadalmi” jelző végképp félrevezető, hiszen mindkettő jelölésére használatos, éppen a másikkal szembeállítva! (Egyén–társadalom és állami–társadalmi.) Nagy hiba lenne az első „szubjektív” a másodikat „objektív” szükségletek körének nevezni, hiszen a lakosság óhaja nemegyszer realisabb, „objektívebb” szükségletet fejez ki, mint egy-egy hivatalos célkitűzés. További leegyszerűsítés a második kört az állam igényeinek nevezni, hiszen ez még egy szocialista országban sem állja meg teljesen a helyét, kapitalista viszonyok között pedig jórészt (az államhatalommal összefonódott, de ezzel mégsem azonosítható) tőkés csoportok értenődök rajta. Részben ilyen problémák miatt célszerű a „szervezeti” igények körét további

¹ *Berend T. Iván: A szocialista gazdaság fejlődése Magyarországon, 1945–1968. Bp. 1974. 122.*

két csoportra osztani. Az elsőbe kerülnek a társadalmi termelés közvetlen és folyamatos igényei, s ennek hazánkban a vállalatok, intézmények, szövetkezetek stb. a megtestesítői, a másodikban pedig a társadalmi szintű újratermelés funkcionális szükségleteit, vagyis a piaci mechanizmus által befolyásolt organikus igényeket meghaladó célok találhatók. Esetünkben ez utóbbi elsősorban azzal a történelmi feladattal kapcsolatos, amit hazánk a fejlett szocializmus fölépítése és a kommunizmus világméretű győzelme érdekében vállalt.

A három szint értelmezhető a közneveléssel szemben támasztott egyéb természetű – társadalompolitikai, kulturális stb. – igények vonatkozásában is; mivel ezúttal csak a gazdasági igényekről van szó, így ezeket vesszük szemügyre a három szinten. Az első, a *lakosság szintjén* ez mindenekelőtt az előnyös elhelyezkedést biztosító képzettség iránti igényt jelenti. A második szint a *vállalatok, közületek, az egész népgazdaság folyamatos munkaerő-szükségletét* jelenti, a harmadik pedig azokat a *távlati célokat*, amelyeket az MSzMP ideológiai irányításával végzett hosszútávú politikai és társadalmi-gazdasági tervezés jelöl ki a társadalom, ezen belül a köznevelés elé. Mint a legtöbb felosztás, a miénk sem mentes az átmenetektől, amelyekből a minisztériumok esetét emeljük ki: ezeknek esetenként a tárca organikus érdekeit, máskor a távlati, történelmi célokat kell képviselniük.

A három szint szükségletei más és más módon manifesztálódnak (ha éppen nem maradnak rejtve), mint ahogy más és más irányban jutnak érvényre a köznevelés tényleges tevékenységében is. Meddő vállalkozás lenne tudományos receptet keresni a három szint optimális arányára az oktatástervezésben. Ennél fontosabb, ha fölismerjük és érvényesítjük azt, hogy igazán egyik szint szükségletei sem elégíthetők ki akkor, ha nem vagyunk figyelemmel a többi szintre. (Hasonló megfontolások érvényesek a gazdasági célok viszonyára a köznevelésre háruló egyéb – kulturális, politikai stb. – célokkal.)

Szocialista tervezési gyakorlatunkban a súlypont az igények harmadik szintje felé tolódik el, szemben a kapitalista országok oktatástervezésével. Ez utóbbinak legszélsőségesebb formája – az USA-ban – az első szint, a lakossági igények szintjének kizárólagosságát hirdeti, amennyiben a köznevelés fejlődési irányát és intenzitását annak tudják be, hogy milyen mértékben tartják a társadalom egyedei az oktatást gyümölcsöző befektetésnek (Schultz és követői). Ebben az esetben természetesen nem is beszélhetünk oktatás-„tervezésről”. Világos, hogy csak akkor és addig folyik a köznevelés fejlődése ilyen spontán módon, ha az nem sérti a „magasabb” szinteket, vagyis a tőkések és az államhatalom érdekeit. Érdekes Mark Blaug megállapítása, mely szerint az USA-val szemben Nagy-Britannia a második szintnek, a munkaerő-szükségletnek ad elsőséget² (és még érdekesebb, hogy Blaug ezt az angol módszerek bírálataként mondja el).

A szocialista országokban elfogadott elv és gyakorlat, hogy a köznevelésre irányuló gazdasági igények a legpontosabban – bár nem kizárólagosan – a munkaerő-szükséglet és fedezet előrejelzésével ragadhatók meg rövidebb és hosszabb távon egyaránt.

Munkaerőszükséglet-előrejelzések

Átfogó munkaerő-prognózisok először a második világháborút követően születtek. A kérdés magyar szakemberei nemzetközi elismerést vívtak ki mind elméleti, mind gyakorlati munkájukkal. A hatvanas évek elején az Országos Tervhivatalban Timár János és munka-

² Mark Blaug: Approaches to educational planning. The Economic Journal, 1967. június.

társai úttörő módon elkészítették a magyarországi munkaerő képzettség szerinti összetételének tizenöt éves prognózisát. (Említést érdemel Dan Grindea közlése, mely szerint Romániában *Constantinescu* és munkatársai már 1958-ban elkészítették a munkaerő és más jellemzők 18 éves előrejelzését.³) Jelenleg minden fejlett ország néhány évenkénti időközökben újra és újra elkészíti a munkaerő alakulásának távlati előrejelzését, különös tekintettel a képzettség szerinti összetétel alakulására.

Az angolszász irodalom különbséget tesz az előterjesztés két formája között.⁴ A „*projection*” a körülmények feltételezhető alakulását, esetleg annak alternatív változásait jelenti, a „*forecast*” pedig az a *projection*, amelyet a tényezők tudatos befolyásolásával meg kívánunk közelíteni. *Johnston* metaformájával: ha a „*projection*”-ök versenylovak, amelyekre teszünk, az a „*forecast*”. (A terminusoknak egyébként semmi közük a szavak köznyelvi jelentéséhez, az időjárás előrejelzésére például a „*forecast*” szót használják, holott annak teljesülése független tőlünk.) A kapitalista országok előrejelzései – így például az USA munkaügyi minisztériumának távlati prognózisai – ritkán lépik túl a hagyományos népesség-statisztika határait. Fő eszközük az extrapoláción alapuló szimulációs modell. A szocialista országokban készülő előrejelzések mind funkciójuk, mind módszereik tekintetében a „*forecast*” kategóriát képviselik.

Munkaerő tervezésünk alapvető eszköze a *mérleg-módszer*, amely arra az elvre épül, hogy a népgazdaság szintjén megegyezésre (konzisztenciára) kell és lehet törekedni a mindenkor munkaerő-szükséglet és -fedezet között. A következőkben azt kísérjük nyomon, hogy milyen módon jelezhető előre, illetve tervezhető meg, mi kerül a munkaerő-szükséglet és -fedezet távlati mérlegének két serpenyőjére.

Általában a meghatározó a szükséglet oldalának előrejelzése; mégoly vázlatos vagy tudatosan szabadjára engedett legyen is azonban jövőkép-alkotásunk, nem nélkülözheti az adottságok és feltételek ismeretét. Ha ezt a logikai utat követnénk, először képet kellene nyernünk a munkaerőmérleg tényezőinek „spontán” alakulásáról, előrevetítve (*projection*!) a jelenleg megragadható trendeket. Ebben a fázisban könnyen belátható módon a fedezetoldal dominál: a munkaerő-fedezetet nagyfokú inercia jellemzi, ezért adott távlatban várható változásai jobban megbecsülhetők, mint a szükségleté. A munkaerő-fedezet körvonalait a munkaképes korú népesség száma és szakképzettség szerinti összetétele rajzolja ki. Évek-revtizedekre, a hatások folyóümlésére van szükség ahhoz, hogy az önmagukban jelentős mérvű, olykor radikális népmozgalmi és képzésszerű változások lényegesen megváltoztassák egy társadalom munkaerő-fedezetét. Ismerünk olyan folyamatokat, amelyek egy-egy ponton megtörték a munkaerő-fedezet inerciáját (vendégmunkások alkalmazása, tömeges alfabetizáció vagy hazánkban a nők bevonása a termelésbe, intenzív munkaerő átáramlás a mezőgazdaságból a többi szektorba stb.), ilyenekkel azonban kevésbé számolhatunk Magyarországon az elkövetkező évtizedekben.

Mi tehát eltérünk a logikai sorrendtől, amikor a *szükséglet* előrejelzésével foglalkozunk elsőnek. A munkaerő-szükséglet távlati tervezésének egyik eszköze, hogy a munkaerő nagyfogyasztói, az ágazati szervek, minisztériumok, trösztök stb. szó szerint előre jelzik távlati munkaerő-szükségletüket. Ehhez az eszközök egész sorát veszik igénybe, az extra-

³ Dan Grindea: *Învățăminte – productie*. (Oktatás – termelés). Bukarest, 1973. Az egyetemi Számítóközpont kéziratos fordításában.

⁴ V.ö. *Blaug* i.m. 283.; Denis F. *Johnston*: The U.S. labor force: projections to 1990. *Monthly Labor Review*, 1973. 7. sz. 6.

polációtól a közgazdasági becslésekig. Az ágazatok igénybejelentését a túlbiztosításra való törekvés jellemzi, ezért a szükségletek mértékének és arányainak végleges meghatározása a központi költségvetés tervezéséhez hasonlítható nehéz és felelősségteljes feladatot jelent a központi tervezők számára. (A központi egyeztetés jellegéről sokat mond az a közlés, mely szerint – a hatvanas években készült előrejelzés során – az ágazatok által igényelt 379 ezer helyett az 1980-ra jóváhagyott műszaki szakember-szükséglet 274 ezer, tehát 30%-kal kevesebb lett.⁵

A központi tervezési módszerek fejlődésével az ágazati igénybejelentés veszít jelentőségéből, és csak a rövid- és középtávú tervezésben marad meghatározó jelentőségű módszer. Elvileg nem szükségszerű, hogy a központilag, illetve az ágazati szinten alkalmazott előrejelző módszerek jellegük vagy a „tudományosság” foka szerint eltérjenek. Gyakorlatilag – érthető módon – a legtöbb kompetencia, és így a legfejlettebb eszközök a központi tervező-apparátusnál találhatók. Némi egyszerűsítéssel különválaszthatjuk a technikai jellegű eszközöket (az alkalmazott matematikai modelleket és számítás-technikát) az elvi, elméleti módszerektől. A utóbbin a prognosztizálandó munkaerő-szükségletre ható tényezők mind teljesebb föltárását és elemzését értjük.

A munkaerő-szükséglet előrejelzése akkor megbízható, ha a társadalmi-gazdasági fejlődés egyéb, és minél több területére vonatkozó prognózisokkal összhangban készül. A feladat komplexitását jól szemlélteti az alábbi táblázat.⁶

A népgazdasági szintű előrejelzések rendszere

Külső prognózisok	Hazai alapprognózisok	Hazai származtatott prognózisok
A világgazdaság fejlődési tendenciái	Természeti erőforrások kiaknázása	Gazdasági prognózisok a) munkaerő b) a népgazdaság fejlődésének átfogó mutatói c) ágazatok fejlődése d) több ágazatot érintő komplex problémák e) életszínvonal f) külgazdaság g) gazdaságirányítási és tervezési szabályozók
A világ tudományos és műszaki fejlődése	Tudományos-műszaki fejlődés Demográfiai fejlődés Társadalmi (kulturális, egészségügy stb.) fejlődés Környezetvédelmi prognózis Külpolitikai és katonai változások	Területfejlesztési prognózis

⁵ Kiss Árpád, Timár János: Szakemberellátás – munkaerő-struktúra. Társadalmi Szemle, 1970. 6. sz. 34.

⁶ Németh Gyula: A népgazdasági szintű prognózisok rendszerének kialakítása és felhasználása a népgazdasági tervezés fejlesztésében c. tanulmány alapján. A „Rendszerelméletű módszerek a gazdaságtervezésben” c. sokszorosított kéziratot kötetben. Rendszerelméleti konferencia, Sopron, 1976.

Köztudott, hogy az imponáló fölkészültséggel készített előrejelzéseket is sok fönn-tartás fogadja. A munkaerő-szükségletnek 15–20 évre előrevetített táblázatai láttán indokoltnak tartjuk a legtöbb szemlélő élénk reakcióját, az elismerő ámulat vagy az elutasítás reflexét. Valóban, egyaránt tűnhet tudományos bravúrnak és istenkísértő sarlatánságnak, ha valakik tudni vélik, hogy 1991. január elsején 86 170 köművesre lesz szükség Magyarországon, 130 építésmérnök működik majd üzemfönn-tartási munkakörben és 10, azaz tíz csőszerezőt alkalmaz majd a belkereskedelem (az Országos Tervhivatal táblázataiból).

Éppen az alkalmazott technikák teszik lehetségessé a kiragadott, túl precíznek tűnő adatokat – sőt valójában ezek már önkényes kerekítés eredményei, hiszen a számítógép elsőre minden bizonnyal több tizedesig menő pontossággal írta ki a számjegyeket. Az adatok részletezettsége azonban magukat a prognózis készítőit sem téveszti meg, hiszen tudniok kell, hogy a munkaerő-szükséglet előrejelzése mennyire érzékeny közegben és mennyi bizonytalan tényezővel történik.

A tudományos prognosztikai módszerekhez szép számban vegyülnek még a magas szintű műkedvelő futurológia elemei (nem szándékunk persze az utóbbit lebecsülni). Figyelembe kell venni, hogy milyen rövid időre tekint vissza a munkaerő-prognosztika. Épp hogy letelt az első ciklus, azaz elértük a legkorábban készült távlati előrejelzések végpontját, ami rengeteg tanulsággal szolgál a továbblépést illetőleg. *A munkaerő távlati előrejelzése már ma is a távlati tervezés és prognosztika egyik legfejlettebb, legszakzszerűbben művelt területe* – előrevetített adatait azonban megtévesztő precizitásuk ellenére jelentős tűréssel, plusz–mínusz hibahatárral kell kezelni, ezek ugyanis egy-egy valószínűségi mező középértékét képviselik.

Vegyünk szemügyre néhányat a *munkaerő-szükségleti prognosztika dilemmái közül*. Az előrejelzésekben nagy szerepe van a munkaerő különböző csoportjai között meglévő arányokat kifejező mutatóknak, az ún. „szaturációs együtthatóknak”. Ezek kifejezik például a fizikai és nem-fizikai dolgozók arányát, az iparban, a mezőgazdaságban és a tercier szektorban foglalkoztatottak arányát, a szakképzetlen segédmunkások hányadát az összállományhoz képest stb. Egyikről sem mondható el, hogy a közgazdaságtan megoldott kérdései közé tartozik. Ellenkezőleg, meg-megújuló kutatások és olykor viták tárgya az a munkaerő-struktúra, amelyik az elkövetkező évtizedekben – tehát a tudományos-technikai forradalom kiteljesedése idején – optimálisan megfelel a magyar népgazdaság adottságainak. Megoszlanak a vélemények arra nézve, hogy a termelés automatizálása hogyan érinti a „szakmunkás” kategóriáját: vajon a technikus szintjéhez közelíti vagy a betanított munkás szerepére kárkoztatja? Vitatott a szakmunkások és szakképzetlen fizikai dolgozók kedvező arányának kérdése: közelítsen a fele-fele megoszláshoz, vagy – a legiparosodottabb országok példájára – rögzödjön az 1 : 2 arány? ⁷ A mezőgazdasági népesség aránya a fejlettség egyik fokmérője – de vajon nem fetisizáljuk-e túlzottan ezt a mutatót? ⁸ Mi a felső- és középfokú végzettségű szakemberek közti optimális arány, 1 : 5 (Lewis), ⁹ 1 : 4 (Szamoljov, Meletyev) ¹⁰ vagy a jelenlegi, megközelítőleg 1 : 3?

Az ilyen és hasonló kérdések megválaszolásával még csak az dől el: *mi lenne jó?* Nem csekélyebb nehézség ezután azt meghatározni, hogy adott időpontig *mennyire leszünk képesek megközelíteni az optimálisnak vélt arányokat*, figyelembe véve a munkaerő-

⁷ Vö. Rudas János: Betanított munkás, szakmunkás. Valóság, 1975. 12. sz. 68.

⁸ Csernok Attila: A növekedés dilemmája. Gazdaság, 1970. 3. sz. 27.

⁹ W. A. Lewis: Les priorités dans le développement de l'enseignement. Párizs, 1961. 63.

¹⁰ A. N. Szamoljov, A. V. Meletyev: A mérlegmódszer fejlesztése a szakemberképzés tervezésében. „Az oktatásügy gazdaságtana” 7. füzet. Bp. 1975. 159.

fedezet inerciájáról mondottakat, tehát hogy egy társadalom szakmastruktúrája olyan stabil jellemző, amelynek megváltoztatása nemzedékeket vesz igénybe. A szükségleteket lehetetlenség megfogalmazni a fedezet legalább vázlatos előrejelzésének ismerete nélkül (erre utaltunk a logikai út említésekor).

A nagyszámú nyitott kérdés ismeretében nehéz ítéletet mondani a konkrét prognózisokkal kapcsolatban. Egy hiányérzet azonban megfogalmazódik: *az előrejelzések túlnyomóan gazdasági premisszákat alkalmaznak* (a táblázaton látható séma még nem a megvalósult gyakorlatot tükrözi!) Mércéjük a termelékenység és a megvalósíthatóság. A jövőben további célokat és értékeket, ha kell más forrástudományokat kell bekapcsolni a munkaerő-szükségleti prognosztikába. Jobban kell érvényesülnie annak, hogy a szakmastruktúra előreszámítása egyben a társadalom jövőbeni szerkezetének előrejelzése, illetőleg tervezése. Érvényesülnie kell, hogy a népgazdaság termelékenysége is csak eszköz a még fejlettebb társadalmi szint eléréséhez. Természetesen nem a realitásoktól való elszakadásra, utopisztikus vagy voluntarista számításokra buzdítunk, csupán arra, hogy a jelenleginél jobban tükröződjék, hogy a társadalmi különbségek mind teljesebb fölszámolását célzó történelmi folyamat nemcsak a termelésen kívüli szférákban folyik, hanem érinti a társadalmi munkamegosztás struktúráját is.

Demográfiai előrejelzések

A munkaerő-fedezet várható alakulásáról első soron a népesség számára és összetételére vonatkozó előrejelzések adnak képet.

A legnehezebben prognosztizálható népmozgalmi adatok közé tartozik *a születésszám*. Megjegyzendő, hogy a születésszám előrejelzése a munkaerő-fedezet szempontjából kevésbé lényeges, hiszen az a kor, amikor a prognosztizálandó – következésképpen meg sem született – nemzedékek munkavállaló korba érnek, a távlati tervezés szokásos látóhatárán (15 év) kívül esik.

Mindazok, akik közvetlen kapcsolatot tételeznek föl a születési arány és a gazdasági fejlődés között – és a közvélemény nagyobbik fele ma ide sorolható –, az említett időtényező mellett figyelmen kívül hagyják azt is, hogy a szakember a pozitív összefüggés megállapításakor is szükségesnek érzi hozzáfűzni: „ha van egyáltalán kapcsolat a természetes szaporodás és az egy főre jutó nemzeti jövedelem növekedése között”.¹¹ Nem számolnak avval, hogy a dinamikus korstruktúra velejárója a nagy kommunális költségigényű fiatal korosztályok magas aránya a munkaképes korúakhoz viszonyítva (ugyanaz a vélemény az öregeket csak eltartottaknak tekinti, s nem vesz tudomást a nyugdíjas korúak gazdaságilag értékelhető aktivitásáról).¹²

Szem elől tévesztik végül *Lázár István* figyelmeztető kérdését: „az embert kell-e a gazdaság számára újratermelni, vagy a gazdaságot a népesség számához igazítani?”¹³

¹¹ *Csikós-Nagy Béla*: Magyar gazdaságpolitika. Bp. 1971. 316.

¹² *Vö. Valkovics Emil*: Magyarország népességének gazdasági korfái. „A Népeségtudományi Kutató Csoport Közleményei.” 17. sz. Bp. 1967.

¹³ *Lázár István*: Vitatkozva a népesedésről. Valóság, 1973. 6. sz. 54.

Az idők során a demográfia nagyon magas szintre fejlesztette a prognóziskészítés eszköztárát, olyannyira, hogy ezzel jelentősen hozzájárult a matematika, illetve a matematikai-statisztika egészének fejlődéséhez. Az involvált faktorok rendkívüli összetettsége és érzékenysége miatt mégis *kevés az olyan demográfiai előrejelzés, amelyik elfogadható pontossággal beválik*. Nemcsak arra a nagyszámú, jelentős szóródást mutató prognózisra gondolunk, amelyek a 2000. év emberiségének létszámára vonatkoznak, hiszen a jósök között sok botcsinálta demográfus akad. A nemzetközi elismerésnek örvendő magyar népeségkutatókat váratlanul érte, hogy a népesedéspolitikai intézkedéseket a születésszám olyan főlshökése követte, amelyre csak az olyan türelmetlen adminisztratív korlátozások idején volt példa, mint nálunk 1953-ban vagy Romániában 1966-ban. A Népeségtudományi Kutató Intézet 1967-ben öt változatú. 1973-ban pedig három változatú népeségprognózist készített 2001-ig,¹⁴ de egyetlen változat egyetlen évben sem számított 180 ezer újszülöttnél többre, márpedig 1974-ben 186 ezer, 1975-ben pedig 194 ezer élveszületés volt Magyarországon. Ezek után nem meglepő, hogy demográfusaink nem vállalkoznak annak megjósolására, vajon tartós marad-e a magas születési kedv, vagy meredek zuhanás várható.¹⁵ Az elmondottak semmiképp sem jelentik a hazai népeségkutatás kritikáját, pusztán a „tudomány mai állását”, a „state of the art”-ot tükrözik.

A már megszületett, *jelenlévő nemzedékek már sokkal pontosabb előrejelzésekre adnak lehetőséget*, mivel a halandóság valamivel megbízhatóbban prognosztizálható, mint a születésszám. A munkaképes korú lakosság arányának alakulásában napjainkig nem történt kedvezőtlen változás: a 15–60 évesek az elmúlt fél évszázadban a népesség 60–63,5%-át tették ki (1975-ben 61,4%), de a nőknek a termelő munkába történő bevonásának eredményeképpen az aktív keresők aránya az össznépeségen belül az 1949-es 44%-ról 49%-ra emelkedett, aminek eredményeképpen javult a kereső–eltartott ráta.¹⁶ *A munkaképes koriúknak több mint 3/4-e aktív kereső*, ami nemzetközileg is kiemelkedő hányad (Lengyelországban távlatilag is csak 71%-ra számítanak).¹⁷ Az a forrás azonban, amely az aktív népesség számának abszolút és relatív növekedését eredményezte, ki-merült. A kereső viszonyban nem lévő, „inaktív” munkaképes korú népesség zöme alacsony iskolázott, községekben élő nő.¹⁸ Ennek a mintegy félmillió csoportnak az „inaktivitása” csak idézőjelben írható le, hiszen a családi szervezetben, ezen belül a háztájiban végzett munkájuk nemzeti jövedelmünk pótolhatatlan forrása. Mindazonáltal a munkaerő csekély mérvű növekedése a legutóbbi időig a nők beáramlásának tudható be: a férfi keresők száma 1960 és 1970 között évi átlagban 0,4, azóta 0,5%-kal csökkent.¹⁹

A munkaerő utánpótlása terén szinte kizárólagos szerephez jutottak a demográfiai tényezők. Az ifjúsági forrás és a nyugdíjba vonulók alkotta mérleg a jelenlegi ötéves tervidőszakban igen kedvezően alakul. Miközben a 60. évüket a két világháború nyomát viselő gyérszámú korosztályok érik el, az ötvenes évek demográfiai hulláma most éri el a tényleges aktivitást jelző 20. életévet. Ezzel szemben nagyon aggasztó a következő tervidőszak mérlege: az említett 1916–18 közt született gyér évrátoknál kétszerte népesebb

¹⁴ Pallós Emil: Magyarország népesedésének előreszámítása (1972–2001). „A Népeségtudományi Kutató Intézet Közleményei” 36. sz. Bp. 1973.

¹⁵ Vö. Szabady Egon: A népesség reprodukciója, a termékenység alakulása az elmúlt harminc évben. Demográfia, 1975. 2–3. sz. 163–180.

¹⁶ Klinger András: Magyarország népességstruktúrájának változása. Demográfia, 1975. 2–3. sz. 189–190.

¹⁷ Raport o stanie oswiaty w PRL. Varsó, 1973. 60.

¹⁸ Olajos Árpád, Somogyi Miklós: A munkaképes korú eltartott népesség mint munkaerőforrás. Gazdaság, 1970. 3. sz. 68.

¹⁹ Klinger i.m. 191.

korosztályok érnek az öregkor küszöbéhez és ugyanekkor lép felnőttkorba az 1960-as évek elején született alacsony lélekszámú nemzedék. Külön figyelmet érdemel az 1983-as év, amikor a modern Magyarország történetében először fordul elő, hogy *pusztán a korstruktúra alakulása* – tehát nem háború, járvány vagy kivándorlás – *következtében csökken a munkaképes korú felnőtt népesség száma*: a mintegy 130 ezer 60 évessel szemben alig több mint 120 ezer 21 éves lesz! A csökkenés még korábban bekövetkezik, ha a munkaképes kornak a társadalomstatisztikában általános meghatározását vesszük: férfiaknál 15–59, nőknél 15–54 év.

Mivel népgazdaságunk már jelenleg is fokozódó munkaerőgondokkal küszködik, nem szükséges bizonygatni a VI. és következő ötéves tervidőszakokra irányuló munkaerőtervezés kritikus fontosságát. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy – eltérően egy sor gazdasági és társadalmi jelenségtől – ez esetben nagyon kevésbé támaszkodhatunk a nálunk fejlettebb országok pozitív és negatív példáira. Az NDK és Csehszlovákia mellett hazánk az első olyan iparosodott ország, amelynek belső munkaerő-tartalékai kimerültek, bevándorlókra és vendégmunkásokra nem számíthat és következetesen kitart a teljes foglalkoztatottság politikája mellett.

Munkaerő-tervezés és oktatástervezés

Az előzőekben elfogadott elvként és gyakorlatként említettük a munkaerő-prognózisok fölhasználását a köznevelés tervezésében. A következőkben megkíséreljük kibontani, hogy mi rejlik ez a – sokak számára nyilván leegyszerűsítő – megállapítás mögött.

Pedagógus körökben máig nem szűnt meg a munkaerő-tervezés és az oktatástervezés szoros kapcsolódásával szembeni fönntartás. Jelen tanulmány szerzője az ellenérzéseket vegyesen ítéli meg: egyeseket indokolatlannak tart, másokat indokoltnak, de nem osztja őket, megint másokkal közöset vállal.

Indokolatlan az a bizalmatlanság, amely *sommásan az idegen diszciplína ellen irányul*. Sajnos, neveléstudományunkban nem tükröződött kellőképpen és kellő időben, hogy vizsgálódásának tárgya, a nevelés-tanítás folyamata egyre komplexebb társadalmi szervezetrendszerben megy végbe, ahol a rendszert alkotó folyamatoktól viszonylagos függetlenségben is fejlődik. A köznevelés tervezése, bevett szóval *az oktatástervezés szükségszerűen a rendszer egészére vonatkozik*, és az egyes oktatáspolitikai döntésekhez egyre kevésbé tudták fölhasználni a neveléstudomány eredményeit. A szívóhatásnak engedve az oktatáspolitikai formálásában egyre nagyobb szerepet vállaltak a közgazdászok és a szociológusok, akik történeti okokból nagyobb gyakorlattal rendelkeztek a komplex nagyrendszerek szintjén található törvényszerűségek vizsgálatában, ők lettek tehát az oktatáspolitikai fő szakértői. A pedagógia részben magát kárhoztathatja, hogy kialakult olyan fölfogás, mely szerint a neveléstudomány fő feladata a köznevelési rendszer technológiájának fejlesztése, míg a rendszer egészének fejlődési irányát más diszciplínák dolgozzák ki. Ezt táplálja az a defetista magatartás is, mely szerint az oktatáspolitikai túlnyomórészt tiszta politika, ahol a pedagógiának kevés keresnivalója van, és ennek ellentéte is, amely korszerűtlen módon azt kívánja az oktatáspolitikai döntésektől, hogy azokban a pedagógiai szempontok abszolút elsőbbsége jusson érvényre.

Természetesen voltak neveléstudósok, akik helyesen elemezték a helyzetet. A lengyel Bogdan *Suchodolski* világosan megfogalmazza az új pedagógia, az iskolarendszerek és reformok pedagógiájának feladatait.²⁰ Rámutat, hogy a pedagógiai tevékenység gyü-

²⁰ Bogdan *Suchodolski*: A jövőnek nevelünk. Bp. 1970. 115–195.

mölcse, a célok megvalósulása, a köznevelés hatékonysága a tartalmi kérdéseken túlmenően jelentősen függ a köznevelési szervezetrendszer különféle szintjein végbemenő változásoktól, valamint az iskolán kívüli intézmények hatásrendszerétől. A hagyományos pedagógia mellett „létre kell jöjjön a nagy oktatási rendszerek funkcionálásával, a különféle intézmények és szervezetek nevelő tevékenységével, környezetünk nevelő hatásainak elemzésével foglalkozó pedagógia”.

A neveléstudománynak ez az új területe, amelyet Nagy József nyomán „köznevelés-rendszertannak” nevezünk,²¹ a következő szinteken vehet részt az oktatástervezésben: a legátfogóbb döntések szintjén releváns szempontokkal gazdagítja a közgazdász, szociológus és egyéb megközelítéseket, és ez utóbbiakat is átítatja a pedagógia specifikumával. A kivitelezés, a konkrét fejlesztés szintjén a hagyományos pedagógiát újabb szempontokkal gazdagítja, így biztosítva, hogy a jó értelemben vett technológiai fejlesztés összhangban legyen a rendszer egészének fejlődését szabályozó elvekkel.

A szocialista országok némelyikében a miénknél fejlettebb hagyományokkal rendelkezik az iskolareformok pedagógiája, ugyanakkor megfigyelhető, hogy a munkaerő-szükségletre alapuló oktatástervezés kérdéseiről ott is ritkán és érintőlegesen van szó a pedagógiai irodalomban. A köznevelés-rendszertani munkákban a prognosztika elméletibb (spekulatívabb?) oldala kerül előtérbe. Természetesen sehol sem hanyagolják el a munkaerő-szükségleti előrejelzéseket, de mind a tényleges számításokat, mind a kapott prognózisok értelmezését, az oktatástervezési következtetések levonását túlzottan átengedik a központi tervezés specialistáinak. Nehezen érthető és egyáltalán nem igazolható jelenség ez, hiszen a munkaerő-tervezésnek a köznevelés fejlesztésében betöltött szerepével kapcsolatban igen sok dolog vár tisztázásra.

A megoldásra váró kérdések közül néhányat megismertünk, amikor a munkaerő-szükséglet előrejelzésének dilemmáiról volt szó. Ezekre utal az az álláspont, amely óvja az oktatástervezést, hogy ilyen bizonytalan bázisra építsen. A hibás előrejelzésekre támaszkodó oktatáspolitikai döntések súlyos társadalmi feszültségeket teremthetnek – könnyen belátható azonban, hogy *esetenként még súlyosabb károkat okozhat a munkaerő-prognózisok figyelmen kívül hagyása*. Múltban van az a hiedelem, mely szerint a munkaerő-prognózisokra épülő távlati oktatástervezés lényege a beiskolázási arányszámok évtizedekkel előre történő meghatározása lenne. Az elmúlt évtized minden jelentős hazai oktatásgazdaságtani publikációjában visszatér világos megfogalmazásban az a tétel, mely szerint a szakmastruktúra részleteinek folyamatos változásai, valamint az egyes szakmák tartalmának módosulása miatt *a konvertálható általános és szakképzettség fejlesztése a fő cél*; szűk szakmára specializáltság helyett széles profilú szakképzést kell nyújtani; ez a legmegfelelőbb biztosíték arra, hogy a meghökkentően részletezett távlati munkaerő-szükséglet adekvát fedezetet nyerjen. (A rövidebb távú tervezésben természetesen gyakori eset, hogy a munkaerő-szükséglet alapján módosítják a beiskolázási kereteket, ez történt például legutóbb a jogászképzés esetében.)

A munkaerő-szükségletre építő oktatástervezés kihat a fejlesztés többi szférájára, a beiskolázási számok mellett *az iskolarendszer szerkezetére és tartalmára is*. Az utóbbi fogalom megérdemel egy rövid kitérőt: a „köznevelés tartalmát” gyakran emlegetjük, az

²¹ Nagy József: Az IIEP és a közoktatás-tervezés nemzetközi helyzete. Magyar Pedagógia, 1973. 1–2. sz.

oktatástervezés vonatkozásában refrénszerűen tér vissza a figyelmeztetés: „a tartalom az elsődleges!” Rendszerint elmarad azonban a „tartalom” definíciója, és így a fogalmak egész sora érthető rajta, amelyek egymást átfedik, magukban foglalják vagy éppen kizárják: tananyag, pedagógiai kultúra, elvek, célok, módszerek, személyiségesszmény stb. Ha ezúttal a köznevelés tartalmát a legtágabban értelmezve az oktatás-nevelés minőségi célkitűzéseire és az őket szolgáló pedagógiai-didaktikai folyamatokra gondolunk, megállapíthatjuk, hogy ebben a közegben éppúgy érvényesíthetők a népgazdaság igényei, mint a végzetteneket inkább statisztikailag szabályozó beiskolázási és iskolaszervezeti sférákban. A már utalt konvertálhatósági cél nagyrészt tartalmi kérdés, mint ahogy az a termelés színvonalának fejlődéséből, a tudományos-technikai forradalom térnyeréséből származó új képességek és készségek iránti igény; a szakképzés és az általános képzés viszonya; az általános műveltség gazdasági funkciója, a politechnikai elv és a munkaiskola különféle célkitűzései.

A munkaerő-szükséglet előrejelzésére építő oktatástervezés otthonosabban mozog a *beiskolázás és az iskolarendszer szerkezete kérdéseiben*. A korábban vallott eszmény a társadalom munkahelyeinek és szakképzettségi struktúrájának egybeesése, „kongruenciája” volt. Az újabb kutatások már rugalmasan, toleránsan ítélik meg az inkongruencia jelenségét: amikor valaki alacsonyabb vagy magasabb szintű, illetőleg másfajta munkát végez, mint amire okmányokkal igazolt képzettsége följogosítaná.²² Az a törekvés pedig, hogy megfelelés jöjjön létre az ifjúsági nappali képzés keretében nyert eredeti képesítések és a népgazdaság munkahelystruktúrája között, nemcsak a korszerű, dinamikus gazdaság és a permanens nevelés eszméinek mond ellent, hanem a napi tényeknek is. Ha némileg csökkent is az esti és levelező formákban tanulók száma, egyre szaporodnak a szakmai képzés és továbbképzés nem iskolai formái és a munka közbeni előminősítés esetei. (Épp ezért az iskolarendszer kibocsátási statisztikái önmagukban csak közelítően tükrözik az oktatás össztársadalmi méreteit.) Gazdasági szempontok is azt indokolják, hogy a jövőben a fiatalok iskolai szakképzés rovására növekedjék a munka melletti képzés jelentősége.²³

Mindehhez hozzávéve a munkaerő-szerkezet inerciáját, láthatjuk, hogy *hiábavaló és korszerűtlen volna, ha az ifjúsági képzés kibocsátási számait (és így a beiskolázási kereteket) szorosan a távlati munkaerő-szükséglethez igazítanánk*. Rövid távon, és főleg regionális szinten, vagy pedig csak a köznevelés keretei között képzett szakmák (például orvosok, jogászok) esetében természetesen a napi tervezésben is alkalmazható a munkaerő-szükséglet módszere; a köznevelés egészére nézve inkább csak az átfogó jellemzők, például az egyes középiskola-típusok közti arányok kialakításához lehet közvetlenül felhasználni.

A távlati munkaerő-szükséglet alapján módosítható az iskolarendszer alapszerkezete, vagyis az alapvető iskolatípusok száma és időtartama: erre vonatkozóan több megfontolt és megalapozott javaslat született hazánkban az elmúlt években, amelyek remélhetőleg

²² Timár János: A munkaerő-struktúra és a munkahelyi struktúra megfelelése. Közgazdasági Szemle, 1976. 3. sz. 269–278.

²³ Cravero Róbert, Fekete György, Iván Pál: A munkaerő-állomány szakképzettségi és iskolázottsági struktúrájának tervezett alakulása 1970–1985 között. Közgazdasági Szemle, 1975. 3. sz. 301–312.

döntéssé is érnek. Az előző bekezdések értelmében hiba lenne úgy kezelni az alapszerkezet reformját, hogy arra elsősorban a képzettségi és munkahelyi struktúra nagyobb megfelelése érdekében van szükség, hiszen az biztosítható volna a beiskolázási arányoknak, az egyes képzettségek tartalmának folyamatos igazításával. A magasabb szintű alapkultúra és a konvertálható szaktudás is elérhető a korábbi iskolatípusok keretein belül.

Becsléseket végeztünk az MTA Pedagógiai Kutató csoportjában 1974-ben született öt iskolarendszer-változattal, valamint a jelenlegi iskolarendszerrel. Arra az eredményre jutottunk, hogy elméletileg mind egyaránt alkalmas az 1990-re számított munkaerő-szükséglet fedezetére, akkor is, ha teljesen kiiktatjuk a felnőttképzés korrigáló szerepét: mindez a beiskolázások megfelelő változtatását igényli.

Az alapszerkezet reformjának megváltoztatását a munkaerő-utánpótlás gondjai mellett leginkább annyira igénylik társadalmi- és kultúrpolitikai, valamint pedagógiai megfontolások. Azok az összefüggések, amelyeket a történeti és összehasonlító elemzés kimutat az egyes társadalmak gazdasági fejlettsége és az iskolarendszerek néhány jellemzője (az alapiskola hossza, a középiskolába járók aránya stb.) között, a társadalmi politika közvetítésével jöttek létre, és elsősorban az adott társadalom demokratizmusát tükrözik — ez persze többnyire szoros kapcsolatban van a gazdasági fejlettséggel.

Füzdök a munkaerőközpontú oktatástervezéshez egy olyan aggodalom is, hogy jórészt *a jelenlegi* igényekre építő *távlati* munkaerő-szükségleti tervekre építve történeti léptékek mérve fékezzük társadalmunk fejlődését, megfosztjuk az alkalmazkodás képességétől. Ezt alátámasztják az elmúlt évtizedekben tapasztalt olyan kisebb-nagyobb változások a gazdaság szférájában, amelyeket a tudományos színvonalon művelt távlati tervezés sem volt képes előrejelezni. A kérdéskörrel azonban tágabb érvényű, a köznevelés távlati tervezettségét illeti: és ha elfogadjuk a távlati oktatástervezés lehetőségét, akkor föltétlenül figyelembe kell venni a munkaerő-prognózisokat is.

A probléma lényege abban rejlik, milyen szerepet biztosítsunk ennek a megközelítésnek a többihez képest. Ha főntebb elmarasztaltuk azokat, akik a pedagógiának monopolszerepet igényelnek az oktatáspolitikában, ugyanígy kell megítélni, *ha az oktatástervezést szinte kizárólagosan munkaerőképzési kérdésként kezelik*. Amellett, hogy a köznevelés szerepet vállal a termelőerők fejlődésének elősegítéséből, ugyanez a funkciója a társadalmi viszonyok és a társadalmi tudat vonatkozásában is. És ha ontológiailag a termelés is az elsődleges, ezt ellensúlyozza, hogy tudatos társadalomépítésünkben csak eszközi szereppel bír a másik két szférához képest. Ez pedig kizárja, hogy a közgazdasági szempontok tartósan monopolszerepet töltsenek be az oktatástervezésben.

A köznevelés távlati tervezésében — a társadalom más komplex rendszereihez hasonlóan — több alapvető cél (célcsoport) optimális megvalósítására kell törekedni. Nem jelenti az elvnek megsértését az a gyakorlat, hogy időszakonként más és más célok kerülnek előtérbe, föltéve, hogy az átmenetileg háttérbe került társadalmi célok is beépülnek a kiemelt célokba, és a fejlesztés nem az ő rovásukra történik. A munkaerő-szükséglet figyelembevétele minden időben a köznevelés fontos feladatai közé tartozik, olykor pedig ez a legfontosabb. De az „első helyen kiemelt” (átmeneti) státusz *nem a többi céllal* — például a társadalmi egyenlőtlenségek fölszámolásának vagy a közművelődési igények emelésének célkitűzésével stb. — *szemben értendő*, hanem azoktól befolyásolva és velük egyesülve orientálhatja a köznevelést a maximális társadalmi hatékonyság irányába.

A célok ilyenén összefonódása érvényes egy másik kiterjedés irányában is. Ha földézzük a társadalmi szükségletek korábban tárgyalt három szintjét, látható, hogy a munkaerő-központú oktatástervezés hazai gyakorlata a középső szinthez, a társadalom különböző alrendszereinek és intézményeinek organikus szükségleteihez kapcsolódik leginkább. Az előző bekezdésekben lényegében utaltunk a legfelső szint – a történelmi távlatú feladatok – és a középső szint lehetséges konfliktusaira, most ugyanezt tesszük az „alsó” szint vonatkozásában. A munkaerő-szükségletre építő oktatástervezés a lakosság – szülők és tanulók – érdekében is történik. Az efféle tervezés eredménye a termelésben jobban kamatoztatható iskolai képzettség, az elhelyezkedést szem előtt tartó iskolatelepítés és így tovább. De a munkakerőközpontú fejlesztés velejárója a *korlátozás is*: ráhatással és adminisztratív úton megakadályozni az olyan fajtájú és szintű iskolázást, amelyre a népgazdaságnak nincs igénye, esetleg távlatokban sem. (Sietünk hozzátenni: a legfőbb korlátozó tényező a jövőben is az oktatási kapacitáshiány – tanárok, férőhelyek hiánya – lesz, a tervszerű korlátozás ehhez képest másodlagos súlyú.) Az ebből eredő feszültség a jövőben várhatóan nőni fog: aminek a fő oka az iskolázási igény halmozódása, az az ismert jelenség, hogy a szülők túlnyomó többsége legalább a saját, de inkább magasabb iskolázottsági szint igényét és lehetőségeit hagyományozza gyermekeiknek. A jelenségre nézve különösen kedvező objektív és szubjektív feltételek találhatók a szocialista országokban. Ezért, noha a jelen s közelmúlt iskolázási statisztikai némi stagnálást jeleznek, várható az iskolázás iránti igény olyan mérvű föllendülése, amely igen súlyosan veszélyezteti a munkaerő-fedezetről kialakult elképzeléseket.

Ha a szocialista köznevelés tudatosan vállalt „túlképzéséhez” a lakosság ilyen irányú tömeges igénye olyan munkaerőhelyzetben párosul, amelyik – ahogy erre utaltunk – történelmileg precedens nélkül áll, ez nagyon súlyos konfliktus forrása lehet. A meg nem hátráló „humanista” fölfogás szerint mindenkinek biztosítani kell az intézményes művelődés maximumát, és a népesség műveltségi szintjének kell alárendelni a gazdaságot.

A „technokrata” vélekedés szerint a gazdaság ilyen átalakításához nincs elegendő időnk, pénzünk és szellemi kapacitásunk; tetszőleges mennyiségű pénz és tudás mellett sem remélhető továbbá századunkban, hogy fölszámoljunk minden nem-szeretett munkakört.

Az egymás ellen ható erők (célok, igények, érdekek) egyikének engednie kell: *valószínűleg mindkettő engedni fog*. Jelen sorok írója a maga részéről kockázatosnak tartja azt a kínálózó kompromisszumot, hogy tartósan olyan társadalomban rendezkedhetünk be, ahol a népesség nagy hányada iskolázottsági szintjénél alacsonyabb munkát végez. A humanista és technokrata álláspont efféle kibékítésének igen sok előzménye van. Ismert baloldali gyermekbetegség a diplomásokat megszegyenítő kultúrájú kétkezi munkás-tömegekről szóló naiv-utópisztikus elképzelés. Az új jóléti társadalom ideológusainak egyik eszménye, hogy a foglalkozás, a munka nem determinálja az egyének magánéletét, kapcsolatait, életmódját és ami döntő (mert az előzőkre is visszahat): fogyasztási szokásait. E két ideál-moddal szembeesíthetők a „szükség-moddal”: amikor a munkanélküliség veszélye megnöveli a kevésbé kellemes, sőt alantas munkák értékét, vagy amikor munkaerőhiányos helyzetekben túlfizetni kényszerülnek az ilyen munkákat (a négy példa közül jelenleg ez a legismerősebb számunkra). Mindezek a példák *kétséget ébresztenek az érettségizett, elégedett segédmunkás tömegméretű elterjedésével kapcsolatban*. Nem hisszük, hogy bármilyen módon, akár manipulatív eszközökkel tartósan biztosít-

ható hogy az emberek ne idegenedjenek el valójában elidegenítő munkakörökben; hogy a szocializmus azt a perspektívát nyújtja a dolgozóknak, hogy önfegyelemmel vállalt munkakörükhöz cserébe magas kultúrát nyerhetnek, és így *a termelésen kívüli szférákban zajlik le az egyén történelmi fölzsabadítása*. Ismételjük, nem általában az alacsony szintű vagy másokénál alacsonyabb szintű munkáról, hanem az egyén önmegvalósítását képzettségéhez és műveltségéhez képest alacsony szinten biztosító munkakörökről van szó.

A konfliktus békés rendezésében tehát kevésbé bízhatunk. Erőfeszítéseket, tudatos útkeresést igényel ez a probléma, és korántsem csupán az oktatástervezés szintjén. Annak a ténynek, hogy a társadalmi munkamegosztás hierarchiája merevebbnek és meghatározóbbnak bizonyult, mint azt a szocialista forradalmak kezdetén hitték (és ezen nem változtat az sem, hogy megnövekedett mobilitás következtében az egyes pozíciók kevésbé öröklődnek), *nem szabad azt a látszatot eredményeznie, mely szerint egyelőre kimerültek volna a termelési viszonyok további lényegbeli demokratizálásának lehetőségei*. Erre is utaltunk, amikor a munkaerő-szükséglet előrejelzésében kifogásoltuk a közgazdaság hegemoniáját.

Ameddig el nem érjük a konfliktus történelmileg igazolt föloldását, addig ideiglenes szükségszerűségként bele kell nyugodni abba a – még egyszer hangsúlyozzuk: csak taktikai súlyú – kompromisszumba, hogy egyrészt az oktatáspolitikai él a munkaerő-szükséglet kényszerének engedő iskolázási korlátozásokkal, másrészt a társadalom népes csoportjai kényszerülnek képzettségükhöz mértelen igénytelen munkakörökbe.

BENEDEK ELEK TANÜGYPOLITIKAI LAPJA:
A „NEMZETI ISKOLA” (1894–1903)

1867-ben a kiegyezés 12-ik törvénycikke létrehozta a dualista rendszert Ausztria és Magyarország között. „Bár elsősorban a magyar uralkodó osztályoknak hozott jelentős előnyöket, kedvezően hatott az ország gazdasági, társadalmi fejlődésére. A kapitalizmus fejlődése az iparban és a mezőgazdaságban egyaránt meggyorsult . . . A gazdasági fejlődés ütemét fékezte az országnak az iparilag fejlettebb Ausztriától való függősége, ill. a mezőgazdaságban fennálló birtokviszonyok.”¹

„A dualizmus időszakában a közoktatás is jelentős fejlődésen ment keresztül. A kapitalista fejlődés igényeinek megfelelően napirendre került a közoktatás polgári rendszérének kiépítése. A polgári fejlődés megkívánta, hogy a dolgozó tömegek legalább elemi ismeretekkel rendelkezzenek, hogy a lakosság jelentős részének általános és szakmai műveltsége, kulturális színvonala emelkedjék. A feudális maradványok továbbélése s maga a kapitalista fejlődés is áthághatatlan akadályokat gördített a néptömegek művelődésének útjába.”²

A polgárság, különösen annak radikális szárnya, a munkásosztály egyre intenzívebben támadja a közoktatáspolitikát. A munkásosztály és a radikális polgárság, valamint a haladó tanügyi szakemberek ebben a gazdasági és politikai közegben, annak vetületeként a közoktatás-politikában hallatlan erőfeszítéseket tettek a problémák feltárására, a magyar tanügy új koncepcióinak, haladó eszméinek kibontakozásáról, a korszak publicisztikai törekvéseiről szemléletes és sokoldalú kép tárul fel előttünk „A dualizmus közoktatásügyének bírálata a haladó sajtóban” című kötetből.³ „Mivel leghatásosabban, legbátrabban a munkásságnak és a radikális értelmiségnek a sajtókiadványai használták a kritika fegyverét”, ezért a válogatás elsősorban a baloldali lapok közül történt. A Nemzeti Iskola című lap nem tartozott az említett kategóriába. Mégis jelentős haladó pedagógiai szaklapnak nevezhető. Főszerkesztője *Benedek Elek* írói tevékenységét az egész magyar pedagógus-társadalom szolgálatába állította e lap hasábjain.

Benedek Elek (1859–1928) a Kisfaludy Társaság tagja, rendkívül termékeny és népszerű író, a magyar népmese és népmonda kiváló ismerője és irodalmi művelője. Elek nagyapó néven a magyar gyerekek kedvenc írója, aki az ifjúsági irodalmat maradandó művekkel gazdagította. Tanárnak készült s

¹ A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában. Szerk. *Ravasz János*. Bp. 1960. 94–98.

² *Köte Sándor*: Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában. Bp. 1975. 38–39.

³ A dualizmus közoktatásügyének bírálata a haladó sajtóban. Szerkesztette, a bevezetést és a jegyzeteket írta *Felkai László*. Bp. 1959.

ha nem is tanított soha, írásaival a magyar gyermekvilágnak nevelője volt egész életén át. Tíz évig alapította és szerkesztette a Nemzeti Iskola c. tanügyi lapot, 1907–1910-ig a Néptanítók Lapját. Alapította és szerkesztette a Magyar Kritika c. folyóiratot, 1889-től. Az *En Ujságom* c. gyermeklapot (*Pósa* Lajossal együtt), később a Jó Pajtás c. gyermekújságot és a Kis Könyvtár c. ifjúsági vállalatot. Ez utóbbinak köteteiből mintegy húszat ő írt. 1921 után Erdélyben élt, megalapította a Cimora c. gyermekújságot és Az *En* Könyvtáram c. ifjúsági könyvvállalatot.⁴

A Nemzeti Iskola programja

A Nemzeti Iskola hetilapként jelent meg; alapítója, tulajdonosa és felelős szerkesztője *Benedek Elek* volt 1894-től 1903-ig; a helyettes szerkesztő: *Földes Géza*, haladó szellemű, éles látású újságíró.

E tíz esztendő alatt a Nemzeti Iskola széles fronton vívta – céljaihoz mindig hűen – harcát a magyar közoktatásügy korszerűsítéséért, elsősorban a hivatalos irányító fórummal: a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériummal szemben, mindig a tanárok és tanítók oldalán.

Benedek Elek lapvállalkozásának alapvető célja az volt, hogy egységes táborba szervezze a hazai tanítókat és tanárokat. Olyan orgánumot teremtett, amely alkalmasnak bizonyult arra, hogy a pedagógusok e két rétege egymáshoz közelebb kerülve kicserélhesse gondolatait, tapasztalatait, közösen keresse a problémák megoldását. „Programunkhoz híven – írta – egy minden irányban független, a tanítók és tanárok erkölcsi és anyagi érdekeit lelkesen védő újságot adunk a tanárság és tanitóság kezébe, s ehhez a programunkhoz semmiféle körülmények között nem leszünk hűtlenek.”⁵

Az ekkor már híres meseíró óva intették kortársai, barátai a vállalkozástól. *Gyertyánffy István* például az alábbiakat írta egyik kritikájában, meseköteteinek kiadása alkalmából:

„Óhajtuk, hogy egyfelől becsülje meg maga *Benedek* ezt a megbecsülhetetlen szép tehetséget azzal, hogy maradjon hű irodalmi munkásságának ez ágához s ne hagyja magát semmiféle külső ephemer sikerek által más irányba tereltetni. Például ne pazarolja erejét pedagógiai lapszerkesztésre, mely téren eddigi kísérletei után ítélve – a nélkül, hogy intenczióinak fontosságát e téren is kétségbe vonni akarnók –, úgy látszik, nem sok maradandó dicsőséget fog magának szerezni.”⁶

Benedek Elek ugyanebben a számban válaszolt *Gyertyánffy* kritikájára. Megköszönte, hogy bírálatában nem az ellenzéki újság szerkesztőjét vette figyelembe és megjegyezte, hogy „tévedés azt hinni, hogy a Nemzeti Iskola – pedagógiai lap”. „A Nemzeti Iskola nem zárkózik el ugyan a nagyobb és fontosabb pedagógiai kérdések elől, de elsősorban aktuális tanügypolitikai újság akar lenni. Védelmezője, szószólója a tanárok és tanítók anyagi és erkölcsi érdekeinek... ha úgy tetszik, egy radikális újság, üldözője minden visszaélésnek, méltánytalanságnak nem kacsingatván sem jobbra, sem balra.” „Én olyan újságot akarok csinálni, amilyen nincs, de amilyenre nagy szükség van. A mese mellett napról napra írom a valóságot is, de a fő végre is az: való-e, hogy nem mese, amit írok-a

⁴ Vö. *Pedagógiai Lexikon*. Főszerk. Nagy Sándor. Bp. 1976. I. 140–141.

⁵ *Nemzeti Iskola* (a továbbiakban: NI), 1894. I. 1. „A Nemzeti Iskola kiadóhivatala”

⁶ NI 1894. III. 9. „Nemzeti szellem az iskolában”

Nemzeti Iskolában? ha ez való, akkor nyugodt vagyok affelől, hogy a Nemzeti Iskolával egykoron nem múlóbb dicsőséget szerzek, mint a Magyar Mese- és Mondavilággal, melynek csakugyan minden közleménye valóban – mese.”⁷

A szándék tehát, amely *Benedek Elek*et vezette, konkrét igényből fakadt, reális éleslátással párosulva. Hallatlan lelkesedéssel, élesre kihegyezett tollal látott neki a nagy vállalkozásnak 1894. január 1-én.

„Ne beszéljünk a nemzeti kultúra egységéről addig, ameddig az iskola magyarul kezd, a hadsereg németül folytatja . . . Legyen [a Nemzeti Iskola] tanárnak, tanítónak politikai lapja.” *Nemzeti kultúra – politika*: e kettős, egybefonódó célkitűzés vezette *Benedek Elek*et a lap szerkesztésében, így foglalva össze elképzeléseit:

1. Minden kérdést a nemzeti kultúra szempontjából kell megvizsgálni.
2. A cél a nemzeti állam tökéletes, teljes kiépítése.
3. Tökéletes egyéni szabadság.⁸

A lap fennmaradását azonban már 1902-ben súlyos anyagi gondok veszélyeztették. A novemberi számban *Benedek Elek* új tervet közölt: napilapot kellene szerkeszteni. A Nemzeti Iskola képviselné a fundamentumot, erre épülne, hasznos tapasztalatait és célkitűzéseit átvéve a Magyar Világ című napilap. 1902. december 13-án a szerkesztők bejelentették az olvasóknak, hogy a Nemzeti Iskola megszűnik, beolvad a meginduló Magyar Világba. A terv azonban meghiúsult: a Magyar Világ nem indult meg, *Benedek Elek* visszavonult Erdélybe, s a Nemzeti Iskolát *Földes Géza* szerkesztette tovább, egészen annak 1915-ben bekövetkező megszűnéséig.

A Nemzeti Iskola küzdelmeinek főbb területei

Szemben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériummal. 1894. június 16-án *Eötvös Loránd* lett a közoktatásügyi miniszter. Elődjének, *Csáky Albinnak* tevékenységéről kritikai elemzést közölt a lap ezzel a summázattal: „*Csáky* perfekt gavallér, áldozata az egyházpolitikának . . . jóakarátú dilettáns.” Egyetlen alkotása a „gőgös bürokratizmus”, amely az egész minisztérium tevékenységét jellemzően, teljes szakadékot eredményezett a gyakorlati élet és a felső vezetés között.⁹

Izgalmas várakozással s megfogalmazott igénnyel tekintettek *Eötvös* működése elé. Mi várja az új minisztert? Elsősorban „harc a főpappal! A kultuszminiszter nem lehet adminisztrátor! Nemzeti kultúrpolitikát kell neki csinálni”.¹⁰ Az egyetemi tanárból lett miniszter azonban képtelen volt megküzdeni ellenségeivel (elsősorban az egyházzal) s így 1895-ben már *Wlassics Gyula* az új kultuszminiszter. Beköszöntő beszédére *Benedek Elek* a következőképpen reagált:

„A nemzeti kultúra felvirágoztatását ígéri *Wlassics Gyula* vallás- és közoktatásügyi miniszter. Ezek a szavak üres frázisok. Sokat ígér az új közoktatásügyi miniszter, ha a felét beváltja, már sokat tett. De mi mindaddig kételkedünk a nemzeti állam kiépítésében, ameddig kormányaink a nemzeti kultúrára áldozzák a legkevesebbet. *Wlassics* programja hirtelenében csinálódott, nem tett ránk kedvező hatást. A népoktatási törvény bejelentett

⁷ Uo.

⁸ NI 1894. IV. 14. „Kaució”

⁹ NI 1894. VI. 16. Vezércikk

¹⁰ Uo.

revíziója valóságos nemzeti szükség. Bejelenti a tanfelügyelőség reformját is. Segíteni akar a tanárihiányon. Az egységes középiskolának híve, de nem tartja sürgősnek rendezését.

Egy bizonyos: nemzeti politikát nem lehet pénz nélkül csinálni. Ameddig nem becsüljük anyagilag jobban a pedagógust, hiába reformáljuk a tanító- és tanárképzést. Ameddig az államnak nem lesz arra pénze, hogy az ország minden iskolájába becsületesen taníttassék a magyar nyelv, frázis marad a nemzeti állam, nemzeti kultúra.”¹¹

Fenntartással fogadták tehát *Wlassics* programját és a legapróbb részletességgel közölték a parlamentben elhangzottakat. A miniszter valóban sokat ígért, de reformtervezete alapjaiban nem érintette az akkori magyar közoktatásügyeket. Látszateredményekre törekedett, amelyre az akkori kor liberális politikája kényszerítette őt.

Ezt bizonyítja koncepciója is:

„Először a népoktatásról. Az általános igényű államosítás nem olyan egyszerű. Nem az a fő, hogy ki tartja fennt, hanem, hogy jó e az iskola. Megfelel-e a magyar állameszme követelésének? Nem helyes politika az egyházat megfosztani ettől a jogtól, mint a legnagyobb iskolafenntartót. Revízióra szorul az 1868 törvény, mert több irányban hiányos. Nem intézkedik a felekezeti tanítóképezdéknél a tanárok képesítéséről. Ezek botrányos állapotban vannak. Revízióra szorul a tanárképzés és képesítés ügye, a tanfelügyelet is.

Középoktatás. A jövő iskolája az egységes középiskola. A reformokban mint célt kell követnünk ezt az irányt. De ma ez még nem aktuális kérdés. Helyette három fontos kérdés merül fel.” Ezek a következők: a túlterhelés; a nemzeti elem erősítése a tantervben (magyar történelem, magyar irodalomtörténet), a görögöptőló tantárgyak. „A fő baj a partizialis tanárihiány s a gyakorlati tanárképzés elégtelensége.”¹²

Benedek Elek mélyreható kritikában részesítette a miniszter programját, így foglalva össze mondanivalóját: „A népoktatásra vonatkozó részből két dolog bontakozik ki: 1. Hogy a népoktatásügy terén egyetlenegy jó intézmény sincs. Mert hiszen maga a miniszter a népoktatási törvényt revízió alá akarja vettetni . . . 2. Nem kívánja államosítani a felekezeti iskolákat, pedig csak ez lehet a megoldás . . . Az anyakönyvvezetés kinek a joga? Vajon mi fontosabb az állam számára, hogy ki anyakönyvezi, vagy hogy ki neveli a honpolgárt?!”¹³

Az államosítás mellett a haladó pedagógusok fő törekvése a *nemzeti szellemű iskola megeremtése*. Nem véletlen, hogy *Benedek Elek* folyóiratának neve is erre utal. Az elnémetesedett hazai közoktatást magyar szelleművé kell átalakítani, s ezért középponti helyet kell benne biztosítani a magyar nyelv művelésének, valamint a nemzeti szellemű tananyagnak, az állampolgár nevelése érdekében. „Az iskola nemzeti iránya két tényezőtől függ: a tanítótól és a tantervtől – írta *Földes Géza* –; ha e kettő nemzeti irányban működik, nemzeti lesz a harmadik, a tanuló is.”

A tananyagot azonban a közoktatási miniszter szabja meg. Ennek köszönhető, hogy a jelenlegi tanterv szándékosan eltereli a népiskolát igazi rendeltetésétől és kiszolgáltatja a felekezeti érdekeknek. „A népiskola feladata az állampolgár nevelése” – állítja szembe a nemzeti nevelést a Nemzeti Iskola a felekezeti célú iskolákkal.¹⁴

¹¹ NI 1895. I. 26. „Nemzeti állam”

¹² NI 1895. II. 2. „Közoktatási vita”

¹³ Uo.

¹⁴ NI 1895. II. 16. „Tanterv”

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériummal szembeni küzdelmében korszerű gondolatokat képviselt a Nemzeti Iskola. Információszerzésük rendkívül gyors és pontos volt, s így időben tudtak reagálni minden eseményre.

A pedagógusok egysége. Minden év húsvétján összeültek a hazai pedagógusok, hogy kicseréljék tapasztalataikat, közösen keressenek orvoslást az égető problémákra. A „húsvéti gyűlések” a pedagógustársadalmon belül a rétegek találkozója volt. Külön-külön üléseztek, azonos munkaterületi gondokat tárgyalva. Minden összejövetelen felmerült az első egyetemes tanítói gyűlés emléke, újra megrendezésének gondolata. A millénnium felé közeledve a Nemzeti Iskola hasábjain is egyre terjedelmesebb cikkekben számoltak be az 1896-ra tervezett második egyetemes tanügyi gyűlés előkészületeiről. 1895-ben így írt erről Benedek Elek: „Az ezredév ünnepe közeledik. 1848 óta ilyen lelkesült hangulatban nem láttuk a tanárokat, tanítókat. Akkor az első egyetemes tanítógyűlés hozta őket össze, s ma a második egyetemes kongresszusra készülnek. Akkor új eszmékért lelkesültek a tanítók, s ma is még mindig azokért harcolnak.”

A legfőbb követelés valóban 1848-ból való: „A tanító az álladalom köztisztje legyen, hogy a tanítók hitfelekezeti tekintete nélkül az álladalom organizmusában külön státushivatalnoki testületet képezzenek.” S ami ebből következik: 25 évi szolgálat után nyugdíj; a közoktatásügyi minisztérium a vallásügyi minisztériumtól elválasztassék; a tanító tisztet fizetést kapjon. S a jelszó is a régi: „Legyenek egyes a tanítók, és a növendékek is egyesek lesznek!”¹⁵

Az 1896-ban összeült második egyetemes tanítói gyűlésről részletesen tudósított a Nemzeti Iskola. Részletesen közölte a miniszter megnyitóbeszédét, majd pedig Földes Géza hozzászólását.¹⁶ Ennek legfőbb pontjai:

Az iskolák belső életének reformja a nemzeti szellem alapján! Egységes tanítás, tanterv!

A magyar állameszmét meg kell védeni a felekezeti iskolákban folyó aknamunkával szemben!

A felügyelet egységesítése, azonos ellenőrzés és követelmények a felekezeti és az állami oktatási intézményekben.

A tanító felett az állam rendelkezék, felekezeti hovatartozására való tekintet nélkül. „Ha a papot eltartja az oltár, nem jogos-e, hogy a tanítót is tartsa el a katedrája?” Sürgősen rendezék a tanítók fizetését! Emeljék feljebb a tanítóképzés színvonalát! Az iskolarendszerben kapcsolják össze a fokozatokat, tegyék lehetővé mindenki számára a feljebbjutást a tanulmányokban!

A megnyitó ülés után 15 szekcióban folytatták üléseiket az összegyűlt szakemberek. A második egyetemes tanítói gyűlés befejezése után a Nemzeti Iskola hasábjain Földes Géza tollából jelent meg értékelés.¹⁷

Véleménye szerint az elhangzott hozzászólások hűek voltak a közös célhoz. A kongresszust az egységért való lelkesedés jellemezte. „Se vallás, se iskola, se nyelv nem választhat el egymástól bennünket . . . Jelszava az iskola egységes joga!”

¹⁵ NI 1895. IV. 13. „Húsvéti gyűlések”

¹⁶ NI 1896. VI. 11. „II. egyetemes tanügyi kongresszus”

¹⁷ NI 1896. VII. 18. „A kongresszus után”. – Az 1896-i második egyetemes tanítói gyűlés értékeléséről l. *Köte* i. m. 73–74.

A reményeket azonban nem váltotta be a gyűlés. „Hajója már kezdett süllyedni akkor, amikor *Berzeviczy* Albertet választották képviselőül... Mit keres Saul a próféták között?” *Berzeviczy* programját – amely tulajdonképpen *Wlassics* miniszter programja volt – ugyan másnap leszavazták, de az egész kongresszus munkáját megmérgezte ez az indítás. „A kongresszust az operett színvonalára süllyesztették. Mi maradt meg a kongresszus határozataiból? Az oktatástörténet. Csak illúziót kaptak az emberek. Mi nem érjük be ezzel, feladatunk az örökös.”

Az egység kérdése azonban nemcsak a VKM vonatkozásában marad nyitott, hanem a pedagógusok egymás közötti kapcsolatában is.

„Az elemi iskolai tanító bizalmatlan a polgárral szemben, a polgári iskolait lenézi a középiskolai s ha külön-külön tanácskoznak, elszigetelni szereti valamennyi magát. Az oka a kenyér. Harminc esztendő alkalmános életünkben – írta *Benedek Elek* – ez a harc a legelkeseredettebb. Ennek oka csak a kenyér volna? ... Nem, hanem egy olyan iskola, amelyet ötletszerűen akkor alkottak meg, amikor az 1868. XXXVIII. t.c. készen volt s amelyet kiváló jó akarattal, de mégis némi felületességgel illesztettek bele a már kész szövegbe s ez a polgári iskola. Azóta vajúdik ez az iskola s folyton keresi helyét az iskolatípusok között. Tanárai azt hiszik, az a baj, hogy a népoktatás keretébe tartoznak. A középiskolaiak viszont odaillőnek tartják. És e küzdelemben benne van a tragikum is. Az elemi tanítót sértik azzal, hogy a népoktatást így lenézik, a középiskolai tanárokat bántja, hogy őket még egyenlőeknek találják tartani a pedagógium (tanítóképző) neveltjeivel. Vagy másik példa: Ott vannak a felsőbb leányiskolák szemben a polgári leányiskolákkal. Elzárkóznak a szerényebb tisztviselők gyermekei elől a magas tandíjakkal, s akárhányszor elgazdagodott kofák, hentesek lányai foglalnak helyet a padjaikon, de azért fennen hirdetik, az előkelő emberekért szükséges ez iskola. Így vannak a tanítás eredményével is. Harmincöt gyermek a legtöbb amott egy osztályban s míg itt ugyanakkor 50–60. Az eredményt fitogtatják és ezt a tanárok magasabb képzettségének javára írják, azt azonban elfeledik, hogy akárhány felsőbb leányiskola van, amelyben egy középiskolai okleveles tanár sincs. De a fizetés magasabb s a kenyér is nagyobb. Én hiszem, hogy a politikai élet változása változást hoz az iskolák életére is. Hiszem, hogy a becsületes kormányzás legszebb eszköze az iskola lesz.”¹⁸

Így buzdította a tanítókat és tanárokat *Benedek Elek* a hön óhajtott összefogásra, egységre, amely nélkül nem valósulhat meg eredményes harc a közös problémák területén.

A pedagógus tekintélye és a sajtó. A századforduló hazai közoktatás-politikája nemcsak anyagilag hagyta alacsony sorban a tanítót, de erkölcsi tekintetben is nyirbálta tekintélyét. Ezt az iskolakötelezettség sem növelte, sőt inkább ellenségeket szerzett a tanítónak. A Nemzeti Iskola 1899. évi február 18-i számában érdekes gondolatokat vetett papírra a főszerkesztő:

„Korunk a rohamos haladás kora, szokták mondogatni. Haladunk is, igaz, minden téren rohamosan, mint a szabadjára hagyott paripa a lejtőn. Így halad a tanári, tanítói tekintély is. Szavunknak lassan annyi súlya sem lesz, mint a római rabszolga ludi magisternek. A mi tanáraink még nem rendelkeztek ilyen nagy tudással, mint a mai tanárok, mégis tiszteltük őket, a kegyelet bizonyos nemével tekintettünk rájuk. Mindez még ma is kellemes emlék.

És íme a változás, a mai diák, aki gyermekünk is lehetne, már más szemmel néz a tanárra, tanítóra. Jól tudja hogy a tanár és tanító fizetésért tanít, hogy növendéket tanítani köteles. . . A tanuló jól ismeri a fegyelmi szabályokat és ha a tanító ezt vele szemben elvétí, szórol-szóra idézi a megfelelő paragrafust.

S most legújában már kórusban kiabálják: vasárnap nem tanulunk, a miniszter kiadta a rendeletet! És itt állunk meg

Honnan tudják ezek a tanulók? Az újságokból.

¹⁸ NI 1899. IV. 1. „A mi húsvétunk”

Hogy kerülnek ezek oda?

Hogy nekünk ne rendelkezzenek, ezt senki sem kívánja, s hogy e rendeletek közül sokra égető szükség van, azt is elismerjük; de minden szennyesünket ne hurcolják a piacra, hogy minden alkalommal ne czégrezzenek ki, ezt megköveteljük!

De kitől követeljük?

Elsősorban a sajtótól kellene, de ez kapva kap az alkalmon, ha a tanárnak csúfolt szörnnyetegen végig vághat amúgy istenigazában. Ismerjük a sajtót. A sok kiváló és tehetséges embert majmolni, idemene-külnék az iskolában félre ismert nagyságok is. Idejutottunk hát, hogy a tanárok leckézése szenzáció. A szerkesztő meg a közönség kedvét keresi . . . A hírek tehát első kézből származnak. Ez az oka annak, hogy a gyermek hamarabb tudja, mi a joga, mint a tanár, hogy mi a kötelessége.

Mi elhisszük, hogy a miniszter tanácsosai szorgalmas emberek, azt is elhisszük, hogy a reklámra is szükség van, de viszont ők is higgyék el, hogy a tanár e célra kissé drága médium, melynek árát keservesen fizeti a jövő nemzedékének megfertőzött lelke.”¹⁹

Elgondolkoztató ez az írás még akkor is, ha ma már másképpen állunk a pedagógus tekintélyének tartalmával és a miniszteri rendeletekkel. Amit azonban a sajtóról ír a szerző, ma is élő probléma.

A különböző intézménytípusok problémáiról

Az alábbi cikkszemle célja az, hogy felvillantsuk a tárgyalt tízéves időszak idején a hazai oktatási intézményekben felmerült, legfőbb aktuális problémákat úgy, ahogyan azok a Nemzeti Iskola lapjain tükröződnek. Természetesen nem törekedtünk a teljes részletességre, a teljes folyamatok bemutatására. Elsősorban arra kívánunk válaszolni, hogy a felvetődő kérdésekben a Nemzeti Iskola milyen álláspontot képviselt, milyen megoldást kínált. Ezzel azt szeretnénk elérni, hogy a lap és rajta keresztül *Benedek Elek* pedagógiai és politikai karaktere árnyaltabban kirajzolódjék.

Népoktatás. 1896-ban, *Wlassics* miniszter tevékenységének kezdetén felmerült a népoktatási törvény revíziója. A Nemzeti Iskola válasza: „Nem volna ésszerűbb dolog, ha a népoktatási törvény negyedszázados fennállása után nem a törvény revíziójára, hanem annak végrehajtására gondolnánk?”²⁰

Egyházi és világi hatóságok vetekednek egymással a törvény kijátszásában, s a törvény végrehajtására hivatott közegeknek semminemű hatalom sincs a kezükben, amellyel feladatukat teljesíthetnék. Ezrekre megy azoknak a községeknek a száma, amelyekben a tanköteleseknek a fele sem jár iskolába, s azok egyharmadának befogadására sincs elegendő hely a tantermekben. „Mindenekelőtt a miniszternek kellene teljesíteni a kötelességét, s gondoskodni a közoktatási szükségletek fedezéséről; a megyéknek komolyan kellene szorítani a községeket iskolaépítésre s a gyermekek iskoláztatására; a tanügyi közegeknek a tanfelügyelőknek valami kis hatáskört kellene adni, amellyel a törvényt végrehajthassák, ezekre azonban komolyan senki nem gondol. E helyett itt lesz a revízió, melyhez úgysem kell egyéb, mint egy ötletekben gazdag, zseniális kultuszminiszter s egy hangoztatos miniszteri jelentés, melynek adatait úgysem veti össze a valósággal senki. Zseniális miniszter és hangoztatos jelentés pedig mindig kitelik tőlünk.”

Van egy 28 év óta fennálló népoktatási törvényünk, melyet nem vesz komolyan senki – hangoztatta *Földes Géza*. Végrehajtására olyan közegeket alkalmaznak, kiket tervszerű-

¹⁹ NI 1899. II. 18. „Szomorú dolgok”

²⁰ NI 1896. III. 1. *Földes Géza*: „Tanügyi adminisztrációnk”

leg tehetetlenségre kárhozzatnak, kik még a saját érdekükben sem mernek felszólalni. S minthogy egy esetleges törvényrevízió esetén ugyanaz a minisztérium és ugyanazok a tanfelügyelők lesznek hivatva az új törvény végrehajtására: vajon lehet e emberileg feltételezni az állapotok javulását? Nem! – válaszolja a Nemzeti Iskola.

„Wlassics Miniszter Úr! A magyar tanférfiak a legnagyobb örömmel látták, hogy saját szemével kíván látni és saját fejével gondolkozni, erős akarata, nemés ambíciója kíván az ügyeken lendíteni. Szívelegje meg a fennebb mondatokat . . . vegye a kezébe azt a seprőt s üssön szét vele, legelső sorban abban az Augiás istállóban, melynek neve tanügyi adminisztráció s bízza az ügyek vezetését – s elsősorban a minisztériumban – oly emberek kezére, akik értik is és lelkesedni is tudnak azért a szent ügyért, mely hogy felvirágozni nem bír, sok tekintetben annak róható fel, hogy válogatott tehetetlen és értelmetlen emberek kezében van, akik nem az apostol lelkesedésével, hanem a zsoldért dolgozó napszámos kényszermunkájával kezelik a szent ügyet!” – zárul a Nemzeti Iskola tanulmánya.²¹

Az idézett tanulmányban *Földes Géza* rendkívüli éleslátással tárja fel az akkori helyzetet a népoktatás terén. Nyíltan hirdeti, hogy nem a törvény revíziójára, hanem teljes megvalósítására kellene összpontosítani a figyelmet. Nemcsak anyagi okok hátráltatják az iskoláztatást, hanem elsősorban politikai okok: az államnak nincs szüksége művelt állampolgárok tömegeire.

Ipariskola. Az ipart tanuló ifjak, az inasok ipariskolai oktatásának helyzetéről M. Székely János ipariskolai igazgató átfogó képet vázol fel a Nemzeti Iskola egyik tanulmányában.²²

Az ipariskola a nemzet felvirágzásának egyik nagyon fontos tényezője. Ennek ellenére rendkívül elhanyagolt területe az oktatásügynek. Az itt jelentkező problémák már tarthatatlanok, halasztást nem tűrnek. Sürgősen segíteni kell a bajokon. Főbb problémák:

1. A tanulók előképzettsége sokféle: Van, aki a betűt sem ismeri. Így teljes eredménytelenné válik az oktatás. A tananyagot képtelenek elvégezni. A minimális számtan, mértan, könyvvitel heti óraszám (1) nem elegendő az elfáradt, elcsigázott inasok oktatására s főleg nem a hiányos alapismeretek pótlására. A tanóra nagy része ismétlésekkel telik el, s így lehetetlen a haladás. Pl. az olvasás heti egy óra anyaga Európa, Magyarország. Teljesen képtelenség ilyen ismereteket minimális hatásfokkal is elsajátíttatni. Az alapvető probléma az, hogy *nincs meg az összhang az iparostanuló viszonyai és előképzettsége, valamint a tanterv között.*

2. Koruk 12 és 20 év között van. Ismeretes, hogy a nevelés területén is e korosztály jelenti a legtöbb gondot. Általános a panasz a *magatartásukra*. Koruknál fogva nehezen fegyelmezhetőek, a testi fenyítés itt hatástalannak bizonyul, nem is ajánlatos, mert gyakran előfordult, hogy a növendék visszüttött. „Kieleződött közöttük a szakmai gyűlölködés: a csizmadiák verik az asztalosokat, azok a szabókat.”

A szerző a következő javaslatokat tette a korszerűsítésre:

Az inas segéddé addig felel nem szabadítható, amíg ipariskolai bizonyítványt nem mutat fel. Legyen a bizonyítvány kiállítására felfüggeszthető. A cél az iparos osztály értelmi és erkölcsi színvonalának emelése s ezáltal a magyar ipar és kereskedelem fejlesztése, felvirágoztatása.

²¹ Uo.

²² NI 1894. IV. 21. „Az ipariskolai oktatás”

Az ipariskolai tanító évi fizetése 80–100 ft.(31) Tűrhetetlen ez az állapot. Miután a tanítótestületet 3 évi időtartamra választják, a fizetés a nyugdíjnál nem jön számításba. Legyen tiszteséges a tanítói fizetés és számítson bele a nyugdíjba. A megválasztott tanítót csak fegyelmi úton lehessen eltávolítani.

Az ipariskolába csak a népiskola 6 osztályának elvégzése után lehessen beiratkozni.

A magatartás miatt a bizonyítvány legyen felfüggeszthető.

Az ismertetett tanulmány kizárólag iskolacentrikusan fogalmazza meg problémáit, javaslatait. Tárgyilagosan állapítja meg, hogy a tanulók előképzettsége és az ipariskola érvényben lévő tanterve nincs szinkronban. Javaslataiban azonban teljesen figyelmen kívül hagyja az inasok szociális viszonyait, pedig e három tényező szoros összhangban van egymással. Így az ajánlott tervezet csak részeredményeket biztosíthat, de kétségtelenül így is nagyjelentőségű.

Polgári iskola. Egyetlen intézménytípussal kapcsolatban sem merült fel annyi vita – mind a hovatartozást, mind a létjogosultságot illetően –, mint a polgári iskolával. Ezt az iskolát az 1868-i népoktatási törvény hozta létre, népoktatási intézményként épült az elemi iskola hegynyolcadik osztályára. A polgári iskola létének kezdetétől éles vitákat váltott ki a tanügyi szakemberek körében.

Benedek Elek lapja széles körűen, minden pedagógusréteg számára biztosította a fórumot az új elképzelések megvitatására. A polgári iskoláról szóló véleményeket *Hittig Lajos* foglalta össze 1895 márciusában.²³

„A mostani polgári iskola nem egyéb – írta a szerző –, mint fattyú középiskola, a középiskola nem ismeri el testvérének. Vagy váljon külön, vagy olvadjon be, de így nem célszerű a működése.”

Javaslatok:

A polgári iskola választassék el az elemi iskolától és legyen egyenlő fokú a középiskolával, a szakiskolákkal együtt alkosson külön intézménytípust. Tananyaga és ezáltal az általa nyújtott képzettség legyen gyakorlati irányú, középfokon.

Az elemi iskola legyen négy osztályos, erre szervesen épüljön rá a négy osztályos polgári iskola; legyen a városi polgárok iskolája; nagyobb városokban az ipari képzést megelőzően kellene elvégeztetni.

A tanárok szaktanári képesítéssel rendelkezzenek; megfelelően fizetni kell őket, mert a polgári iskola csak így tartható megfelelő minőségi színvonalon.

A szerző hangsúlyozza, hogy a polgári iskolának elsősorban a városi polgárok igényeit kell kielégítenie. Az intelligens iparosoknak nagy szükségük van a polgári iskolára. A törekvések mozgatórugója – szemmel láthatóan – egy alaposabb, gyakorlatibb, szélesebb alpműveltséggel rendelkező polgári réteg nevelése.

Szerzőnk amolyan felső-elemi iskola szerepet szánt ennek az intézmény típusnak. E szándékot párhuzamba állítva az ipariskolai törekvésekkel, éles kontraszt tapasztalható. Az ipariskola ugyanis azért küzd – mint az előző tanulmányból is kitént –, hogy növendékei legalább a hat osztályos elemi iskolát elvégezzék, ugyanakkor a polgári iskolát is az ipari oktatás alapozására tervezik. Ez a hazai ipar fejlődése szempontjából kétségkívül jelentős igény, de az ekkori hazai körülmények között irreális törekvésnek bizonyult.

²³ NI 1895. III. 30. „A jövő polgári iskolájáról”

Kereskedelmi iskola. 1894 áprilisában egy új koncepció szerint három fővárosi polgári iskoláról le akarták választani a kereskedelmi tagozatot, külön önálló intézményt szervezve belőlük abból a célból, hogy a főváros *három önálló kereskedelmi szakintézettel* gyarapodjék.

A tervezet jóváhagyás végett már a belügyminisztériumban volt, amikor a Nemzeti Iskola hasábjain vitacikk jelent meg róla „Kereskedelmi tanár” aláírással.²⁴ A szerző feltételezi, hogy a leválasztás célja az intenzívebb szaktárgyoktatás. A meghirdetett állások közül azonban a három iskolában összesen 4 hely tölthető be szaktanárokkal. Felmerül a kérdés: *érdemes-e akkor önállósítani a kereskedelmi szakoktatást?* A szakemberek előtt ugyanis világos, hogy egy kereskedelmi iskolában legalább 3 kereskedelmi szaktanár szükséges, tehát összesen 9. Képtelenség 4 szaktanár beállításával a tantervben előírt követelményeket megvalósítani. Megjósolja azt a kényszermegoldást, hogy a tantesütletek egyéb tanárai fogják a feladatokat elvégezni szakismeretek nélkül. Így viszont kérdésessé válik a színvonal.

Felhívja ezért az illetékesek figyelmét, hogy ne hagyják jóvá a főváros közgyűlésének határozatát, ha csak kellő garanciákat nem nyújtanak arra vonatkozólag, hogy az önállósítás által a főváros valóban három „célszerű szakintézetet fog hazánk kereskedelme számára nyerni”.

Ez a vita is, amely a kereskedelmi iskola ügyeibe enged betekintést, jól megvilágítja a Nemzeti Iskola irányvonalát, amelynek mindenkori vezérével az *érdekvédelem*. Érdekvédelem a tanár és a tanár működését meghatározó intézmény: az iskola oldalán állva.

Középiskola. A Nemzeti Iskola cikkeinek tükrében a középiskola a legkevesebb gondot, problémát okozó intézmény. Szervezeti kereteit, hasznosságát senki sem vitatta, mivel ebből az intézményből nyitott út vezetett a felsőoktatás felé. Tananyagában elsősorban a magyarosítás, magyar nyelv, nemzeti tartalom terén szükséges a továbbfejlesztés. E téren a Nemzeti Iskola főként *Klamarik* János miniszteri tanácsost, „a középiskolai vezetés koronázatlan királyát” támadja. „Gyalázatos szelleme ránehezedik a középiskolákra” – írta róla *Benedek Elek*.²⁵ „Áldásos” működésének eredménye az, hogy még a magyar szakos tanárok sem tudnak jól magyarul. Támadták *Klamarikot* azért is, mert *Csáky* miniszter idejében olyan kiválóan megszervezte a közoktatásügyi vezetést „bürokratizmusát”.²⁶

A középiskolák problémái között szinte végig figyelemmel kísérhető a középiskolai tanárok fegyelmi ügyeinek részletes taglalása. Rendkívül éles a pozícióharc és sok a visszaélés a középiskolákban. Ennek a sajnálatos jelenségnek eredményeképpen számos, emocionálisan túlfűtött érdekvédelmi írás jelent meg a Nemzeti Iskola hasábjain. Maga *Benedek Elek* e téren elsősorban azért harcolt, hogy a fegyelmi ügyeket hozzák nyilvánosságra, s ne zárt ajtók mögött ítékezzenek. A közvélemény csak akkor képes a megvádolt tanárokat megvédeni, ha a nyilvánosság előtt hangzik el a vád is, a védelem is.

Az egységes középiskola ebben az időben mint lehetőség és mint követhető tendencia jelentkezik a lap hasábjain.

²⁴ NI 1894. IV. 9. „Videant”

²⁵ NI 1894 I. 27. „Fegyelmi ügyek”

²⁶ NI 1894. II. 17. „Klamarik”

Óvónőképzés. 1899-ben jelentős cikket írt *Benedek Elek* az óvodai gondokról: „Az óvónői ügynél szomorúbb, rendezetlenebb ügy alig van egész tanügyi politikánkban... Az 1891. évi 15-ik tc. a kisdnednevelésről intézkedik és kimondja a kötelező kisdnedóvást. Ez a törvény ma is csak írott malaszt.”

Ennek okai: az állam képtelen végrehajtani, hogy a községek óvodákat állítsanak fel; az állam képtelen elérni, hogy ahol a község nem állít, ott maga az állam állítson fel óvodát; nincs pénz, mert a költségvetésben a honvédelem, a hadsereg kap mindent. 1892 óta 400 óvodát állítottak fel, ebben az évben 36 óvodát szándékozik az állam felállítani. A kisdnedóvási törvény meghozatala után megindult nagyarányú óvónőképzés miatt jelenleg mintegy ezer óvónő van állás nélkül. „Feltétlenül itt az ideje a végleges rendezésnek” – hangoztatta *Benedek Elek*.²⁷

E kor hazai óvodai nevelésének célját a *nemzetiségi politika* határozta meg. Miért volt szükség az óvodabájarás kiterjesztésére? Erről a kérdésre válaszolt *Mező Dániel* tanulmánya.

„Az óvodai nevelés elsőrendű célja a nemzeti állam kiépítése – fejtegette –, tananyaga magyar énekek, versek. Egyben iskolája a fajszeretetnek is.”²⁸ A gyermekek már kicsi korukban megtanulják a magyar nyelvet. Az óvodáknak ezért elsősorban a nemzetiségi területen van nagy jelentőségük.

„Egy megalapozással felnövekvő ifjú csak a katonaságnál van próbára téve, a közös hadsereg szolgálatában. Itt látja, hogy ez a nemzet az ő érzelmeivel, nyelvével, ideáljaival nem törődik. De azért a magyar óvó és a magyar népiskola áthonosító munkáját még nem rombolta le ez a katonai szolgálat sem, mert az onnan hazajött katona megint emlékeihez tér vissza, megint a miénk lesz.”²⁹

Ez a nacionalista politika – tudjuk – a dualizmus egyik jellemzője volt. Az új óvodák létesítésének legfőbb indoka nem a gyermekek szociális helyzete volt, hanem az, hogy az „áthonosítás” politikája akkor hoz eredményeket, ha minél kisebb korban megkezdik a „nemzeti” nevelést, bármilyen legyen is a gyermek anyanyelve. Minél kisebb, annál eredményesebben nevelhető a „nemzeti” célok érdekében. E törekvésektől *Benedek Elek* sem, lapja sem volt mentes.

Tanítóképző. Már az 1900-as évek elején felmerült az igény a tanítók alaposabb, magasabb fokú képzésére. Ennek érdekében 1901-ben egy mindenre kiterjedő részletes tervezetet készítettek a szakemberek. *Téglás Lajos* ismertette tanulmányában az ezzel kapcsolatos problémákat.³⁰

A tanítóképzők célja: egyrészt általános műveltségnyújtás; másrészt a szakismeretek közlése és a tanítási készségek elméleti és gyakorlati alkalmazása által úgy képezni és nevelni a növendékeket, hogy azok a tanítóképzőből az életbe lépve, elméleti és gyakorlati ismereteik alapján képesek legyenek mint elemi népiskolai tanítók hivatásuknak megfelelni. Nagyobb figyelmet kell ezért fordítani a tanítóképzők mellett a működő *gyakorló elemi iskolákra*. Az egyik legnagyobb probléma: anyagi okok miatt a gyakorlóiskolai tanítói állásokra alig van pályázó.

²⁷ NI 1899. VI. 10. „Tanügyi képtelenségek”

²⁸ NI 1901. VI. 22. „Az óvónő proletárok”

²⁹ Uo.

³⁰ NI 1901. XI. 9. „Tanítóképző szakiskola”

A tanítóképzők tanárainak alaposabban kellene ismerniük a népiskolát, ez növelné szakértelmüket, egyben a tekintélyüket is. Helyzetüket azonban *átfogó rendezéssel* kellene megnyugtatóvá tenni. A cikkíró részletesen ismerteti a tanítóképző intézeti tanárok országos egyesülete által ez ügyben kidolgozott javaslatokat, amelyeknek lényegesebb pontjai a következők:

Képzésükről törvény útján kell intézkedni, képesítésük céljából szerveződjön országos bizottság, csakis az országos bizottság előtt tett vizsga alapján szerzett képesítéssel lehessen tanítóképző intézeti tanári állást vállalni.

Képesítő vizsgára bocsátás egyetemi tanulmány alapján történjen; okleveles elemi iskolai vagy polgári iskolai tanítók, illetve középiskolában érettségizettek számára két éves egyetemi képzés szükséges.

A szakirodalomban vagy a közoktatás területén érdemeket szerzett egyének közvetlenül is bocsáthatók a tanítóképző intézeti tanári vizsgára.

A tanár szaktárgya mellett rendelkezze széles körű filozófiai és pedagógiai ismeretekkel, a szakok csoportosítása feleljen meg a tanítóképző intézeti tanterv követelményeinek; a zene-, rajz- és tornatanárok képzéséről részletes intézkedés tétessék, az egyetemi tanulmányok legyenek szoros kapcsolatban a gyakorlati képzéssel.

A képesítés megszerzése elméleti és gyakorlati vizsga alapján történjen. A két vizsga között egy kijelölt intézetben egy évi gyakorlat szükséges.

A tanítóképző intézeti tanárok fizetése legyen egyenlő a középiskolai tanárok fizetésével.

Tanárképzés. A tanárképzés alapvető hiányosságát az *elégtelen gyakorlati képzés* jelentette ebben az időben. A Nemzeti Iskola keveset mond az egyetemi oktatásról. Kizárólag a gyakorlat oldaláról vizsgálja az egyetemi képzést, elsősorban a tanárképzés vonatkozásában. *Miklóssy Sándor* 1895-ben megjelent tanulmánya³¹ szerint a korabeli tanárképzési rendszer elavult, a gyakorlatban elégtelenre vizsgázott. Az egyetemről tudósok kerülnek ki, nem pedagógusok. Nem hoztak eredményeket a tanárképző intézetek, az ún. internátusok sem. Ezeket át kellene szervezni a következőképpen:

Alkalmazzanak bennük tapasztalt érdemes középiskolai tanárokat, akik három éven át heti 8–10 órában bevezetnék a jelölteket az összes tananyagba. A két szaktárgy mellett kötelező lenne a magyar irodalom és a magyar történelem is.

A jelöltek havonta 1 órát tanítanak, heti 12 órában pedig egyetemi előadásokat hallgatnának. Félévenként kollokválnának, a negyedik félév végén pedig szakalapvizsgát tennének. A harmadik év végén az igazgató bizonyítványt állítana ki számukra a tanulmányok elvégzéséről.

Ezzel a bizonyítvánnyal és a szakvizsga-igazolással azután két évre középiskolához kerülnének gyakorlótanárnak. Ezt követően vizsgát kellene tenniük a két szaktárgyból és pedagógiából a kerület főigazgatója előtt. Sikeres vizsga esetén kapják meg középiskolai tanári oklevelüket a gyakorlótanárok.

Miklóssy Sándor írásából kitűnik, hogy véleménye szerint a tanárképzés legfontosabb célja a gyakorlati oktató-nevelőmunkában beváló pedagógusok nevelése.

³¹ NI 1895. VI. 8. „A tanárképzés”

Benedek Elek főszerkesztő és *Elek nagyapó* mesemondó munkásságát nem lehet külön vizsgálni akkor, amikor *Benedek Elek* „ars poetica”-ját akarjuk megfogalmazni. Egyikkel a legifjabb olvasókat, a gyerekeket, a másikkal a pedagógusokat, a felnőtteket kívánta nevelni.

A mesevilágból nyitott szemmel figyelte a korabeli hazai valóságot, érzékenyen reagált minden problémára, változásra. Szépirodalmi tevékenységével országos hírnevet szerzett már akkor, amikor a Nemzeti Iskola programját életre hívta. Tisztában volt azzal, hogy a meseírással hálás közönséget toboroz, maradandót alkot, míg a radikális tanügypolitikai lappal hasznos, de kevésbé látványos és bizonytalan területen munkálkodik. A nemes és tiszta cél amely egész életén át hajtóereje volt – „*a nemzet felvirágoztatása*” – egyaránt meghatározta művészi tevékenységét és pedagógiai szakírói munkásságát.

A Nemzeti Iskola az akkoriban forgalomban levő tanügyi lapok között előkelő helyet foglalt el. Széles teret biztosított a pedagógustársadalom számára sérelmeinek, jogaik megvitatására, jövőbe mutató, korszerű és újszerű koncepciók bemutatására. Nemcsak tartalmilag volt haladó s ezáltal kimagasló a lap színvonala, hanem *világos*, mindenki számára érthető *szakirodalmi stílusával*, nyelvével is kitűnt a hasonló profilú lapok közül.

Benedek Elek nem szerkesztette és írta lapját alacsonyabb igénnyel, mint szépirodalmi köteteit. Jól tudta, hogy egy hetilappal nem képes megrengetni a fennálló társadalom falait, de szilárd meggyőződéssel vallotta, hogy a közoktatás-politikai tények őszinte feltárása, a valóság megmutatása, a pedagógus közvélemény helyes orientálása széles néptömegek tudatformálására hat ki. S ezzel a *jövőt* munkálta.

EGY FOLYÓIRAT A TÁRSADALMI HALADÁS SZOLGÁLATÁBAN: „ÚJ KORSZAK” (1906–1919)

„Egész nevelési múltunk feltárásának igényével csakis akkor léphetünk fel, ha előkeresünk az 1945 előtt tudatosan el mellőzött és félretett dokumentumokat, írásokat . . . csakis akkor kapunk teljes képet a dualizmus korának közoktatásügyéről, ha a hivatalos kulturális politikával szembenálló tömegek hangján megszólaló politikusoknak, szakembereknek, pedagógusoknak és egyéb értelmiségieknek, gyakran egyszerű munkásoknak a véleményét ismertetjük” – írta *Felkai László* „A dualizmus közoktatásügyének bírálata a haladó sajtóban” című gyűjtemény bevezető tanulmányban.¹

A Magyar Tanítók Szabad Egyesülete 1906-ban alakult. „Megszervezésében – olvassuk *Köte Sándor* dualizmus-monográfiájában² – a szociáldemokraták és a polgári radikálisok egyaránt jelentős szerepet játszottak, és tevékenységének, vonalvezetésének kialakítására is befolyást gyakoroltak. Az egyesület szervezésében és politikájának terjesztésében jelentős munkát végzett *Új Korszak* című hetilapja.”

Ezt a lapot kívánjuk bemutatni tanulmányunkban.

1906 – 1914

Az 1900-as évek elején – az imperializmus korában – három fő erő formálta a társadalmak fejlődését. A *monopolkapitalizmus*, melynek lényegéből fakad a piacok újrafelosztásáért folyó versengés. Ennek során ellentétek alakultak ki a régi és – a kapitalizmus egyenlőtlen fejlődése következtében létrejött – új imperialista hatalmak között. A konfliktusok nagy imperialista szövetségi rendszerek kialakulásához és háborús válságokhoz vezettek.

A másik fontos, világot alakító tényező a *munkásmozgalom*, melynek erői az idők folyamán jelentősen gyarapodtak. Az 1889-ben létrejött II. Internacionálé feladatát, a marxizmus terjesztését, a munkásosztály felkészítését a szocialista forradalomra lényegében jól látta el. A századforduló után azonban a munkásmozgalomban mind jobban eluralkodott opportunizmus, melynek társadalmi bázisa a fejlett tőkésországokban kialakult munkásarisztokrácia és a munkásosztály soraiba került, tönkrement kispolgárság volt. Szószólóik a revizionisták, a szocializmus „békés belenövés” útján történő győzelmét kezdték hirdetni.

¹ A dualizmus közoktatásügyének bírálata a haladó sajtóban. Szerkesztette, a bevezetést és a jegyzeteket írta *Felkai László*. Bp. 1959. 7.

² *Köte Sándor*: Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában. Bp. 1975. 161.

A harmadik történelemformáló erő – mely az 1905-ös oroszországi polgári demokratikus forradalom kitörésével indult erőteljes fejlődésnek – *a nemzeti felszabadító mozgalom* volt. Indiában, Indonéziában érlelődő események, az 1908-as török és perzsa polgári forradalom, az 1911–12-es kínai polgári forradalom jelzi az elnyomott gyarmati, félgyarmati népek ébredését.

Az Osztrák–Magyar Monarchia helyzetét is döntően a három vázolt erő befolyásolta. Ebben az időben a monarchia nemzetközi helyzete erősen romlott. Az Oroszországban érlelődő forradalmi átalakulás hatalmas támaszt ígért a demokrácia és a szocializmus gyenge hazai erőinek.

A nemzeti felszabadító mozgalmak összefonódtak a több nemzetiségű államot szétfejtő imperialista hatalmi ellentétekkel, melyek *a dualizmus válságához vezettek*, melyek az 1905–1906-os évek kiélezett eseményei után rejtettebbé váltak, de nem szűntek meg. A nemzeti küzdelem és osztályharc során megmutatkozott az egyes osztályok, pártok valóságos célja, értéke. A korábban szinte áttekinthetetlen osztályellentétek egyértelműbbé, világosabbá váltak. Közelebb került egymáshoz a magyar uralkodó osztály két irányzata, de megerősödtek a demokratikus erők is.

A társadalmi haladás érdekében megoldandó feladat volt a szocialista és a demokratikus erők osztályalapon történő szervezése, a Habsurg-uralom felszámolása, demokratikus köztársaság létrehozása. Halaszthatatlan szükségyszerűség volt az országban élő nemzetiségek egyenjogúságának megadása, a földreform s az egyház politikai hatalmának felszámolása.

A közoktatás területén a dolgozó osztályok igényeként jelentkezett az ingyenes népoktatás bevezetése, a felekezeti iskolák államosítása, a tanonképzés rendezése, a vagyontalan tankötelezett gyermekek ingyenes tanszerellátása s a tanítók anyagi és erkölcsi megbecsülése.

E célok elérését sürgette cikkeiben az 1906-ban megjelent *Új Korszak*, a *baloldali tanítók harcok lapja*.

Ezzel a folyóiratcímmel már korábban is találkozhatunk. 1865–1867 között a kor jeles művelődéspolitikusa, *Schwarz Gyula* szerkesztésében jelent meg hetilap e címmel, szolgálni kívánva „nemzeti életünk mindazon érdekeit, melyek ha nem is politikaiak, mégis közművelődésünkkel szoros kapcsolatban vannak”. – 1891-ből pedig az „*Új Korszak*. Ifjú kereskedők lapja” című folyóiratot ismeri a bibliográfia.

A lap szerkesztői a szociáldemokrata *Somogyi Béla* és a polgári radikális *Zigány Zoltán* voltak. Az *Új Korszak* hetilapként jelent meg minden csütörtökön. Fejlécén ez olvasható: Népoktatásügyi Politikai Hetilap. Ugyanebben az évben alakult meg a lap köré csoportosult tanítókból a *Magyar Tanítók Szabad Egyesülete*.³

A lap mindegyik rovatára *a politikai jelleg* a jellemző. A szemlerovatban például az iparostanonc oktatásról, a szülőkhöz szólóban – ritkán ugyan, de munkások kérdéseire is válaszolva – gyermekneveléssel foglalkozó írások találhatók.

Az *Új Korszak* tudósít arról a harcról is, mely a parlamentben folyik a közoktatás fejlesztése érdekében. Ezen túlmenően odaadással és hozzáértően képviseli *a tanítók rég-*

³ A Magyar Tanítók Szabad Egyesületéről bővebben l. A szocialista tanítómozgalom Magyarországon. 1900–1920. Szerk. *Kelen Jolán*. Bp. 1958.

óta jogos követeléseir. Az első évfolyamban például a „Tülekedés”, a „Mit várhat a tanítóság?” és a „Mit kívánnak az állami tanítók” című cikkek sürgetik a fizetési minimum megadását s azt, hogy az állami tanító állami tisztviselő lehessen. Igénylik továbbá, hogy kapja meg a politikai függetlenséget és hogy a tanítói oklevél feltétele az érettségi bizonyítvány legyen.

A tanító sorsát megrázó erővel ecseteli az alábbi mottó: „A bankárt kifizetik bárósággal, a vállalkozót pénzzel és érdemrenddel, a tanítót frázissal.” Naivitásukat, meg nem engedhető jóhiszeműségüket így jellemzi a lap: „Ki az, akit mindig becsapnak? A tanító! És ki az, aki még mindig hisz? A tanító!” Hitvallásukat a tanító szerepéről szenvedélyes, de őszinte pátozzsal vallják: „A tanító jövője, ő lesz a legnagyobb a nép közt.”

A rendszer kultúrpolitikáját illetően a „*Gondolatok a trónbeszédről*” című cikk világosítja fel az olvasókat. Így szól: „Aki kíváncsi arra, hogy mi az új rendszer kultúrpolitikája, olvassa el a trónbeszédet, amiben a következőket találja: feladatunkat képezi kultúránknek fejlesztése, vallásügyi téren a katolikus autonómia ügyének előbbre vitele, az alsópap-ság jövedelmének kiegészítése, s az 1848. évi XX. tc. végrehajtása iránt elvállalt kötele-ségek teljesítése. Ennyi az egész kultúrprogram. Se több, se kevesebb.” S mindez 1906-ban. Az uralkodó osztály tehát nem hogy a kor követelményeinek teljesítését nem vállalja, de azt fel sem ismeri, sőt még a tanítók követelésének teljesítésétől is messze áll.

Az 1907. évi számok fejlécén új figyelemre méltó szavak állnak: „Magyarországi Tanítók Szabad Egyesületének Hivatalos Lapja”. Felelős szerkesztő *Zigány Zoltán*. Ez azt jelenti, hogy most már nem egyszerűen a lap köré tömörülnek, hanem az *Új Korszak* válik a tanítók szervezetének szócsövévé. Az utolsó szám szerkesztőségi cikke egyben a lap ez évi tevékenységének beszüntetését is jelzi. Címe: „Búcsúzás – Vizontlátás”. Búcsúznak, mert úgy ítélik meg, hogy hatásos munkásságot már nem tudnak kifejtteni. Amíg a Magyarországi Tanítók Szabad Egyesülete akcióba nem léphet, amíg az egyesületi alapsza-bályokat a VKM jóvá nem hagyja, s az egyesület nem kezdheti el tevékenységét – írják –, addig a lap működését is fel kell függeszteni, szolidaritást vállalva az „egyesülettel”.

A kényszerpihenő, amelyet a szerkesztők önként vállaltak magukra, hosszú ideig tar-tott. Az önkéntes száműzetés módszere nem helyeselhető és nem is volt célravezető. Amikor az *Új Korszak* 1910-ben ismét megjelent, azt látjuk, hogy továbbra is a Magyar Tanítók Szabad Egyesülete hivatalos orgánuma. A „Vizontlátás” című szerkesztőségi cikk is sugallja a folytonosságot. A vezetők pedig kinyilvánítják, hogy a *korábbi harcok balol-dali beállítottság nem változott*. E szándék valóban igazolható.

A lap következő számaiban ugyanis erőteljesebbé válik a *közoktatás államosításának követelése* mint a „modern népkultúra legbiztosabb alapja”. Ezzel kapcsolják össze a modern természettudományos tanítás érvényre jutását és a klerikális reakció nyomasztó hatásának, befolyásának csökkentését. Ezt olvashatjuk: „A pap idegen országnak, a túlvi-lágnak nevel híveket, és ebben az országban nyeri el bőséges jutalmát. A tanító ennek az országnak nevel polgárokat és a túlvilágig várhat jutalmára.”

Az *Új Korszak* 1910. október 28-i számától új „mottót” figyelhetünk meg. A fejlécen ez áll: „Követeljük a közoktatás államosítását, minden felekezeti tendenciának az iskolá-ból való kizárását, a tanítók és tanárok gazdasági helyzetének gyökeres javítását és min-dennek előfeltételét, az általános, egyenlő és titkos választójogot!”

A legfontosabb azonban, hogy ebben az évben valóban marxista sorozat indul – öt részben –, melynek írója Varga Jenő a Tanácsköztársaság későbbi termelési népbiztosa. Már a cikk címe is sokatmondó: „*A történelmi materializmus*”. Az írás a kommunista kiáltvány egy mondatával kezdődik, mely szerint az „emberiség története, osztályharcok története”. A társadalmi osztályok fogalmának magyarázatát, logikus okfejtésben, a magyarországi társadalmi formák fejlődésének bemutatásán keresztül végzi el, majd két lényeges megállapítást fogalmaz meg.

Először: „hogy az osztályok alatt az emberek olyan sokaságát kell érteni, kik állandó közös érdekekkel bírnak, melyek egy vagy több más embersokaság állandó közös érdekeivel ellentétben állnak”. Másodszor: „hogy az osztály és osztályharc egymástól elválaszthatatlan, s mihelyt valamely népnél a foglalkozások elkülönülése – vagyis a társadalmi munkamegosztás – beáll, támadnak osztályok és osztályharcok s ezzel megkezdődik az illető nép történelme”.

E társadalom-magyarázattal a szerző olyan eszmei fegyvert adott olvasói kezébe, mely elősegítette a küzdelmet a kizsákmányolás, a népbutítás, az elnyomás ellen.

*

A lap 1910. november 29-i száma rendkívüli kiadásként jelent meg. Közlük, hogy a Magyar Tanítók Szabad Egyesületét felfüggesztették, mert hivatalos lapja, az Új Korszak október 14-i számában olyan programot vázolt, ami a kormány szerint a fennálló törvényes rend elleni izgatásnak minősül.

Mit tartalmaz az inkriminált szám? Mit akar a Magyar Tanítók Szabad Egyesülete? Izgatásnak minősíthető-e az a program, melyet a lap valóban leközölt?

A Magyar Tanítók Szabad Egyesülete azt akarja, hogy az egész nép felszabaduljon a szellemi kiskorúságból és rabságból. Ezért javasolják:

- „hogy a közoktatás állami és ingyenes legyen,
- hogy a tanítók erkölcsi és anyagi érdekeit, valamint a gyermekvédelem ügyét előmozdítsák,
- hogy legyen közoktatásügyi lap és a felnőttoktatást továbbképző tanfolyamokon tanítsák,
- hogy legyen nyolcosztályú népiskola, gyakorlati képzésű polgári iskola, egységes középiskola és tanítóképző,
- hogy valósuljon meg a munkatanítás és kapjanak nagyobb szerepet a természet- és a társadalomtudományok,
- hogy lássák el a tanulókat iskolaszerekkel, ruházattal, s a napköziben élelemmel,
- hogy nyissanak ifjúsági és népkönyvtárat.”

Véleményünk szerint e valóban haladó – humánus és szociális –, a kor követelményei szerint is korszerű, intenzív népfelvilágosító javaslat nem meríthette ki a fennálló törvényes rend elleni izgatás kritériumát. Már csak azért sem, mert az ismertetett program a társadalmi rend keretein belül maradvá kívánta előmozdítani a közoktatás ügyét. Ez nem szolgáltatott igazi okot a felfüggesztésre. Inkább csak figyelemelterelő manőver volt egy valóban robbanást szolgáltató anyagról és ez Varga Jenő idézett sorozata, melynek első részét e számban megtalálhatjuk. Ez jelentette az igazi veszélyt a rendszer számára. Csiszolt uralkodói gyakorlatuk azonban inkább egy nehezen igazolható okot jelölt meg,

mintsem hogy maga hívja fel a figyelmet erre a valóban forradalmi gondolatokat tartalmazó írásra.

Az 1910-es évfolyam lehetőségei határán belül tovább harcol a haladás ügyéért. Számaiban rendkívül *erőtéljes a vallás- és egyházellenesség*, melyet az alábbi cikkcímek ékesszólóan bizonyítanak: „Papi csizma alatt”, „Az esperes úr sárba taposta a tanítókat”, „A papok erkölcei” stb. A papságról ilyen leleplező írások még sohasem láttak napvilágot magyar sajtóban.

A betiltás miatti utolsó példányszámban – mely a feloszlató határozat elleni december 15-i tiltakozó gyűlésre készült – megjelenik *Ady* Endrének erre az alkalomra írt verse. „*A magyar tanítókhoz*” című költemény utolsó versszakában felemelően fogalmazza meg a pedagógus szerepéről kialakult gondolatait.

„S ha itt van már a szent, a várt Szélvész
Köszöntjük ezt a zárka-nyitót.
Lelkünknek fényét ezer éve orzák,
Kapja meg végtén szegény Magyarország
A szabadító magyar tanítót.”

A lap 1911-i évfolyama elsősorban a tanítók szomorú helyzete, a klerikális reakció, a vallásoktatás ellen harcolt, hirdette, hogy *van már „szervezett öntudatos munkásság” és „progresszív polgári osztály”*, akinek érdekében áll a jó népoktatás és akik ennél fogva felkarolják a tanítók ügyét.

Az a felismerés, hogy a proletariátus és a burzsoázia bizonyos érdekei meghatározott ideig egybeeshetnek, helyes. Nyilvánvaló azonban, hogy mindkét osztály más szándékkal és céllal, különböző ideig és – döntően – más mélységig volt hajlandó együtt harcolni e kérdésben is. Az, hogy a lap vezetői ismerték-e ezt az összefüggést, nem derül ki. Nem lehet tudni, biztosan látták-e a két, alapvető érdekeiben ellentétes osztály együttműködésének korlátait. A küzdelem korai szakaszában azonban segített a munkásosztálynak, a burzsoáziának és a tanítóknak is a közös fellépés.

*

Véleményünk szerint – más megítéléssel ellentétben – 1912-től a lap harcos, demokratikus szellemében megtorpanás, sőt visszaesés következett be. Ennek még az sem mond ellent, hogy néhány számban forradalminak ható gondolatokat találunk. A kor követelményeitől való elszakadás azonban és az út, amelyen keresztül céljait megvalósíthatónak vélték, nem vezethettek igazán gyökeres változásokhoz. Az általános választójog elérését állítva harcuk központjába, minden problémát ezzel a „csodaszerrerrel” kívántak megoldani. S tették ezt akkor, amikor az 1912-es bázeli kongresszus helyes helyzetmegítélése alapján a társadalmi kérdések közül már régen mások voltak fontosak. Ezért az előbb említett törekvésükkel akarva akaratlan lefegyverezték a munkásosztályt, a haladó tömegeket.

Ebben az időben a szerkesztők között új név jelenik meg, *Ember* Jenő. A cikkek többsége és a mottó félrevezető semmitmondásaival erőtlenné teszi a lapot. Így fogalmaztak a lap 1912-i számaiban: „legnagyobb logikátlanság kereszténynek és az általános választójog ellenségének lenni”.

A cikkek közül az 1912. január 12-i számban közölt és *Venyigéssy István* fordításában megjelent „Mit akar a szociáldemokrácia?” címűt említjük először. Ebben például kifejti, hogy az iskolarendszer a szocializmus céljai és feladatai szempontjából teljesen hasznavehetetlen. Az kellene – írják –, hogy a társadalom önmagát kormányozza, a társadalmi munkafolyamat komplikált szervezetét a nagy nyilvánosság is ellenőrizze és vezesse. A szociáldemokrácia azt akarja, hogy „mindazok a szociális és politikai feladatok, amelyek egy szocialisztikus tervezeten alapuló munkaközösségnek egészséges talajából fakadnak, teljes megértéssel oldassanak meg”.

Az ilyen és hasonló nyilvánvalóan zavaros elméletek hangoztatása illuzorikussá tett mindenfajta radikális változtatást a társadalom szerkezetében. Ezt néhány más rovat címe – és tartalma – is igazolja. Pl. a „Ferenc József nevelőintézet botránya”, a „Tanítók szanatóriuma”, „Úri leány tanítónők”, „Papok tükre”, „Milyenek az igazgatók” stb.

Más cikkekben bár sűrűsödnek a gazdasági követelésekkel kapcsolatos írások – s ezek jogosak, aktuálisak –, de a politikai osztályharcról való lemondás kizárja a szociális problémák megoldását is.

A lap forradalmi hangja még egyszer a „*vérvörös csütörtök*” *kapcsán* válik hallhatóvá néhány számban. „Baja van itt minden dolgos, munkás és hasznos embernek, a henyék és latrok paradicsoma ez az ország” – írják az 1912. június 28-i Új Korszakban. Hiábavaló azonban a forradalmi hang. *Az általános választójogért való küzdelem kizárólagossága zsákutéhoz vezet.* Ezt is az Új Korszakban írják: a parlament egyetlen évi munkája ezerszer több lelket menthet meg az életnek, mint amennyi a nagyszerű, de véres májusi napokban elpusztult. E felfogásban egyértelműen a magalkuvó magyar szociáldemokrácia hatása jelentkezik.

Az 1913. évből kissé részletesebb ismertetést *Somogyi Béla* cikke kíván, mely értelmezi az 1868. évi XXXVIII. tc. főbb gondolatait s egyben jelzi azt is, hogy jogilag hol tart a magyar közoktatásügy. Ezt írja:

1. Az iskolafenntartás joga és kötelessége az 1868. tc. szerint az államé, a községé, a felekezeté, a társulatoké és a magánosoké.

Ma ez a jog és kötelesség kizárólag az államé kell hogy legyen.

2. Az 1868. tc. szerint a hitoktatás kötelező az iskolákban.

Ma a hittant meg kell szüntetni az iskolákban és az egyházak körébe kell utalni.

3. Az 1868. tc. elfogadta az iskolakötelezettséget.

Ma az iskolaköteles gyermekeknek tilos legyen a bér munka, korlátozzák a serdülők munkaidejét és teremtsék meg a szociális segélyezésük lehetőségét.

A szerző jogos követelményként várja el az 1868-as népoktatásról szóló törvény maradéktalan végrehajtását, illetve a mai igényeknek megfelelő továbbfejlesztését. Az igények szerénységét és a magyar állapotokat jelzi, hogy mindez még 1913-ban – majd fél évszázaddal a hivatkozási alapul szolgáló törvény után is megoldatlan feladatként jelentkezik. Ez azt mutatja, hogy az imperializmus korában még a polgári demokratikus forradalom teendőit se sikerült végrehajtani következetesen. S ugyancsak a helyzet tragikus voltára utal, hogy két év alatt egyetlen kis cikk jelenik meg, amely a háborúval fenyegető vészterhes napokról ír. Címe: Tisza elfogadtatta a véderőről szóló javaslatot.⁴

*

⁴ Tisza István a korabeli magyar kormány miniszterelnöke.

A lap 1906–1914-es évfolyamainak megítélését illetően tehát két jól érzékelhető és egymástól lényegesen eltérő tendenciát különböztethetünk meg. 1906-tól 1910-ig egyértelműen pozitív a fejlődés minden olyan kérdésben, melynek az adott kor legfontosabb társadalmi-pedagógiai feladatait jelentették. Jellemző a klerikális reakció elleni határozott fellépés és a tanítók nagyobb megbecsülésének erőteljes követelése. A mottó kifejezi a lap fő gondolatát, a legfontosabb eszmei mondanivalót, mely tömörségében harcra mozgósító jelszóként is funkcionál.

A lap mint *Népoktatásügyi Politikai Hetilap* pontos profilú, egyértelmű tartalmú és jól körülhatárolt feladatok érdekében tevékenykedik. Rovatai és cikkei egyértelműen jelzik, hogy valóban igazi politikai és oktatásügyi kérdésekkel foglalkozik. Programjának gazdagságát bizonyítja, hogy egyes követeléseit csak a Tanácsköztársaság valósíthatta meg.

Fontos vonás az is, hogy a lap a tanítók szervezetének a kiadványa. Minőségi változást jelez *Varga Jenő* cikksorozata az osztályokról és osztályharcról. Ebben az időben csak elvétve tapasztalható, hogy a fő profiltól eltérő, színvonalatlan, a lap akkori arculatához nem illő, a haladást nem kellően szolgáló cikkek kerültek közlésre.

Az 1910-től 1914-ig terjedő időszakban – lassan, de egyre jellemzőbb módon – visszaesés tapasztalható. Ekkor a baloldali, illetve marxista tartalmú cikkek azok, melyeket ritkábban lehet olvasni. Veszít a lap úttörő, kezdeményező szerepéből is.

Az 1910-es számoktól kezdődően – október 28. – jelenik meg új igényként az általános választójogért való küzdelem.

Ebben egyértelműen a szociáldemokrácia hatása jelentkezik. A követelés még aktuális. A problémát az okozta, hogy egyrészt ezt állították küzdelemük középpontjába, másrészt akkor is ezért harcoltak, amikor már rég nem ez lett volna a feladat.

Áttekintve a fejezetben tárgyalt időszakot, megállapíthatjuk, hogy az Új Korszak soha nem szakadt el teljesen kora társadalmi kérdéseitől. Az *ellentmondásos magyar valóság tette ellentmondásossá a lap tevékenységét* is. Amikor a tömegek érdekeit képviselő Szociáldemokrata Párt eltérve a baloldali nemzetközi munkásmozgalom irányvonalától, lemondott a haladás, a társadalom ügye iránti következetes politikáról, akkor ez minden korabeli kiadványra rányomta bélyegét.

1914 – 1918

A lap a háború miatt csak 1914-ben és 1918-ban jelenik meg. A két évfolyam élesen elválasztható egymástól.

Az 1914. évi számokban sehol nem találkozni a Magyarországon is egyidőben érlelődő polgári demokratikus és szocialista forradalmi folyamat felismerésének nyomaival, a teendők hazai tolmácsolásával. Pedagógiai kérdésekről szó sincs, a politikai feladatokat illetően pedig *megalkuvás* a jellemző. Nem bírálják a kirobbani készülő imperialista háborút, s aktuális kérdések címén az adott helyzetben teljesen irreális problémákat vetnek fel.

Néhány cikkcímet idézünk a fentiek bizonyítására. „Tallózás a valláserkölcs mezejéről”, „Fővárosi tanítók fizetésügye”, „Népoktatás, valláserkölcs, bűnözés”. És mint a legaktuálisabb kérdést vetik fel a teológiai szellem kizárását az iskolából, reális ismeretek nyújtását, nyugdíjügyek és fizetések rendezését. Még a háború kitörése előtti utolsó számban is teljesen hibásan értékelik az elmúlt éveket, s

beszélnek a feladatokról. Ezt az elemzést annyira jellemzőnek tartottuk, hogy többet is idézünk belőle.

„Új és új küzdelmek” címen például név nélküli írás jelenik meg, az 1914. július 8-i számban, s az alábbi fejtegetés olvasható benne: „Vereség nem ért bennünket, de győzelmek hosszú sora jutalmazta munkánkat. Az egyesülési szabadság kivívása, az együttmaradás, az alakuláskori kevés létszám helyett ma a tanítók ezrei, s hat év alatt két fizetésrendezés.” A tanulást pedig így fogalmazza meg a szerző: „... ezen az úton kell továbbmenni, mert a küzdelem nem volt hiábavaló. Az út legnehezebbjén már túlvagyunk”.

Az 1918-as év példányszámaira egészen más a jellemző. Ekkor a lap ismét betölti hivatását, *politikai és pedagógiai cikkeivel előkészíti a proletárforradalmat, a Magyar Tanácsköztársaságot*. Fejlécén már nem látható az általános, egyenlő és titkos választójogot követelő felhívás. Ami ekkor a lapban olvasható, az végre egészen más, az, aminek megoldása valóban összefügg a társadalmi fejlődés fő kérdéseivel.

A lap decemberi számában közlésezik a *Magyarországi Tanítók – óvónők, elemi, polgári és középiskolai tanítók – Szakszervezete* első rendes közgyűlésére szóló meghívót, melynek napirendje az alábbi:

- jelentés a munkáról és a szakszervezet megalakulásáról,
- a végleges megalakulás,
- a szakszervezet kultúrprogramja, mit kell tenni a tanítónak a köztársasági intézmények biztosítása és fejlesztése érdekében?

A Magyarországi Tanítók Szakszervezete Végrehajtó Bizottsága – mely felépítését tekintve egységes s a korabeli szakszervezeti modellt követi – határoz az Új Korszak szervezeti kérdéseiről is. Megállapodott abban, hogy a folyóirat szerkesztésével *Somogyi Bélát*, a kiadóhivatal vezetésével *Rózsa Edét*, az iroda irányításával pedig *Ember János* pécsi tanfelügyelőt bizza meg. Az adminisztrációt *Hollász Arnold* végzi. A lap kiosztását Budapesten bizalmiak intézik. Az Új Korszak költségvetéséhez havi átlagot kívánnak átutalni. A lap vidéki működési körét bizottság készíti elő. Ezt a Közalkalmazottak Országos Szövetségével és a Földmunkásokkal együttműködve akarják megoldani.

Ez a pontos és alapos szervezeti körülhatároltság indokolt. Jelzi, hogy a Tanítók Szakszervezete saját céljainak megfelelően kívánja felhasználni a lapot. A nagyobb gazdasági-politikai lehetőségek az Új Korszak számára nagyobb követelményeket, jobban megfogalmazott és egyértelműbb profilt jelentettek. Könnyítették is, nehezítették is a munkát, összességében azonban a fejlődés irányában hatottak.

Marxista elemzést ad a tanítók gazdasági és politikai szervezkedéséről szóló írás. A szervezkedésnek két módja van – írják –, gazdasági és politikai. A gazdasági, ha békés eszközökkel dolgozott, számottevő sikert sohasem tudott elérni. A szakszervezetek azonban nem érik be kisebb-nagyobb eredményekkel. Végző céljuk a munka nélküli jövedelmek teljes megszüntetése, a társadalmi igazságosság megteremtése. Ezt csak a kapitalista termelési rend megszüntetésével, a termelőeszközök társadalmi tulajdonba vételével, kemény osztályharcban lehet elérni. Ezért csak a politikai hatalom az alkalmas eszköz a gazdasági helyzet javítására.

Nagyon jól látják a *termelés és a kultúra kapcsolatát*. A termelés nagysága az ország általános kultúrájától függ. Az európai államoknak a termelés nagysága szerinti rangsorolása egybeesik ezen országokban a kultúra elterjedésével is – írják. Az összefüggésen belül azonban kevésbé ismerték fel a kölcsönösséget és a termelés meghatározó szerepét. Ez

dialektikus felfogás hiányzik a gazdasági, politikai, illetve az ideológiai síkon folyó osztályharc megítélésénél is.

A Tanítók Szakszervezete kultúrprogramját illetően is máig érvényes gondolatokat közöl az Új Korszak. A tudás nem maradhat a kiváltságos osztály monopóliuma, fogalmazták meg. Az oktatás és nevelés hivatása önálló gondolkodásra és cselekvésre képes, a szolidaritás eszméjét átérző egyének képzése.

Meg kell újítani – olvassuk a lapban – a kisdidaktikát, a népoktatást, a középiskolai, valamint a szakoktatást, az iskolakötelesek szociális védelmét, a szegény szülők tehetséges gyermekeinek állami nevelését és a felnőttek továbbképzését.

Az 1914–1918 közötti időszakot figyelembe véve az *Új Korszak* csak 1918-ban volt képes betölteni hivatását. Korabeli számaiban fellelhetők a pozitív változások követésének jelei – sajnos azonban nem mindig elég konzekvensen, a fő problémának megfelelően reagált az eseményekre. Ettől eltérő új minőségi változást csak a Tanácsköztársaság kiáltása után tapasztalhatunk a lap tartalmát, szerkesztőinek igazi forradalmiságát illetően.

Ennek ellenére a polgári demokratikus forradalom után a magyar oktatásügy is nagy változáson ment keresztül. Kinyilatkoztatták az iskoláztatás egyenlőségét, az iskolai korhatár felemelését. Gyakorlati ismeretekkel kívánták kiegészíteni a tantervet. A fontos intézkedések közé tartozott az a törvény, amely a tanítókat fizetés és nyugdíj tekintetében állami fizetési kategóriába sorolta. E program haladó voltát nem tagadhatjuk, a következetlenséget azonban bírálunk kell. Sok alapvető rendelkezés és gyakorlat hiányzott még.

A demokratikus forradalom kiszélesítése, a szocialista forradalom feltételeinek megteremtése, a lap pozitív szerepének további erősödése attól függött, képes lesz-e a magyar munkásosztály létrehozni olyan élcsapatot, mely kivonja a munkásságot a polgári befolyás alól és a szocialista forradalom mellé tudja állítani a parasztságot is. 1918. november 24-én a Kommunisták Magyarországi Pártja létrejöttével megszületett ez a forradalmi vezető erő. E kor áttekintése – az Új Korszak tevékenységének további elemzése – azonban külön fejezetet kíván.

A Magyar Tanácsköztársaság alatt

A KMP megalakulásától kezdve harcolt mindenfajta opportunizmus ellen, s programjaként a proletárdiktatúra létrehozását kívánta megvalósítani. Ez megfelelt a konkrét történelmi helyzetnek, egybeesett a munkásosztály és minden más dolgozó érdekeivel. 1919 elejére Magyarországon elmélyült a forradalmi válság, amely lehetővé tette a szocialista forradalomért való közvetlen harcot a munkásosztály számára. Megérttek ennek objektív és szubjektív feltételei, melynek következtében 1919. március 21-én a *proletariat*us vette kezébe a hatalmat, s kikiáltották a Magyar Tanácsköztársaságot.

A Köznevelési Népbiztosság jogkörébe került a magyar tanügy irányítása. Óriási feladat végrehajtása várt rá. Ki kellett alakítani a szocializmus iskolarendszerét. Ez többek között a felekezeti iskolák államosítását, országos tanügyigazgatási szervezet létrehozását, új egységes oktatási intézményrendszer megteremtését, a felsőoktatás szerkezetének átalakítását, az iskolák belső életének demokratizálását a korszerű termelés felé való nyitottságot s a felnőttoktatás megszervezését jelentette. Vagyis meg kellett kezdeni a volt

uralkodó osztályok művelődési monopóliumának felszámolását, a kulturális forradalom végrehajtását.

Az Új Korszak szinte újjászületett a Tanácsköztársaság kikiáltása után. *A rövid három hónap csúcspontot jelentett történetében.* Ekkor a társadalmi haladás legfontosabb kérdéseivel foglalkozik, a politikai és pedagógiai haladás élvonalában áll. Lelkesedéstől fűtött, harcoss forradalmi hangvétellel jelentkezik szerkesztői, *Szöllősi Jenő*, majd később *Teszársz Kálmán*, akik *Somogyi Béla* közoktatásügyi államtitkári funkcióba való kinevezése után kerülnek a felelős posztra.

A cikkeket tanulmányozva már a „Hírek” és a „Mit olvassunk” rovatoknál is szembeűnő a változás. Helyet követelnek a tanítóknak a parlamentben. Sűrgetik a demokratikus néptanács létrehozását az iskolában. Marxista könyveket ajánlanak *Varga Jenő* és *Szabó Ervin* tollából. Címük: A munka nélküli jövedelem eredete és a tőke és a munka harca. Tudósítanak arról is, hogy megalakult a kommunista tanítók csoportja.

Legfontosabb írásaikban a közoktatásügy átszervezéséről is szólnak. Közlik a Forradalmi Kormányzótanács rendeletét arról, hogy a munkások, katonák, földművesek tanácsai veszik át a kultúra gondozását. A munkásosztály – írják – végre bevonul az iskolába. Kiemelik a tanítók szerepét, akik szerintük a dolgozó társadalom bizalmának letéteményesei az iskolában. Örömmel üdvözlik az új kultúrát, a magasabb rendű társadalmat, azt a földi boldogságot, melyet az emberek ezután teremtenek meg maguknak.

A „*Világmegváltó*” című cikkben arról szólnak, hogy új rend jött létre, a proletariátus diktatúrája. Az út ehhez a proletariátus nemzetközi egyesülésén át vezetett. Az oktatás ügye állami feladat, s a munkásosztály művelődésére minden eddiginél nagyobb gondot kell fordítani.

Riportot közölnek a jövő iskolájáról. *Ágoston Péter* népbiztos vázolja a szociálpedagógiai programot. Minden iskolának egyben napközinek is kell lenni – hangoztatja. Nemcsak a tanításról gondoskodik, hanem szórakoztatásról is. Egy másik interjú kapcsán *Balkányi Béla* beszél a *munkaiskola* perspektívájáról. A két nyilatkozatból kitűnik, hogy a „jövő iskolája” és a „munkaiskola” egy és ugyanaz.

A lapban foglalkoznak az állami gyógypedagógiai nevelőintézetek és kiegészítő iskolák szakfelügyeletével is, gyógypedagógiai tanítóképző felállításával és tantervével, a szellemi fogyatékosok megfelelő ellátásának kérdéseivel, süketnéma- és vakokat tanítók alosztályának létrehozásával. Szót emelnek a „játékkisiskolai tanítónők” – óvónők – szabadságának érdekében. Kiemelik, hogy a legnagyobb érték, a gyermek van rábízva, megérdemli tehát nyári pihenőjét.

Somogyi Béla ma is létező problémáról polemizál – már 1919-ben. A cikk címe: „Laikusok az iskolában”. A Forradalmi Kormányzótanács – fejt ki – nagy befolyást biztosít a munkásoknak az iskolában. Ez helyes is, szükséges is. Az ellenőrzést azonban nem lehet és nem szabad akárhogy csinálni. A laikusoknak közvetlen beleszólása a tanítók dolgába ne legyen, sőt amíg az iskolában tartózkodik, viselkedjen megfelelően. Nagyon jól látja, hogy a hozzá nem értés – legyen bár az jószándékú – csak hátráltatná az iskolai nevelőmunkát, lejártná a tanítók tekintélyét, s csökkentené munkájuk eredményességét.

Az Új Korszak a Tanácsköztársaság alatt megjelenő utolsó számában jelentős témákat vet fel: miként szervezzenek új iskolákat, hogyan foglalkozzanak iskolai gyermekvédelemmel? S mellette ott a drámai hangvételű cikk, címe: „Meggűnt a proletárdiktatúra”.

Az írás poétikus, megrázó, harcra buzdító. Erőt ad és feladatot is. Hitet tesz egy új rend mellett, melyhez viszonyítva a papok és földesurak uralma csak átmenetinek számít. Biztatja a tanítóságot, hogy az elkövetkező küzdelmekből vegye ki részét, s harcoljon a végső győzelemig: „lapunk zárta után értesültünk Magyarország életében beállt nagy változásról. A régi világ azonban soha többé nem tér vissza, átmenetileg jöhet akármi, Magyarországon papok, földesurak diktatúrája többé nem lesz. A tanítóság érdeke azt követelni, hogy a munkásság mellett vállaljon becsületesen részt a harcból, legyen a győzelem gyümölcseinek részese.”

*

Az Új Korszak történetét végigkísérve láthattuk, hogy a Magyar Tanácsköztársaság idején valóban a politikai és pedagógiai kérdések igazi szószólójává, tolmácsolójává vált. Írásai, például a napközis iskolákról, a tanítás melletti művelődési igények kielégítéséről, a gyógypedagógiai nevelőintézetekről ma is aktuálisak.

A munkaiskola, vagyis amit akkor értettek ezen – a termelés felé való nyitottság – korunk problémája. A Tanácsköztársaság valóra váltotta azokat a reményeket is, melyeket a lap a tanítókkal kapcsolatosan megfogalmazott, a társadalmi ranglétra magas polcára helyezve őket.

Ebben az időben alakult ki a lapban a helyes arány a politikai és pedagógiai témákat illetően. A tanítók képzése és továbbképzése, pedagógiai kérdésekben döntő szerephez juttatásuk ugyancsak fontos útmutatás számunkra.

*

Az Új Korszak vázolt tevékenysége közel két évtizedet ölel fel. A lap néha évekig nem jelent meg, ezért összefüggő kronológiáról nem beszélhetünk. A folyóiraton nyomot hagytak Magyarország történetének vérzivataros küzdelmekkel s háborúval terhes, de dicsőséges forradalmi korszakai is, melyek egy fél évszázad társadalmi, politikai, pedagógiai eseményeit tükrözik. Ez idő alatt három társadalmi rendszer, a feudalizmus, a kapitalizmus és 1919-ben átmenetileg a szocializmus váltotta egymást. A lap nem mindig szolgálta egyértelműen a haladást. Amikor a magyar munkásmozgalom apátja következett, az Új Korszak is hanyatlott, a fellendülések viszont pozitívan jelentkeztek cikkein.

Előremutató volt az 1906–1910-es években. Veszített színvonalából és nem jól szolgálta vállalt feladatát az 1912–1914-es években. 1918-ban és különösen 1919-ben a proletariátus uralmának napjaiban lángolóan forradalmi szellemű volt. Olyanná vált, amilyennek lenni kell annak az orgánumnak, amely a dolgozó nép érdekeit képviseli, harcra buzdít, megszilárdítja a jövőbe vetett hitet.

Jogosan állapíthatjuk meg tehát, hogy az Új Korszak, ha néha lassabban is, elmaradva a lehetőségektől, de segítette, szolgálta a közoktatást s ezzel az általános társadalmi haladás ügyét.⁵

⁵ 1934-ben és 1936-ban jelent meg ugyancsak Új Korszak címmel „a csehszlovákiai progresszív irányú magyar tanítók lapja”. Szerkesztője Czabán Samu, főmunkatársa Ilku Pál, a kiadás helye: Beregszász-Berelgovo. – E jelentős baloldali magyar pedagóguslapról l. Földes Éva: Kulturális forradalom – forradalmi kultúrpolitika a Magyar Tanácsköztársaságban. „A szent, a várt Szélvész. Tanulmányok a Tanácsköztársaság közoktatásügyéről” c. kötetben, Bp. 1970. 146–149.

A KOALÍCIÓS IDŐSZAK NEVELÉSI ELMÉLETÉNEK ÉS GYAKORLATÁNAK NÉHÁNY KÉRDÉSE A TISZÁNTÚLON 1945–1948 KÖZÖTT

A szovjet csapatok által felszabadított területeken – elsősorban a Tiszántúlon – viszonylag korán, 1944 őszén már kezdetét vette a demokratikus kibontakozás. A Debrecenben összesereglett progresszív politikai vezetők nemcsak a társadalmi-politikai élet megindítására, a romok eltakarítására, a gazdasági élet fokozatos helyreállítására, az újjáépítésre ösztönöztek, de az iskolák megnyitását, a tanügyigazgatás újjászervezését is szorgalmazták. A felszabadított területek egykori vezetői a tanítás tárgyi és személyi feltételeinek biztosítását az oktatás megkezdését szintén lényeges kérdésnek tekintették.

A koalíciós pártok egyértelműen szembefordultak a fasiszmussal s ennek a programnak a megvalósítását tűzték célul a köznevelés terén is. A közoktatás irányítása ennek megfelelően nemcsak a fasiszta nevelés elveivel, de a nacionalizmussal, sovinizmussal, irredentizmussal is szembefordult, és *az általános demokratikus nevelés programját* hirdette meg. E vonatkozásban egyértelmű és határozott volt ez az állásfoglalás, viszont a nevelés vallásos szellemére e határozottság nem vonatkozott, a harc ezen a területen 1948 nyaráig elhúzódott.

A megnyílt iskolák tehát nem ott folytatták munkájukat, ahol korábban abbahagyták, nem az ellenforradalmi korszak szélsőségeitől telített reakciós neveléspolitikai megvalósításán fáradoztak, hanem a politikai, társadalmi és tanügyi szervekkel egyetértésben *keresték a nevelés új, demokratikus útjait, formáit*. Ezt igyekezett elősegíteni az a sajtóvita, amely a Hajdú megyei Néplapban folyt 1944 végén és 1945 elején. *Juhász Géza* „Magyar nevelést” c. cikke váltotta ki az eszmecsere. Joggal fogalmazta meg, hogy eljött az idő, hogy „leaggassuk közoktatásunkról a német módszer polipjait s átgyúrjuk tanulóink világnézetét szabad magyar felfogássá”. Kifejezésre juttatta, hogy az oktatás tartalma mellett igen lényeges a szellem, az, hogy miként tanítunk. Mások a „magyar neveléssel” a „demokratikus nevelést” állították szembe: „... ki a fasisztákkal a közoktatásból! Érvényesítsük haladéktalanul az angolszász és szovjet pedagógia vívmányait iskoláinkban!” Az első pillanatra úgy tűnik, mintha szembe került volna egymással ez a két fogalom: magyar és demokratikus, pedig szervesen összefüggtek. A múltban ugyan szembeállították, de a „demokratikus és magyar, haladó és nemzeti soha többé ellentétbe nem kerülhet egymással”, szögezte le egy újabb cikkíró. A kérdésre, hogy magyar legyen-e a nevelés, vagy demokratikus, úgy válaszolt, hogy „demokratikus, tehát magyar, hiszen a demokratikus, szabadság szellemében való nevelés Magyarországon szükségképpen magyarrá válik”.¹

¹ Néplap 1944. dec. 3.2.p; dec. 5.2. p; dec. 7.2. p

Egyes testületek, intézmények vezetői figyelmen kívül hagyva a fejlődést, még a *korábbi célmeghatározásokból indultak ki*: „az új iskolai év küszöbén az a feladat áll előttünk, hogy szűrjük le a jót, az örök emberi értékeket és a lehető legteljesebb mértékben valósítsuk meg, illetve használjuk tanítói, nevelői eljárásunkban”. Mások hangsúlyozták, hogy „a nevelés terén a cél tisztán álljon előttünk. A nevelő az igazi művész, mivel nem engedelmes holt anyaggal dolgozik, hanem folyton változó, mozgó anyaggal.”² Voltak természetesen olyanok is, akik az oktatással szemben a nevelést tartották elsődlegesnek: „Egy iskolát inkább a nevelési, mint tanítási munkája után célszerű megítélni, mivel a nevelés az, ami egységes népi jellem kialakítására vezet.” Talán ezért fordult elő, hogy egyesek a *nevelő személyét eltűntették*: „egy öntudatosabb, felvilágosultabb, erkölcsösebb, vallásosabb és intelligensebb magyar társadalmat kell kinevelnünk. Nálunk nem szabad lenni elégedetlenségnek és türelmetlenségnek, mert csak az érdemesül jobb jövőre, aki a nehéz helyzetben is ura tud lenni ákaratának s nem veszti el türelmét.”³ Tehát a nevelési célt különböző aspektusokból közelítették meg. A legtöbb megfogalmazásra jellemző, hogy általános, időtlen az emberség fogalma.

A nevelőtestületi megbeszéléseken mind többet hangzik el a *múlt nevelési célkitűzéseinek, módszereinek bírálata*. A nagykálloi gimnázium testülete szerint is „demokratikusan nevelni csak az tud, aki maga is úgy érez, ezért elsősorban magunkat igyekezzünk átnevelni a demokratikus szellemnek megfelelően”. A püspökladányi állami polgári iskola tanárai is a „demokratikus és magyar nevelés” mellett foglaltak állást, s a nagy közösség számára kívánták a tanulóifjúságot felkészíteni.⁴ A kisvárdai rk. Orsolya-rendi testület szerint a nevelésben a korszerű elv „az igaz, a jó és szép szolgálatában domborodik ki, a méltányos egyenlőség szemmel tartásával”. Itt talán a mondat második részét kell kiemelnünk, ami a korábbi évek célmeghatározásán túlmutatott.⁵

Azon sem kell csodálkoznunk, hogy az iskolák nevelőmunkájának középpontjában a *vallás-erkölcsi nevelés* maradt. Nem egy dokumentumban olvashatjuk, hogy a „vallás-erkölcsi nevelés az előző évek szintjén mozgott. A templombajárásnak semmi akadálya nem volt”, vagy „az ifjúság vallásos és hazafias nevelése a körülményekhez képest zavartalanul folyt”. A *hazafias nevelésben* is több helyen visszatértek a nagy elődök szelleméhez, s a tanárok minden alkalommal hangsúlyozták, hogy a német örök ellensége volt a magyarságnak. Más iskolák szerint „legigazibb nazarzeretetet ma: testi-lelki erőinket maradéktalanul egy cél szolgálatába állítani, s ez: országunk újjáépítése”.⁶

Egyes testületekben a *közösségi nevelés gondolata* is felvetődött. A hajdúszoboszlói polgári iskola igazgatója az 1945. május 26-i testületi összejövetelen megfogalmazta: „A közösségi szellemnek kell osztályainkban és iskoláinkban megvalósulni, ami elsősorban egymás segítésében, támogatásában, a közös érdekű ügyeknek az összes érdekek fölé való

² Hajdú-Bihar megyei Levéltár (a továbbiakban: HBmL) debreceni rk. ált. fiúisk. jkv-e, VIII.105/c. 2. 1947. aug. 28-i ért. jkv-e; Hajdú vm. tanf. ir. 503/a. (a továbbiakban: Hajdú tf.) 15. 1899–4/1949. A debreceni MÁV Műhelytelepi ált. isk. 1947. márc. 4-i ért. jkv-e.

³ Hajdú tf. 9. 2288/1948, a nyírábrányi áll. ált. isk. 1947. aug. 31-i ért. jkv-e.

⁴ A nagykálloi Áll. Szabolcs Vezér Gimn. irattára, tanári testületi jkv. 1945. máj. 7.; HBmL. a püspökladányi áll. polgári isk. tantestületének jkv-e, VIII. 117/a. 1. 1945. ápr. 30-i ért. jkv-e.

⁵ HBmL. Debreceni Tankerületi Főigazgatóság ir. (a továbbiakban: DTF.) 501/a. 1. 68/1944–45.

⁶ A nyíregyházi kir. kat. gimn. évkönyve az 1944/45. és az 1945/46. iskolai évről, Nyíregyháza, 1946. 3. p.; a kisvárdai Bessenyei gimn. évkönyve az 1944–45. iskolai évről, Kisvárd, 1945. 5. p.; DTF 501/a. 1. 68/1944/45.

emelésében kell hogy megnyilatkozzék.” Ez a testület az életre kívánta a növendékeket felkészíteni. Ezt úgy fogalmazta meg az igazgató, hogy „ne csodavárók hagyják el az iskoláinkat, hanem önmaguk erejére és munkájára támaszkodó ifjúság”.

Tankerületi *főigazgatói rendeletek is több esetben foglalkoztak a nevelés kérdésével.* 1945 márciusában jelent meg az a főigazgatói utasítás, amely a tanév nevelési feladatát határozta meg. E szerint „Irtani kell a kaszt-szellemet, a faji és felekezeti gyűlöletet, a vak tekintélyimádat minden formáját. Az iskolában az osztályokat élő közösségé kell szervezni, az eddigi úr–szegény elkülönülést meg kell szüntetni, nem parancsszóval, hanem példaadással.” Az utasítás arra is kitér, hogy ezt a feladatot csak olyan testület oldhatja meg eredményesen, amelyik már elvégezte önmagával szemben is az átértékelés munkáját. Az igazgatót tette felelőssé a nevelőmunka egységéért, a helyi viszonyoknak megfelelő elvek kialakításáért, a testület ellenőrzéséért, s a nem megfelelő magatartást tanúsító növendékekkel szemben is az igazgatónak kellett eljárnia. Továbbá gondoskodnia kellett az átnevelő tanfolyam megszervezéséről, arról, hogy az előadásokat mindenhol megbeszélés kövesse.⁷

Az ellenforradalmi rendszer, a fasiszta demagógia és a háború a tanulóifjúságot is alaposan megfertőzte. Elsősorban a *fegyelem bizonyos mérvű meglazulását lehetett tapasztalni.* Ez tükröződik az iskolák vezetőinek jelentéseiben is: „a fegyelem igen gyenge, az önfegyelmezés a tanulók között jóformán semmi. A diáktudatosságot összetévesztik a diákanarchiával. A közszellem még csak most van kialakulóban.” A szolnoki népoktatási kerület vezetője is azt tapasztalta, hogy az utcán gyakran lehet látni cigarettázó nagyobb diákokat. Néhány iskolában fegyelmi eljárás lefolytatására is sor került.⁸

A főigazgató is úgy ítélte meg, hogy a növendékek fegyelmi állapota még a tanítási időszak előrehaladtával sem mindenhol kielégítő. A tanulók viselkedése sok-sok kifogásra adott okot: sokat mulasztottak, nevelőikkel szemben modortalanok, gyakran szemtelenek voltak, s általában a Rendtartásban tiltott vétségeket követtek el. A főigazgató a tanári testület tagjait ösztönözte az 1945. március 8-án kelt körlevelében, hogy a káros jelenségek, tünetek helyett „egységes közösségi szellemet” alakítsanak ki, s kövessenek el mindent, „hogy a tanulók fegyelmezett magatartása, az intézkedések fegyelmi állapota javuljon”. Egyben óvott is a tanügyi vezető: „megtorlást csak akkor alkalmazzunk, ha erkölcsi romlottság esete vagy az iskolai közszellem megzavarásának veszedelme forog fenn”. Türelmetlen hangon írja: „Nem tűrhető el súlyos megtorlás nélkül a faji, társadalmi és felekezeti megkülönböztetéssel kapcsolatos durva vétség sem. Az ilyenemű vétséget elkövető tanulóknak nem lehet maradása az intézetben. Kíváncsok, hogy szülői értekezleten a szülők figyelmét is felhívják arra, hogy fiai fegyelmezett magatartása tekintetében a szülői ház teljes mértékben támogassa az iskola munkáját.”⁹ Ez az első olyan dokumentum – országos vonatkozásban is –, ahol az „*egységes közösségi szellem*” kialakítása felvetődik, illetve amely felelősségre vonást helyez kilátásba a faji, társadalmi stb. megkülönböztetéssel kapcsolatos vétségek miatt.

*

⁷ DTF. 501/a. 3. 900/1944–45.

⁸ Pl. a kisújszállási ref. gimnáziumban 4 tanulót népi demokrácia ellenes tevékenységük miatt a tantestület kizárásra javasolt az ország összes középiskolájából (DTF. 501/a. 3. 627/1944–45; a tiszántúli Ref. Egyházker. Levéltára (a továbbiakban: TIREL.) 1. r. középisk. felügy. ir. 206/1945.

⁹ DTF. 501/a. 2. 330/1944–45; a debreceni rk. piarista gimn. ir. VIII. 53/a. 14. 138/1944–45.

Az iskolák egy része viszonylag hamar konszolidálódott. Több helyen már a nevelőmunkában is tapasztalni lehetett az új szellemet, még ha az nem is volt mindig tudatos. A növendékek magatartásáról az iskolák vezetői mind kedvezőbben nyilatkoztak. „A tanulók magaviselete az egész tanév folyamán kifogástalan volt”, vagy „az év elejéhez viszonyítva magatartásuk javult, súlyosabb fegyelmi vétség nem fordult elő”; „tanulóink fegyelmezettek, az iskola szelleme kifogástalan”; „ifjúságunkat öntudatos fegyelem jellemezte, helyesen értelmezték a szabadság fogalmát”.¹⁰

A Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter által kiadott *Általános Utasítás* is kimondta, hogy „az új nevelésnek az új társadalmi és politikai világrend követelményeihez kell igazodnia. Minden nevelőnek tisztában kell lennie azzal, hogy nemzetünk életének egyik legjelentősebb átalakulásán megyünk keresztül...”.¹¹ Hogyan reagáltak a nevelőtestületek a miniszteri utasításra? A derecskei állami polgári fiú- és leányiskola tanártestületében felvetődött, hogy *az iskola vajon politikai célokat szolgáló intézmény-e?* Erre vonatkozóan helyesen az a nézet alakult ki, hogy „igen, az iskola politikai célok szolgáltatásában áll, amennyiben mindig a fennálló társadalmi rend, vagyis az uralkodó társadalmi osztályok érdekei határozzák meg a nevelés célját és irányát. A nevelésben és tanításban azonban alkalmazkodni kell a megváltozott társadalmi és politikai állapotokhoz is, s az új társadalmi rend és az uralomra jutott demokratikus szellem követelményeihez kell igazodni az iskola egész szellemének”. Egyértelmű, világos álláspontra jutott a nevelés szellemét, célját illetően is ez a vidéki kis tanárközösség: „a német kaszárnyszellemet és minden mást, aminek az volt a célja, hogy a német imperialista célok szolgálatába állítsa nemzetünket, örökre száműzni kell iskoláinkból s az örök magyar szellemiséget állítani a helyére”.¹² Ez az idézet is világosan bizonyítja, hogy sok helyen megvolt a készség a nevelés új értelmezésére és a közoktatás általánosabb, szélesebb reformjára.

1945 őszén országos fórumokon is mind gyakrabban vetődött fel, hogy *milyen személyiséggel rendelkeznek a felnövő nemzedék*, s ezzel összefüggésben a pedagógusok feladatát is igyekeztek meghatározni. Az Országos Köznevelési Tanács alakuló ülésén Szent-Györgyi Albert így fogalmazott: „Olyan embereket kell nevelnünk, akik megértik a dolgok összefüggését, akik átérzik azt, hogy emberi közösségekben élnek, amely csak a kölcsönösségen, méltányosságon és jóakaraton épülhet, embereket, akik a múltban és jelenben kellő tájékozottsággal bírnak és fel vannak szerelve a szaktudásnak azzal a mértékével, amely szükséges, hogy a munkájukat jól elvégezzék és a társadalom hasznos munkásai legyenek.” Ennek értelmében a pedagógusok feladata, hogy *gondolkodni tanítsanak*, érdeklődést keltsenek, ítélni tudáshoz szoktassák az ifjúságot, segítsenek a gyermeknek megtalálni önmagát, megtalálni az életet, szabadítsák fel a felnövő nemzedéket a korábbi megkötöttségektől. A tanárt is szabadítsák fel „szellemi és testi béklyóitól”, hogy „a tanárból megint művész, apostol lehessen, a tudás és emberségesség apostola”. Mindent meg kell tenni – mondotta –, hogy anyagilag és társadalmilag „felemelje a tanítót arra a magaslatra, amely őt hivatása magasztosságánál fogva megilleti, mert ezek nélkül az alapfeltételek nélkül nem várhatjuk tőle lelke szárnyalását”.¹³

¹⁰ DTF.501/a. 3. 627/1944–45; 7. 3298/1944–45; 2. 385/1944–45.

¹¹ A VKM 56002/1945. sz. Ált. Utasítás, Hivatalos Közlöny 1945. ápr. 1.

¹² HBmL. derecskei áll. polgári fiú- és leányisk. tantest. jkv-e, VIII. 108/a. 4. 1945. ápr. 16-i ért. jkv-e.

¹³ Köznevelés 1945. aug. 1. 1–2.p.

Az új nevelés sikerét a pedagógusoktól várták s ezért kívánták *a nevelők belső önvizsgálatát* és erőik lemerését. A nyírábrányi általános iskola tantestületi értekezlete is megfogalmazta, hogy az új demokratikus Magyarországnak kifarított, új nevelőkre van szüksége, „akik úgy dolgozzanak és éljenek, hogy a gyermekek tőlük tanulják meg az emberi munka értékét tisztelni”.¹⁴ A hajdúböszörményi református gimnázium tantestülete is úgy ítélte meg, hogy az új nevelést csak igazi demokrácia eszméivel telt nevelők tudják megvalósítani. Önmaguknak is feltették a kérdést: „vajon mi mai nevelők születésünk-nél, nevelkedésünk-nél és műveltségünk-nél fogva lehetünk-e mások?”¹⁵ Ezek a gondolatok nemcsak a pedagógusokat, de a közvéleményt is erősen foglalkoztatták. Mintha ezekre a félig kimondott vagy kimondatlan kérdésekre reagált volna a Néplap 1946. ápr. 7-i száma: „A népi demokrácia nem nyugodhat biztos alapokon, a dolgozók nem építhetik az országot nyugodtan addig, amíg iskoláinkban ugyanazok, ugyanazt, ugyanolyan szellemben tanítják mint 25 éven keresztül. Lehetetlen állapot az, hogy kisgyermekek tanítói és tanárai a katedráról oltás be az ifjú lelkekbe a kegyelet érzését a háborús bűnösök iránt, és azok lelki üdvéért imádkoztassák az osztályokat.” A demokratikus szellemű nevelés célul tűzése progresszív jellegű törekvés volt.

A nevelőmunka középpontjába az iskolák jellegüknek megfelelően más-más kérdést állítottak. A felekezetiekben továbbra is a vallásos nevelés szerepelt első helyen, az állami iskolákban a nemzeti, a szociális nevelés és a munkáltató oktatás. A nyíregyházi katolikus gimnáziumban a fiatalokat a demokratikus életforma keretei közé kívánták beilleszteni, „meggyőzni a jobb, szebb, helyesebb és szociálisabb élet szükségességéről és lehetőségeiről”. A mezőtúri állami leánygimnáziumban a növendékek „eredményesen vettek részt minden olyan megmozdulásban, amely a közösségi eszme kialakításának céljait szolgálta”. Más iskolák a demokratikus szellem ébrentartását, a takarékoskosságot, igyekezetet, a munka és a munkás megbecsülését, az eszmeiséget, önzetlenséget, az igazságszeretetet állították a nevelői tevékenység tengelyébe.¹⁶

Az oktatói munka mellett tehát mind nagyobb súlyt kapott *a nevelői tevékenység*. Ezt tükrözi Szabolcs megye tanfelügyelője által 1947. március végén megtartott értekezellet, amelyen az általános iskolák nevelési és metodikai kérdéseit, a tanulmányi felügyelet problémáit vitatták meg. A tanfelügyelő örömmel nyugtázta, hogy a nehézségek ellenére is a tanító-nevelői munka eredménye kielégítő volt. A körzeti iskolafelügyelők is úgy ítélték meg, hogy a pedagógusok munkájában egyre nagyobb tért nyert a nevelői tevékenység, az a törekvés, hogy a növendékeket a közösség hasznos és erkölcsös tagjává neveljék, hogy a közösségi és demokratikus érzést a tanulóknak kifejlesszék.¹⁷

Nem egy testületben felvetődött, hogy *egységes nevelési eljárást, követelményrendszert kell kimunkálni*. Így a hajdúböszörményi református gimnázium és általános iskola tantestülete 1947 novemberében elhatározta, hogy a helybeli iskolák nevelőit *közös nevelési értekezletre* hívja, ahol általános nevelési és tanulmányi kérdéseket vitatnak meg. Az iskolák jelezték részvételüket, s azt is, hogy egyes nevelők milyen korreferátummal kíván-

¹⁴ Hajdú tf. 9. 2288/1948, az 1946. június 25-i ért. jkv-e, illetve az 1945. nov. 5-i ért. jkv-e.

¹⁵ HBmL. Hajdúböszörményi Gimn. tantest. jkv-e, VIII. 54/a. 11. 1945. dec. 13-i ért. jkv-e.

¹⁶ A hajdúböszörményi ref. gimn. évkönyve az 1946/47. iskolai évről, Hajdúböszörmény, 1947. 5. p.; a mezőtúri ref. gimn. évkönyve az 1946/47-es tanévről, Mezőtúr, 1947. 4. p.; a mezőtúri Teleki Blanka leánygimn. évkönyve az 1946/47. tanévről, Mezőtúr, 1947. 5. p.; a debreceni áll. Fazekas gimn. évkönyve az 1946/47. tanévről, Debrecen, 1947.; a jászberényi áll. Lehel vezér gimn. évkönyve az 1946/47. iskolai évről, Jászberény, 1947. 7. p.; a magyar kat. tanulmányi alap nyíregyházi gimn.-nak évkönyve az 1946/47. tanévről, Nyíregyháza, 1947. 5. p.

¹⁷ DTF.501/a. 35. 4.F. 607/1947.; Hajdú tf. 4. 10-7; 10-1/1947.

nak azon közreműködni. A megtartott értekezlet valóban nevelési kérdésekkel foglalkozott. Ösztönző és pozitív példa volt arra is, hogy az egy városban dolgozó pedagógusok azonos nevelési elveket, követelményrendszert alakítsanak ki. Más gimnáziumban is megfogalmazódott, hogy egységesen kell megnyilatkozni a testületnek, látogatni kell egymás óráit, figyelemmel kell kísérni egymás munkáját: „egymást támogatva, kiegészítve, egységes hatással kell kiépítenünk a gondjainkra bízott emberjelölteket”.¹⁸

A nevelési célnak megfelelően szervezték az iskolák tanulmányi kirándulásait. Általában nehéz-ipari üzemeket, gyárakat látogattak, ahol a hároméves terv munkájának apróbb mozzanatait is láthatták megvalósulni a növendékek, s az így szerzett benyomások alapján alakították ki magukban a nehéz testi munka fogalmát, jobban megbecsülve, tisztelve a fizikai tevékenységet.¹⁹

Voltak iskolák, melyek szívesen segítettek elő minden olyan törekvést, amely az *iskola és iskolán kívüli ifjúság* között a barátságot, az együttműködést szolgálta. „Rajta voltunk – olvassuk az egyik évkönyvben –, hogy az ifjúság ne csak lássa, de tetteivel is szolgálja mindazokat a célokat, amelyeket a mai idők tűznek minden ifjú elé. Nem maradtunk velük csak az iskola falai között, hanem az újjáépítés, faültetés, szellemi és testi torna, társadalmi megmozdulások alkalmait felhasználtuk az élet mezején való munkára, tapasztalatszerzésre.” Sajnos, olyan intézmények is akadtak, melyek a demokratikus nevelést prakticista módon leszűkítették a világnézeti tárgyakra, a szabad beszélgetési órákra és az ifjúsági egyesületek tevékenységére. Tudjuk, hogy ekkor még sem a világnézeti tárgyak, sem pedig a szabad beszélgetési órák nem töltötték be egyértelműen sajátos funkcióikat.²⁰

A főigazgatóság igen nagy gondot fordított arra is, hogy az *iskolai ünnepségek, megemlékezések, új tartalmat nyerjenek*, pozitív nevelőhatást gyakoroljanak az ifjúságra, s az olyan események, évfordulók, melyeket az ellenforradalmi rendszer agyonhallgatott, az őket megillető helyre kerüljenek.²¹ Az 1947/48-as tanévben a hagyományos ünnepségek mellett az iskolák többsége már megemlékezett az iskola székhelyének felszabadításáról, az októberi szocialista forradalomról stb., s ezzel nemcsak új hagyományt teremtettek, de egyben a szocialista ünnepségeket is megalapozták, elősegítve a hazafiságra és proletár internacionalizmusra való nevelést.²²

*

Az 1945–46-os tanévben az általános és középiskolákban bevezették a *szabad beszélgetések, illetve a mindennapi kérdések óráját*. Korábban nem volt lehetőség arra, hogy a tanulók olyan kérdéseket is megbeszélhessenek, feldolgozhassanak, amelyek a tana-

¹⁸ HBmL. hajdúböszörményi ref. gimn. ir. VIII. 54/b. 1. 898/1947; DTF. 501/a. 47. 21. G. 72/1948, a nyíregyházi ev. Geduly leánygimn. 1948 ápr.-i tant. ért. jkv-e.

¹⁹ A jászberényi áll. Lehel vezér gimn. évkönyve az 1947/48. iskolai évről, Jászberény, 1948. 13, 16, 19, 24. p.; a jászberényi áll. líceum és tanítóképzőint. évkönyve az 1946/47. isk. évről, Jászberény, 1947. 6. p.

²⁰ A karcagi ref. gimn. évkönyve az 1946/47. iskolai évről, Karcag 1947. 2. p.; DTF. 501/b. 1. 36. P. 72/1947.

²¹ A főhatóság 1945. februárban valamennyi iskola igazgatóját arra utasította, hogy március 15-e a „szabadság” ünnepélye legyen, jusson kifejezésre benne a nemzeti szabadság, az egykori 1848. március 15-i események, a jelenkori, szabad jövőt ígérő változások. Az iskolák az 1945/46-os tanévben első ízben emlékeztek meg hazánk felszabadulásának nagy napjáról, a munka ünnepéről, a második világ-háború európai szakaszának befejezéséről. Ugyancsak valamennyi iskolában megemlékeztek május 12-ről, a magyar parasztság napjáról, arról a napról, amikor Dózsa György híres beszédét elmondta Cegléd piacán. (A debreceni piarista gimn. ir. VIII. 53/a. 14. 140/1944–45; 622/1944–45; DTF. 501/a. 20. 2138/1946.)

²² A jászberényi áll. Lehel vezér gimn. évkönyve az 1947/48-as évről, Jászberény, 1948. 15. p.

nyagban nem szerepeltek, de az ifjúságot érdekelték. Ezt a hiányt pótolta a mindennapi kérdések órájának rendszeresítése, amelynek keretében a növendékeknek alkalmat biztosítottak arra, hogy értelmi színvonaluknak megfelelően tervszerű tanítás és nevelés útján megismerkedhessenek a társadalomban végbemenő demokratikus átalakulással és az ezzel kapcsolatos gazdasági, politikai és szellemi változásokkal. Igen gyakori jelenség volt, hogy erkölcsi-etikai normákról, világnézeti kérdésekről is vitakoztak. Mások az időszzerű kérdések mellett az állandóságra is törekedve a nevelés, önnevelés kérdéseire is visszatértek.²³

Az egyik törökszentmiklósi nevelő írta: „a gyermekek a mai demokratikus szellemhez méltóan mind bizalmasabban mernek beszélgetni, problémáikat közrebocsátani, nevelőiktől tanácsot kérni. Az a tapasztalat, hogy a növendékek ezeken az órákon közelítik meg a legjobban azt a nevelési elvet, hogy a nevelésben öntevékenyen vesznek részt, ahol a nevelőnek csak irányító szerep jut.” A tiszacsegei református iskola egyik tanítója vallotta, hogy „ez az óra *közelebb hozza a családot az iskolához*, illetve módot nyújt a tanítónak megismerni a családok életfelfogását”, vagy „erkölcsi normák megbeszélésénél nagy figyelmet és fokozott érdeklődést tanúsítottak a gyerekek”. Többen megfogalmazták, hogy a tanár szerepe az irányítás, az összefoglalás volt. Mások szükségesnek látták a közösségi érzésre, az együttműködésre, a közös munka megszerettetésére, a közvagyon megbecsülésére való ránevelést, a felelősségérzet kialakítását. Néhányan úgy ítélték meg, hogy igen értékesek voltak a szabad beszélgetési órák, mert a nevelők közelebb jutottak a növendékeikhez, közvetlen kontaktust teremtve a fiatalokkal.²⁴

Egyes felekezeti iskolákban az órát nem az eredeti célnak megfelelően használták fel: Kecskeméten 1947. június 13-án a református nevelők számára konferenciát rendeztek, amely megállapította, hogy „az iskola református jellege a nevelők egyéniségén fordul meg” – továbbá, hogy „a református iskolákban a mindennapi kérdések órája bibliakör jellegű legyen”. Az egyházkerületi közgyűlés a konferencia megállapítását magáévá tette és a határozatot a Református Egyetemes Konventhez terjesztette. Az 1948. áprilisi konventi ülés örömmel fogadta a kecskeméti kezdeményezést, és a határozatot gyakorlati megvalósítás céljából az egyházkerületi püspökök figyelmébe ajánlotta.²⁵

A katolikus tanügyi főigazgató a mindennapi kérdések órája címén csupán „társadalmi ismeretek bevezetése”-re gondolt, s erre ösztönözte a felügyelete alá tartozó intézmények vezetőit is. A debreceni piarista gimnáziumban tett felügyelői látogatást követő értekezleten a tanulmányi felügyelő megállapította, hogy a mindennapi kérdések óráin általában háttérbe szorultak a társadalmi-gazdasági és politikai kérdések. Keveset foglalkoztak a magyar demokrácia, a magyar átalakulás problémáival, pedig „a VKM intenciói szerint ez ma ezeknek az óráknak a legelsőrendű célkitűzése” – olvassuk.²⁶

Hogyan fogadták ezeket az órákat a növendékek? Legjobban azok a problémák érdekelték a tanulókat, amelyekben valóban benne éltek, melyekről otthon a családban is sok szó esett, s amelyekre olykor helyes, máskor helytelen magyarázatokat kaptak. A kun-szentmártoni általános fiúiskola egyik nevelője szerint „a tanulók érdeklődéssel várják a mindennapi kérdések óráját, bizalommal vannak irántam, mert tudják, hogy őszinteséget, igazságot kell hallaniuk”. A püspökladányi polgári iskola igazgatója szerint „a nyílt és őszinte beszélgetés a legcélravezetőbb, de csak akkor, ha a tanulókat kezdettől fogva

²³ Hajdú tf. II. 4676/1948.

²⁴ DTF. 501/a. 14. 779/1946.

²⁵ TIREL. I.r. középisk. felügy. ir. 245/1948.

²⁶ A debreceni piarista gimn. ir. VIII. 53/c. 4. 32/1945.; DTF. 501/a. 14. 779/1946.; DTF. 501/b. I. 10. G. 72/1947. május 7-i ért. jkv-e.

ránéveljük az őszinte és szabad megnyilatkozásra, ha nyíltan, minden feszélyezettségtől mentesen feltárhatják gondolataikat és érzéseiket”.²⁷

A középiskolákban is a legteljesebb szólásszabadságot biztosítottak. A diákok, hallva, hogy ott mindent el lehet mondani, őszintén tárták fel véleményüket, problémáikat. Ennek következtében ezek az órák a legérdekesebbek, legizgalmasabbak lettek az iskolákban. Természetesen mindez csak akkor következett be, ha a mindennapi kérdéseket valóban demokratikus érzésű, elméletileg jól képzett, olyan tanár tartotta, aki egyéniségével, diákjaival való együttélésre törekvéseivel rokonszenvessé, emberileg hitelessé tudta tenni a progresszív magatartást.

Nem egy forrásanyagban olvashatjuk, hogy az órák vezetését olyan pedagógusok végezték, akik önként vállalkoztak e feladat ellátására. Többen felvetették a nevelő felelősségét: ügyeljen arra, hogy az óra el ne laposodjék, unottá ne váljék, legyen élményszerű s tervszerűen nevelje a diákokat az önkormányzatra, éreztesse át annak szükségességét, értesse meg velük a felelősséget. A demokratikus érzésű, gondolkodású, életformájú nevelők közvetlen kapcsolatot tudtak teremteni a diákokkal, a tárgyat szívügyüknek tekintették s élményszerűvé tudták azt tenni. Az óra anyaga kezdetben kialakulatlan volt. A tulajdonképpen nagy cél, a demokratikus érzés, gondolkodás kifejlesztése állt a mindennapi kérdéseket vezető pedagógus előtt. Az első esztendő tapasztalatait, eredményeit és hiányosságait egybevetve a következő években mind tisztábban kristályosodott ki az órák anyaga, a vezetés formája, módszere. Mindinkább az lett a feladat, hogy a társadalmi szemlélet kialakítása mellett kifejlessze a fejlődő emberben azt a képességet, hogy álláspontját, meggyőződését ne csak megértse, hanem mások támadásával szemben meg is tudja védeni, sőt adott esetben támadni is tudjon. Nemzetnevelési szempontból is óriási jelentőségű volt az óráknak. A gyermekek megtanultak önállóan gondolkodni, helyesen ítélni és következtetni. Így öntudatos, demokratikus érzésű, helyes világszemlélettel rendelkező állampolgárokká fejlődtek.²⁸

*

A felszabadulás utáni hónapokban nemcsak pedagógusok, tanügyigazgatási dolgozók vetették fel a kérdést, hogy milyennek kell lennie a demokratikus nevelés szellemének, alapelveinek, hanem *a demokratikus ifjúsági szervezetben is alapvető problémaként került napirendre*. A legtöbben egyetértettek abban, hogy a tekintélyen alapuló fegyelmezés helyébe az iskolai és osztályközösségek belülről fakadó rendjét kell kiépíteni, amely már önként, tudatosan vállalt fegyelmet biztosít az iskolában.

A közösségi nevelés egyik lényeges alkotó eleme a *tanulók önkormányzatának felhasználása a nevelési célok érdekében*. Ezt az önkormányzatot – mint új nevelési és önnevelési formát – nem lehetett korszerű játékként vagy átmeneti divatjelenséggént felfogni. Alapvető célja az volt, hogy a tanulás előmozdítása mellett az új iskolákban egy új gyermekideált alakítson ki, hogy dicsőségnak számítson, ha valaki élenjár a tanulásban, munkában, fegyelemben, a társak segítségével. A tekintélyen alapuló fegyelmezés helyébe olyan rendet kívánt állítani, amely már önként, tudatosan vállalt fegyelmet biztosított az iskolában. Ezeket a pozitív törekvéseket és feladatokat *az iskolai és osztály-diákbizottságok* igyekeztek elősegíteni és megvalósítani.

²⁷ DTF. 501/a. 14. 779/1946.

²⁸ DTF. 501/a. 14. 779/1946, a balmazújvárosi áll. polgári fiúiskola jelentése 1946. ápr. 28-ról.

Ezek a diákbizottságok képviselték az iskolák növendékeit, kérésüket és kívánságukat közvetítették részben az iskola igazgatójához és tanári karához, részben pedig a különböző állami, társadalmi szervezetekhez, egyesületekhez. A kezdeti időszakban szinte valamennyi iskola diákbizottsága igen jelentős és komoly munkát végzett. Elsősorban az iskolai, de a társadalmi élet legkülönbözőbb területén is eredményesen tevékenykedtek. Mozgósították a diákfiatalokat a sérült iskolaobjektumok újjáépítésére, a hiányzó felszerelések pótlására, szertárak gyarapítására s egyéb társadalmi munkára ösztönöztek. Központi szerepet vállaltak a tanulmányi és munkafegyelem megszilárdításában s a diákság öntudatának felkeltésében, ébrentartásában. Kisebb fegyelmi ügyek lefolytatására vállalkoztak, harcoltak a hiányzás, a nem éppen kívánatos beszédstílus ellen. Rájuk lehetett bízni az ifjúsági egyesületek életének irányítását és ellenőrzését, a politikai nevelés kérdéseinek intézését, vitadélutánok rendezését, szemináriumok tartását, különböző előadók felkérését, meghívását, amelyekkel intenzívebbé tehették az ifjúság politikai nevelését. Ez a tevékenység növelte a fiatalok felelősségérzetét és felelősségvállalását, fokozta az önnevelés igényét, szorgalmazta és napirenden tartotta a közösségi nevelés kibontakozását.²⁹

A tanárok és igazgatók nagy része is úgy ítélte meg e bizottságokat, hogy igen komolyan fogják fel megbízatásukat és a tanártestülettel együtt arra törekednek, hogy a kitűzött feladatokat, célokat minél eredményesebben valóra is váltsák. Nevelési szempontból is elvitathatatlan volt tevékenységük a demokratikus iskola megteremtéséért vívott csatározásokban, a diákság progresszív közvéleményének formálásában. A diákbizottságok egyben az iskolai nevelőmunka új formáját, új szervezeti kereteit is jelentették. Testületi ülések és viták rendezése, a diáknagygyűlések szervezése kapcsán a diákfiatalok tanácskozásának új formája született meg, amit a legszélesebb demokratizmus, magasfokú önfegyelem és felelősség jellemzett. Ez a szerv lehetőséget biztosított az iskolai élet demokratizálására és teret engedett a szabad véleménynyilvánításnak, ezzel a fiatalok önnevelésének egyik jelentős formájává vált.³⁰

Sokat tett a diákfiatalok nevelése érdekében a *Magyar Diákok Nemzeti Szövetsége* is. A szervezet egyik központi kérdése volt a tanulás segítése, a jobb tanulmányi eredmények elérésére való ösztönzés, a tanfegyelem megszilárdítása. A tanulásra való mozgósítás érdekében szervezte meg a Magyar Ifjúság Népi Szövetsége 1948 tavaszán a „Tanulj jobban nemzeded és magad javára” jelszóval a középiskolás ifjak tanulmányi versenyét, annak felismerése jegyében, hogy a diákság, elsősorban iskolai munkájával építi a jövőt. Tanulmányi és fegyelmi téren különböző felajánlások történtek, amit az osztálytitkárok az osztályfőnökkel és az érdekelt szaktanárokkal meg is beszéltek. Általános tapasztalat volt, hogy a tanulmányi versenyeken résztvevő jó tanulók a gyengébbeket is magukkal ragadták. Figyelemre méltó tevékenységet fejtettek ki a munkafegyelem megszilárdítása, a középiskolások érdekvédelme és a közösség kialakítása tekintetében. Helyenként ugyan avantgardista törekvések is jelentkeztek, ami azért volt veszélyes, mert a szocialista pedagógiai törekvések „álruhájában jelentkezett”, s a helyi iskolavezetők egy része nem mert ellene fellépni.³¹

²⁹ Vaskó László: A középiskolai diákonkormányzatok történetéhez (1945–1948) Debrecen, 1973. 66. p.

³⁰ Uo. 67.

³¹ Köznevelés 1948. ápr. 15. 168.p.; DTF. 501/a. 47. 21.G. 72/1948.; 48. 700/1948.; Néplap 1948. ápr. 7.2.p.; HBmL. XXVI. 37/a. 4. 1948 ápr. 7-i tantest. ért. jkve.; TIREL 1.r. középisk. felügy. ir. 82/1949.

E korszakból sarjadt ki a serdülők demokratikus gyermekszervezete, az *úttörő mozgalom*, amely 1948-ig jelentős eredményeket tudott felmutatni nevelési vonatkozásban is. Saját keretein belül közösségi nevelést igyekezett megvalósítani. A kis pionírok megszervezték önkormányzati szerveiket, amely a tagok közösségi formálódásának is egyik alapvető eszköze volt. Az önkormányzat örködött a tanulmányi és munkafegyelem maradéktalan betartásán, a közösség érdekeinek tiszteletben tartásán s az önfegyelem kifejlesztésére is törekedett. Figyelmet fordítottak az egészségügyi szabályok betartására, a társak kulturált magatartási formáinak kialakítására, a rendfenntartásnál pedig az erőszak helyett a meggyőzést alkalmazták. Bizonyos szociális tevékenységet is kezdeményezett az önkormányzat, amelynek pozitív személyiségformáló szerepe is kimutatható.

*

Mint ahogy országos vonatkozásban nyomon követhetők, ugyanúgy helyileg is kimutathatók a különböző *reformpedagógiai* törekvések. A nevelők többsége nemcsak közvetlen, fesztelen kapcsolat kialakítására, a tananyag átadására, az ismeretek bevézésére törekedett, hanem igyekezett a növendékeket önálló gondolkodásra, egyéni ítéletalkotásra nevelni, felkészíteni arra, hogy az élet általános politikai, gazdasági, társadalmi, közművelődési stb. kérdéseiben is el tudjanak igazodni. A pedagógusok egy része a növendékekben már *nemcsak a befogadó, passzív lényt látta, hanem az aktív, cselekvő, részvevő személyiséget*. Az egyik jegyzőkönyv tanúsága szerint „az aktív részvételnek feltétele a tanuló érdeklődése. Az érdeklődés pedig szükségletből fakad. Az érdeklődést fel kell keltenünk és ébren kell tartanunk . . . Az unalom pedagógiai bűn, ha pedagógus idézi elő”.³²

A vakfegyelmet általában elítélték: „a kíméletlen szigor, a súlyos testi büntetések alkalmazása dermesztő lehelletű csendet teremt, ahol még a légy zümmögését is meg lehet hallani. Ez tetszhetik a hozzá nem értőnek, de igazi nevelő ereje nincs.” Hangsúlyozták, hogy félelem nem szülhet tartós erkölcsi értékeket s hogy a modern nevelők tisztelik a gyermek szabadságát, egyéniségét. „A fegyelmezésnek igazi pillére a gyermek iránti őszinte szeretet” – állapítja meg az egyik testület jegyzőkönyve.³³

A *munkaiskola-törekvések* is erős reformpedagógiai hatásokat mutatnak. Az iskolai jegyzőkönyvek is gyakran emlegetik a munkára nevelés gyakorlatának fontosságát. A munkaiskola a testi munka felkarolásával és az öntevékenység pedagógiai jelszavával kezdte meg hódító útját. Munkán nemcsak a fizikai, manuális munkát értették, hanem az alkotó szellemi munkát is. Az így megszületett „munkaiskolában”, „öntevékenységi iskolában” nagyszerű teret talált a gyermek különféle cselekvő hajlama s egyben jó alapismerteket nyújtott a nevelőnek is, hogy milyen területen várhat eredményeket neveltjétől. A tanári testületek a demokratikus szempontok és elvek szem előtt tartásával több helyen a munkaiskola szellemében végezték tevékenységüket. Ezek az iskolák általában jó eredményeket értek el az önállóságra, a munkára és a közösségi életre való nevelésben.³⁴

³² A jászberényi áll. Lehel vezér gimn. évkönyve az 1947/48. isk. évről, Jászberény 1948. 16. p.

³³ Hajdú tf. 10. 3254/1948, a debreceni tanyai áll. iskolák tantest.-ének 1946. ápr. 8-i ülés jkv-e.

³⁴ Hajdú tf. 12. 5489/1948; HBmL. Hajdúböszörményi polg. leányisk. ir. VIII. 110/b. 7. 114/1947.

Ezek a tendenciák a századforduló reformpedagógiai törekvéseire utalnak, de felelevenítésük a tekintélyelvű, különösen pedig a fasiszta pedagógiával szemben előremutató volt. Ennek alapján fogalmazódott meg a nevelés feladata is, mely szerint „embert, világosan látó, cselekvőképes, kollektív munkára beállított, de éppen ezért egyéni képességeiben kifejlesztett egész embert kell nevelnünk a tanítványból”.³⁵

Ebben a sokarcú korszakban utalnunk kell *Karácsony Sándor pedagógiaelméleti alapvetésére és annak debreceni megnyilvánulására*. 1942 nyarán nevezték ki az egyetem Pedagógiai Tanszékének élére. Bizonyos körök aggodalommal tekintettek működése elé, „veszedelmes gondolkodású embernek” tartották.³⁶ Ennek okát abban kereshetjük, hogy közoktatáspolitikai nézetei a polgári progresszió vonalába estek és fő vonásuk a német- és fasisztaellenesség volt. Bírálta a Horthy-korszak népoktatását, elavult tanterveit, a nép tehetséges gyermekeinek mostoha iskolázási körülményeit, a közoktatási kasztrendszert, s rámutatott a magyar tanítóság elviselhetetlen szellemi és társadalmi helyzetére. Ezek mellett saját programjaként fogalmazta meg, hogy a nevelést modernné, magyarrá és hatékonyrá kell tenni. Koncepciója szemmel láthatólag – szubjektív szándékai szerint is, ténylegesen is – nagy mértékben eltért a korabeli hivatalos – Ágoston György szavaival élve – formalista egyetemi katedra-filozófiáktól és pedagógiáktól, de legalább olyan mértékben problematikus is.

Pedagógiai és filozófiai rendszere debreceni professzori működése idején (1942–1949) alakult ki véglegesen. Személyes hatása igen nagy volt, tanítványok, „alexandristák” serege vette körül. Előadásai szuggesztív erejűek voltak s mindig népes hallgatóság előtt zajlottak. Az egyetemistákon kívül jelentős volt a város különböző értelmiségi csoportjából megjelentek száma is. Részben ezek, részben az ekkor végzett tanárok egy része nem tudta kivonni magát a *Karácsony*-féle pedagógiaelmélet hatása alól s mindez nyilván jelentkezett, hatott az iskolákban is, de e hatás Debrecen és a Tiszántúl társadalmi életében is kimutatható.

Rendszere „társaslélektani” alapokon épült fel, amit később kiegészített és kombinált „magyarságtudományi” alaptételeivel. Ilyen módon kialakult társaslélektanának az a lényege, hogy az egyén csak egy másik egyénnel együtt létezik, azzal kölcsönös viszonyban, a kettő egymásra vonatkoztatva, a viszony belső tartalma valamiféle „kétoldali függetlenség” – magyar nevelő és növendék esetében a mellérendelés elve – alapja az egyén autonómiája. *Karácsony* szerint az egyén autonóm, egyénisége zárt, határozott egész, megbonthatatlan és titokszerű valami, s az ilyen módon elfogadott „egyéniesség” nevelhetetlen, illetve csak bizonyos megkorlátozásokkal nevelhető.

Az iskolát a gyermek érdeklődésére kívánta alapozni, eltulozva a gyermeki játék jelentőségét. A pedagógus vezető szerepét lebecsülte, a nevelő és növendék fölé- és alárendeltségi viszonyát antidemokratikusnak tartotta s a módszeres eljárások ellenségévé vált. A gyermek autonómiájáról írt anarchikus gondolatai tápot adtak „az ifjúság vezető szerepéről” szóló hamis nézetek burjánzásához. Sajátosan

³⁵ HBmL. A hajdúbüszörményi gimn. tantest. jkv-e, VIII. 54/a. 11. 1947 nov. 29-i ért. jkv-e; DTF. 501/a. 47. 21. G. 72/1948.

³⁶ A hajdú megyei vitési székkapitány 1942. júliusi nemzetvédelmi jelentésében arról tájékoztatta felettesét, hogy „a keresztény és nacionalista társadalom egy része aggodalommal tekint nevezett működése elé... Sokan vannak azon a véleményen, hogy... az egyetem Pedagógiai Tanszékére, ahol döntő befolyással van az ifjú tanárnemzedék világnézeti stb. felfogásának kialakítására, nem való, mert működése eszményeket rombol, tehát káros” (Hajdú vm. főispánja eln. biz. IV. B. 901/a. 16. 53/1942).

magyarnak szánt filozófiai, pedagógiai koncepciója eklektikus, a szubjektív és az objektív idealizmus egyaránt változik benne. Nézeteiben helyet kap az irracionizmus, de kimutatható a voluntarizmus és az egzisztencialista felfogás is.³⁷

1945 után egyre több hír jutott el hozzánk a *szovjet közoktatásról*, nevelésügyről, a pedagógiai szemléletmódról, a makarenkói nevelési módszerekről stb. Kezdetben egy-két napilap, kulturális hetilap vállalkozott ilyen típusú híryanagok, tudósítások közlésére, később pedig már ismeretterjesztő jelleggel megjelenő, de a részkérdésekkel foglalkozó szakcikk is napvilágot láttak. Az országos orgánumok mellett a helyi lapok is vállalkoztak élménybeszámoló, riportok közlésére, melyek képet festettek egy-egy nevelőintézet életéről, munkájáról, a nevelőkről, a fiatalokról stb. A szocialista pedagógia és nevelésügy ekkor még nem hatott szélesebb körben, s a pedagógusok is tartózkodással fogadták a Keletről érkezett híreket. Csak néhány tantestület vállalkozott arra, hogy a szovjet pedagógia tárgyköréből egy-egy kérdést napirendre tűzzön. A debreceni római katolikus polgári fiúiskola tanári kara 1946 márciusában a közösségi nevelés kérdéseiről folytatott eszmecsere. 1947 októberében a Magyar–Szovjet Művelődési Társaság Pedagógiai Szakosztálya rendezésében *Gacsályi Sándor* tankerületi főigazgató Debrecenben tartott nagyszerű nyilvános előadást a szovjet nevelésről. 1948 áprilisában ugyancsak Debrecenben a Magyar–Szovjet Művelődési Társaság szervezésében „Pedagógiai eszmék Gorkij műveiben” című előadásra került sor.³⁸ Ezek az előadások a pedagógusokon kívül már szélesebb tömegeket is érintettek s az itt említett pedagógiai eljárások, új törekvések igen élénk társadalmi érdeklődést váltottak ki.

A könyvkiadás nehezebben indult a papírhány, a nyomdai és fordítói kapacitás miatt s a szovjet könyvfordítások csak 1947-től jelentek meg. *Makarenkonak Az új ember kovácsa* c. műve volt talán a leghitelesebb híradás a győztes proletárforradalom igazi humánumáról. A főigazgatóság, illetve a tanfelügyelőségek körlevél útján hívták fel az iskolák igazgatóinak figyelmét *Makaranko* művének beszerzésére, az igazgatók pedig kollégáiknak ajánlották megvételre, olvasásra.³⁹

„Az új ember kovácsa” rövidesen ismertté vált az egész Tiszántúlon. Az első nagyszabású nyilvános vita megrendezésére szintén a Magyar Szovjet Művelődési Társaság Debreceni Csoportja vállalkozott. A főigazgató is és a Tiszántúli Református Egyházkerület püspöke is körlevélben tájékoztatták a debreceni közép- középfofokú iskolákat, hogy 1948. február 28-án a debreceni Déri Múzeumban *Makarenko*-vitát rendeznek bírósági tárgyalás formájában.

A vita célja „bebizonyítani, hogy szeretetteljes neveléssel, az önkormányzat és szabadság helyes alkalmazásával a legelhanyagoltabb gyermekekből is közösségbe jól beilleszkedni tudó egyént lehet formálni”. E rendezvényen *Wittman Ádám* ismertette *Az új ember kovácsa* c. munkát. Az egykori híradás szerint a „vádát” képviselő tanárok „szinte kénytelenek voltak versenyre kelni a mű értékének

³⁷ Karácsony Sándor egyes pedagógiai nézeteit csupán a hatás szempontjából kívántuk érzékeltetni (Karácsony: *A magyar világnézet*, Bp. 1941; *A magyarok kincse* Bp. 1944; *Demokrácia és pedagógia*, Bp. 1946; *Magyar demokrácia*, Bp. 1945.; *Ágoston Gy.: A nevelés elmélete*, Bp. Tankönyvkiadó, 1962.; *Világosság* 1976. 8–9. sz. *Lendvai L. Ferenc tanulmánya*)

³⁸ A debreceni rk. polgári fiúisk. jkv-e, VIII. 105/a. l. 1946 márc. 27-i ért. jkv-e; Debreczen 1947. okt. 23. 4. p.; 1948 ápr. 9. 3. p.

³⁹ Hajdú tf. 9. 1564/1948; A hajdúböszörményi ref. gimn. tant. ért. jkv-e, VIII. 54/a. 11.

méltatásában a védelmet ellátó Ádám Zsigmonddal, aki érdekes párhuzamot vont a Gorkij-telepen folyó pedagógiai kísérlet és a hajdúhadházi gyermekvárosban végzett munka között a kallódó gyermek-életek megmentéséért”.⁴⁰

Ezt követően a tanártestületek egy része is napirendre tűzte az említett munka megvitatását. Nemcsak egyszerűen eszmecseréről volt szó, hanem arról is, hogy a műben megfogalmazott nevelési elveket, nevelői eljárásokat, tapasztalatokat, amelyekkel *Makarenko* becsületes, dolgozni tudó és akaró állampolgárokat formált, hogyan lehet a nevelői munkában felhasználni, hasznosítani. A munka lelkes fogadtatása és hatása az első perctől fogva vitathatatlan e tankerületben is.⁴¹

Hazai talajból nőtt ki a *NÉKOSZ-mozgalom*. Az antifasiszta ellenállásban tevékenyen részt vevő Győrffy Kollégium diákjai alapították az MKP segítségével és a Nemzeti Parasztpárt támogatásával. Ezekben a népi kollégiumokban valósult meg először hazánkban tömegméretekben és intézményes nevelési formákban az önkormányzat elvén nyugvó szocialista nevelési gyakorlat, amelynek vezető elve a közösségi elv. Erre akkor került sor, amikor az iskolák többsége még a felekezetek kezén volt, s az intézményes nevelésügy még távol állt a szocialista pedagógiai koncepciótól.

A népi kollégisták igen fontos szerepet töltöttek be a szovjet szocialista kultúra és pedagógia, a szomszédos országok haladó kultúrájának a megismertetésében is. A mozgalom eszmei hatása szinte felmérhetetlen. Nemcsak a szocialista pedagógia elveit alkalmazták és mind jobban kiterbélyesedő gyakorlatát népszerűsítették, de meggyorsult a népi értelmiség tömeges képzése is. A Tiszántúlon, de különösen a debreceni középiskolákban a köznevelési osztályharcban a polgári liberális eszmék képviselői mellett jelentős bázissal rendelkeztek a NÉKOSZ-isták.

1948 nyarától a *szocialista jellegű köznevelés megteremtése került előtérbe*. A Magyar Dolgozók Pártja programja is megfogalmazta, hogy „a magyar pedagógusok feladata a szocialista ember nevelése az épülő szocialista rend számára”. Az országos pedagógiai sajtóban is arról olvashatunk, hogy a nevelés „tárgyban és módszerben szocialista” legyen. A tanfelügyelői utasításokban is jelentős hangsúlyt kapott a tanulók materialista világnézetre nevelése, az iskolák szociális összetételének megváltoztatása, a kollégiumi férőhelyek növelése stb.

Igaz, éles határt, a választóvonalat ha nem is tudjuk pontosan meghúzni a demokratikus és szocialista forradalom köznevelési feladatainak megoldását illetően, de 1948 nyarától az említett tényezők már jelzik az utat, az átnövést a demokratikus köznevelésügynek szocialista közneveléssé válása irányába.⁴²

*

⁴⁰ Néplap 1948. febr. 20. 2. p.; TiREL. 1.r. középisk. felügy. ir. 125/1948; Debreczen 1948. febr. 26. 3. p.; febr. 28. 4. p.; febr. 29. 2. p.

⁴¹ HBmL. Debreceni Keresk. Társ. keresk. leányközépisk. jkv-e, VIII. 57/a. 33. 1948. máj. 28-i ért. jkv-e; Debreceni Gyak. Gimn. évkönyve 1947/48. Debrecen, 1948. 16.p.; VIII. 213. Hajdúhadházi áll. elemi népisk. tantest. jkv-e; a püspökladányi áll. polgári isk. jkv-e, VIII. 117/a.1. 1948. jún. 15-i tantest. ért. jkv-e, illetve VIII. 117/b. 1. 187/1948.

⁴² Hajdú tf. 15. 1899-4/1949, Berettyóújfalui Arany János gimn. tantest. ért. jkv-e, XXVI. 22/a. 1.; Debreczen 1949. jan. 30. 7. p.

A szóban forgó korszak pedagógiai élete meglehetősen sokszínű és összetett volt, melynek magyarázatát az ideológia tarkaságában kell keresnünk. Ez a korszak – anélkül, hogy eredményeit túlértékelnénk, vagy elvitatnánk – *olyan pedagógiát termelt ki, melyet a korabeli politikai és társadalmi viszonyok lehetővé tettek*. A fasiszta nevelés bátor bírálata és egyértelmű elutasítása mellett haladó jelenség a sovinizmus, nacionalizmus, irredentizmus elítélése, a testi fenyíték elleni fellépés. A nevelési ideál és eszmény is fokozatosan átalakult: a valláserkölcsi nevelés helyét *a demokratikus embertípus kialakítása* foglalta el. A tanügyigazgatási szervek is arra törekedtek, hogy az ellenőrző munkájukban is egységes elvek és követelmények érvényesüljenek. A népi demokratikus forradalom további kibontakozása eredményeként figyelemre méltó a progresszív, részben a szocialista hang erősödése. A szovjet elméleti pedagógiáról és közoktatásügyről való kezdeti, majd mind gyakoribb híradások, fordítások, a hazai népi kollégiumokban kialakult új közösségi nevelés is már a szocialista pedagógia és iskolázás irányába mutatott.

AJÁNLO SOROK A PEDAGÓGIAI LEXIKONHOZ

Az elmúlt 10–15 esztendőben lexikonok egész sorával gazdagodtunk. Ez az öröndetes esemény nyilván szerves folyamánya annak a nagy fejlődésnek, amely a társadalmi kultúra egészében megmutatkozik, annak a sokirányú tudományos előrehaladásnak, amely a szocializmus építésével összefüggésben bekövetkezett. A sokat emlegetett információ-áramlás jelensege, a modern világban való eligazodás szükségessége, a tudás szélesedése és a minél átfogóbb tudásra való törekvés egyre általánosabbá válása – egyaránt indokolják a lexikonok megjelenését.

Ilyen fejlődés közepette remélhetőleg kedvező előjelekkel indul útjára most egy új, problematikáját tekintve meglehetősen komplex jellegű mű, a *Pedagógiai Lexikon*. Megjelenése hazai viszonylatban mindenképpen időszerűnek tekinthető, de a pedagógiai jellegű lexikonok nemzetközi mezőnyét figyelembe véve is reális szükségletre utal.

Ha a megjelenési körülmények közül először a nemzetközi helyzetre vetünk egy futó pillantást, akkor úgy látjuk, hogy ez a kulturális szektor (közoktatásügy, neveléstudomány) nincs túlságosan jól „dotálva” lexikon jellegű művekkel.

Egy idevonatkozó jelentős tanulmány, Zibolen Endre *„Pedagógiai lexikonok és enciklopédiák”* c. tanulmánya („Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1962.” Bp. 1963. 365–414.) a 60-as évek elején az 1945 utáni mintegy huszonöt év nemzetközi lexikonterméséből öt művet említ: egy 1946-ban megjelent, majd 1956-ban újra kiadott svéd lexikont, a Freiburgban 1952–1955-ben megjelent *Lexikon der Pädagogik*ot, a Stuttgartban 1961-ben kiadott *Pädagogisches Lexikon*t, a Bernben 1950–1952-ben közzétett három kötetes *Lexikon der Pädagogik*ot és a New Yorkban 1960-ban már 3. kiadásban megjelent *Encyclopaedia of Educational Research*-öt (amely utóbbi – amint címéből is megállapítható – mindenekelőtt neveléstudományi kutatási igényeknek tesz eleget). Az azóta hozzánk érkezett lexikon jellegű munkák sorából – a mi Pedagógiai Lexikonunk szerkesztési munkájának megkezdéséig – még a következő műveket említhetjük: *The Educator's Encyclopedia* (ez 1961-ben jelent meg az USA-ban, s hozzánk az 1966-ban megjelent 5. kiadása jutott el), *Pädagogische Enzyklopedie* (H. Frankiewicz és H. Breuer szerkesztésében, Berlin, 1963), *Encyclopedia of Educational Research* (New York–London, 1964), *Lexikon der Pädagogik* (Freiburg, Basel, Wien, 1962–1964.); a kibernetikai pedagógia és a programozott oktatás fogalmait és szakkifejezéseit ismertető *Lexikon der kybernetischen Pädagogik und der programmierten Instruction* (Quickborn, 1966.).

Ez a futó áttekintés – még ha esetleg a 60-as évek végéig valami kimaradt volna is a felsorolásból – mindenestre eléggé jól mutatja, hogy főleg német nyelvű és kisebb részben angolszász szerzők művei állanak rendelkezésre. Ezeket főképpen kutatók használhat-

ják, és ők is kritikai szempontokat érvényesítve, hiszen ezek a lexikonok és enciklopédiák – minden értékes anyagukkal egyetemben – ideológiai-filozófiai beállítottságukat tekintve polgári jellegűek. Sokféle olyan fogalom és összefüggés, amely a szocialista pedagógiában közismert és közhasználatú, bennük elő sem fordul. Sokféle fundamentális fogalom viszont más megvilágításban szerepel szócikkeikben, mint ami szükséges volna az általunk követett nevelési koncepcióhoz és nevelési célrendszerhez.

A helyzet futólagos áttekintése nyilvánvalóan azt sugallta már az 1960-as évek második felében, hogy magyar nyelvű marxista szellemű lexikonra nagy szükség volna.

Ezt a szükségletet nem kérdőjelezte meg az a körülmény sem, hogy időközben marxista jellegű enciklopédiák, illetve szótárak is megjelentek a pedagógia területén. Az egyik a Berlinben 1960-ban kiadott *Kleine pädagogische Enzyklopedie*, a másik a Moszkvában 1960-ban megjelent *Pedagogicseszkij szlovar*, 1964–1968 között pedig napvilágot láttak – a szovjet neveléstudomány nagyszabású vállalkozásának eredményeként – a *Pedagogicseszkaja Enciklopegyija* kötetei.

Elemézve ezeket az úttörő jelentőségű munkákat, a 60-as évek második felében már úgy lehetett dönteni, hogy egy részletesebb, hazai nyelven megírt lexikont aligha lehetne helyettesíteni az említett munkák egyszerű lefordításával. Minden úttörő érdemük mellett sem menthettek fel bennünket attól, hogy – felhasználva különösen címszóanyaguk tanulságait – a hazai pedagógiai problematikát éppenúgy, mint éppen a 60-as évek elején nagyobb arányban kibontakozó „pedagógiai forradalom” neveléstudományi eredményeit átfogó jellegű lexikonban megkíséreljük legalább fő vonalaiban áttekinteni.

Hazai viszonylatban körültekintve a „lexikon-helyzetben”, egyébként is és más oldalról megint csak a lexikonírás meggyőző indokaira lehetett bukkanni.

Közismert, hogy olyan lexikon, amely viszonylag jól áttekintette a köznevelés, a pedagógia relatíve széles területét s eléggé differenciáltnak, tudományosan elfogadhatónak minősíthető, utoljára 1933-ban és 1934-ben jelent meg (*Magyar Pedagógiai Lexikon*, Révai kiadás). Ezt követően ugyan a 40-es évek elején jelent még meg lexikon jellegű mű, de színvonala nem teszi lehetővé és szükségessé, hogy komolyan számon tartsuk. Gyakorlatilag tehát 1933 és 1934 óta lexikon nem jelent meg, a közben eltelt időszak közoktatásiügyi és pedagógiai változásait lexikon jellegű műben nem regisztrálják.

És így jutunk el a lexikonírás szükségességével kapcsolatban a hazailag felmerülő legjelentősebb argumentumig: társadalmunk és nevelésügyünk felszabadulás utáni forradalmi átalakulása, a neveléstudomány fogalmi rendszerében bekövetkezett minőségi változások egyaránt nélkülözhetetlenné tették, hogy rendelkezünk egy, az alapvető kérdéseket korszerű szellemben és formában tárgyaló átfogó művel.

Más oldalról ezt az igényt támasztotta alá az a körülmény is, hogy a köznevelésügy és a pedagógia egészében bekövetkezett minőségi változásokról egyetlen átfogó műben tájékoztatást kaphasson mintegy százezernyi gyakorló pedagógus, tanárjelölt és rajtuk kívül természetesen sok más „érdekelt”, hiszen nálunk a nevelés közügy és történelmileg először lehetséges pedagógiai közgondolkodásról komolyan beszélni.

Ha csak futólagosan akarjuk is számba venni a lexikon jellegű áttekintést igénylő változásokat, hadd említsük meg, hogy az eltelt három évtized során minőségi változáson ment át az egész köznevelési rendszer, s ezzel együtt módosult a neveléstudomány tárgya, megváltozott egész cél- és feladatrendszere, differenciálódtak és fejlődtek eszközei, minő-

ségi változások mentek végbe alapvető elveiben és kategóriáiban. Jelentősen módosultak a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolatai. Mindezek következtében régebbi fogalmak és új fogalmak egész sora várt pontosabb kifejtésre, meghatározásra. A pedagógia rokon- és határtudományai ugyancsak rendkívüli módon átalakultak, gazdagodtak és esetenként újakkal is kiegészültek; a pedagógiai pszichológia, a pedagógiai szociológia, a kibernetikai pedagógia, a matematikai módszerek pedagógiai alkalmazásával kapcsolatos új lehetőségek, a programozott tanulás és oktatás más korszerű formái – egytől egyig olyan területek és olyan kérdések, amelyek új vagy éppen első lexikonszintű áttekintést igényeltek hazánkban. S ennek az áttekintésnek a szükségessége annál nyilvánvalóbb, mert az alapvető kérdésekben az összehangolt felfogások sokkal inkább segítenek az előrehaladásban, mint a különböző és egymásnak sokszor ellentmondó álláspontok és vélekedések.

Mindez a nagy fejlődés ugyanakkor nem kívánta meg, hogy lexikonmunkálat tervezésekor lemondjunk egy hagyományosnak is tekinthető tagolásról. A lexikonmunkálatok során gyakorlatilag a következő nagyobb összefüggő területeket különítettük el: *közüktatáspolitiká; általános pedagógia; egyetemes és magyar neveléstörténet; összehasonlító pedagógia; neveléstudomány; didaktika; szakmódszertanok; iskolaszervezet-tan; a felsőoktatás pedagógiája; a felnőttoktatás pedagógiája; a szakoktatás pedagógiája; nevelésszociológia; pedagógiai pszichológia; gyógypedagógia*. Mindvégig igyekeztünk azonban szem előtt tartani, hogy e felosztás esetében nem egymástól független tudományágakról van szó, hanem egy differenciálódó nevelésügy és neveléstudomány egészén belül viszonylag csak önálló részekről és mindezeknek egyetlen átfogó rendszeren belül történő tudományos áttekintéséről.

Természetesen mindenekelőtt nagy gondot jelentett egy relative teljesnek vagy legalábbis reprezentatívnak mondható *címsszólista* összeállítása. Ez részben összehasonlító-pedagógiai módszerrel, részben – és több területen még inkább – a felszabadulás után bekövetkezett fejlődés részletes elemzésével történt. A címsszólista elkészítése nem egyszerűen kezdő lépés volt, hanem az egész munkálatot párhuzamosan követő törekvés, amely a most nyomdába kerülő kötetek esetében – a köznevelésügy legújabb fejleményeinek megfelelően – új meg új cikkanyag felvételét jelenti. Annak ellenére, hogy a lexikonszerkesztésnek számolnia kell azzal, hogy egy meghatározott ponton új címsszavak felvételétől már el kell tekintenie, másrésztől ugyanakkor nyilvánvaló, hogy minden egyes kötet nyomdába adásakor a teljes anyag „naprakész” (vagy ahogy ma mondják: at-today) jellegéről különlegesen gondoskodni szükséges.

Már a címsszólista összeállításakor is, maguknak a cikkeknek a megírásakor is jelentős segítséget kaptunk különböző közoktatásügyi vezetőktől, tanácsi szervektől, intézményektől, ahová javaslatainkat megküldtük; és – ami különösen jelentős – *gyakorló pedagógusoktól*, az iskolarendszer minden részében működő kollégáktól, akik szintén áttanulmányozták előzetes elképzeléseinket.

Úgy véljük és azt reméljük, hogy ilyen kontroll esetében – bár nem tudtunk minden igénynek eleget tenni, és esetenként a neveléstudományi kutatás adott területén mutatkozó „fehér foltok” miatt nem tudtuk ezt tenni – a fokozatosan megjelenő négy kötet teljes címsszóanyaga egészében felöleli mindazt a lényeges közoktatásügyi és pedagógiai mondanivalót, amely a jelen és a jövő szempontjából egyaránt nélkülözhetetlen.

Különleges gondunkat képezte, hogy minél nagyobb segítséget adjunk ezzel a lexikonnal a *pedagógiai gyakorlatnak*. Ezt mindenekelőtt azért véltük szolgálni, hogy a közoktatásügy minden aktuális címszavának felvételével biztosítani törekedtünk azokat az információkat, amelyek az iskolaügy fejlődése, jövője szempontjából lényegesek. Különböző korszerű pedagógiai s ezen belül oktatásméleti törekvésekkel kapcsolatban ugyanakkor figyelembe vettük, hogy a jelenlegi gyakorlat túlhaladása leginkább olyan javaslatok segítségével lehetséges, amelyek az adott gyakorlat pozitívumait is magukba foglalják s az új megoldási módokkal magasabb szintézist alkotva viszik a fejlődést előre. Ennek megfelelően nem tartottuk célravezetőnek például a manapság helyenként elhangzó ultraradikális megoldásokat, mert a pedagógusok nem tudják követni azt az „újat”, amely a jelenleg adott megoldások pozitívumait nem igyekszik felhasználni s az adott gyakorlatot nem dialektikus módon tagadja. Ezt a törekvésünket menetközben esetenként nemzetközi konferenciák is igazolták; például az 1974-es torinói nemzetközi konferencia „rájött”, hogy a programozott oktatást csak az aktivitást megfelelően biztosító hagyományos megoldásokkal együttesen lehet eredményesen alkalmazni. Tíz évvel ezelőtt ez még „konzervatív” ízü tételnek számított volna, holott a dialektikus gondolkodás és a gyakorlat ismerői számára már akkor is nyilvánvaló volt.

Mindezzel nem kompromisszumos megoldásokra kívántunk jutni, hanem a pedagógiai realizmus jegyében igyekeztünk eljárni. Természetesen voltak esetek, amikor éppen arról volt szó, hogy a jelenlegi gyakorlatot túlhaladva, egy korszerűbb megoldást hozunk javaslatba. Ilyen megoldások például akár az audiovizuális módszerekkel kapcsolatban, akár a tantervméletben a társadalmi műveltség egészének arányos pedagógiai reprezentációját illetően és számtalan más esetben előfordultak. Nem kevés volt azoknak a címszavaknak a száma sem, amelyekben a szűkebb szerkesztő bizottságnak különleges állásfoglalásai váltak szükségessé, mert terminológiai, elméleti kérdések új körvonalazását igényelte a lexikon kimunkálása.

A lexikonmunkálatok során nem feledkeztünk meg arról a körülményről, hogy egy-egy lexikon általában meglehetősen hosszú időre jelentősen befolyásolja az adott kulturális terület, illetve tudományág egészén belül az alapvető kérdések megközelítését, az egész szemléletmódot. És mindenütt, ahol ez lehetséges volt, kifejezetten törekedtünk a *pedagógiai szemléletmód* formálására, különböző problémák olyan megközelítésére, hogy lehetővé váljék a minél korszerűbb pedagógiai álláspontok kialakulása.

Ennek következménye az, a különböző olvasó számára esetleg elgondolkodtató jelenség, hogy lexikonunkban – több más lexikontól eltérően – elég nagy számban vannak meglehetősen *részletesen kifejtett címszavak*. Voltak – és pedig igen nagy számban voltak – ugyanis olyan fogalmak, összefüggések, jelenségek, amelyeknek egy részletesebb definíció segítségével történő megközelítése önmagában nem látszott elégségesnek. Olyan esetekben, mint például az „általános műveltség”, a „cél- és feladatrendszer”, a „cél- és eszközrendszer” stb., hogy csak néhány példát említsek a most megjelent kötetekből, szükségesnek láttuk a viszonylag részletesebb kifejtést, éppen a pedagógiai szemlélet megfelelő szintű alakítása és az elégséges tájékoztatás érdekében.

A nevelésügy és neveléstudomány esetében számolni kellett azokkal a meglehetősen nagy eltérésekkel is, amelyek egyes fontos kérdésekben adva vannak. Napjaink egyik sajátossága ezen a téren talán éppen az, hogy a különböző nézetek éppen nem a közeledés, hanem esetenként a még nagyobb divergálás tendenciáját mutatják. Elkerül-

hetetlen volt tehát viszonylag részletesnek lennünk minden szükséges esetben. (Ezzel ugyanakkor nem állítom, hogy egyes cikkek terjedelme mindig elvszerűségük mértékével áll arányban; néhol egyes szerzőtársaink némi bőbeszédűsége is megnyilvánul, bár minde-
nütt, ahol kellett, csökkenteni törekedtünk a hosszadalmasságot.)

Itt szeretném megemlíteni szerkesztőségünk elvi álláspontját azzal kapcsolatban, ahogy a nyitott vagy vitás kérdésekben eljár. Közismert, hogy közoktatásügyünkben és nevelés-
tudományunkban egyaránt meglehetősen sok a nyitott és vitatott kérdés.

Az volt és ma is az az álláspontunk, hogy a lexikonnak a szükséges helyeken és esetekben tartalmaznia kell a jelenleg ismert alternatívákat, de nem lehet törekednie „egyedül üdvözítő” megoldások keresésére olyan esetekben, amikor ezt az adott probléma tudományos feldolgozottságának hiánya vagy nem kielégítő volta miatt erőltetés nélkül nehéz volna megtenni. A lexikon – törekvéseink szerint – a jövő fejlődés irányában minden tekintetben nyitott. Egyúttal természetesen szolid formában tartalmazza mindazt, amit ma – a legújabb pedagógiai fejlemények és pedagógiai kutatások alapján – viszonylag biztosan tudni lehet. A nyitottság tehát nem jelenti, hogy nem törekednénk a jelenlegi tudásanyag határozott, jó körvonalazására: még kevésbé jelenti az elvi állásfoglalás hiányát. Ellenkezően: reményünk szerint a lexikon minden lényeges kérdésben, alapvető közoktatásügyi, nevelés- és oktatás-elméleti összefüggésben világosan és egyértelműen megszövegezi a szocialista pedagógiai álláspontot. Nem bocsátkozik viszont jóslatokba olyan kérdéseket illetően, amelyekkel kapcsolatban a pedagógiai kutatásnak sokféle teendője van még egy viszonylag biztonságos elmélet kidolgozása tekintetében.

A szerkesztés során sokféle szempontra figyelemmel voltunk, hogy korszerű pedagógiai áttekintést tudjunk adni s a pedagógiai realizmus határai között maradjunk.

Remélhetőleg a lexikon tanulmányozói észreveszik majd, hogy legjobb szándékunk szerint igyekeztünk túlhaladni mindennemű ún. oktatáscentrikus felfogást vagy elgondolást. *A személyiség fejlesztésének egészét helyeztük lexikonszerkesztési munkánk középpontjába, s egy korszerű iskola kontúrjai lebegtek szemünk előtt*, amely az alkotó, kezdeményező, a közösségi és közéletben aktív módon tevékenykedő ember nevelője, s amely éppen ezért korszerű tanár–diák-viszonyt, eleven gyermeki demokratizmust, modern tanítási–tanulási tevékenységet egyaránt jelent, s mindezzel együtt sokféle szállal kötődik a környezethez, a társadalomhoz, tehát minden tekintetben nyitott. Hozzá kapcsoltuk ehhez mindazokat a szubjektív és objektív tényezőket, amelyek nélkül korszerű iskola nem lehetséges. Nem gondoltuk, hogy a modern pedagógiai technológia nélkül meglehet ez az iskola, de ugyancsak nem gondoltuk, hogy csupán az ún. oktatástechnikával mindent megoldunk; legalább ilyen mértékben esik latba a nevelők személyisége, pedagógiai kulturáltsága és helyesen értelmezett pedagógiai jóindulata.

Fontosnak tartottuk, hogy az ún. iskolai pedagógia szokványos kereteit túlhaladva a modern felsőoktatási pedagógiáról és magáról a felnőttnevelés és -oktatás problematikájáról is minél részletesebb áttekintést adjunk. A lexikonban szereplő nevelés-definícióból is következően s a pedagógiai realizmussal megegyezően a nevelést az emberi élet egészére kiterjesztve értelmezzük. Ebben a széles értelmű felfogásban – reményünk szerint – a gyermek- és felnőttnevelés a maga egészében megkapja a helyét, vagyis a nevelés egyenlővé válik az embernevelés fogalmával.

Mindazokat az interdiszciplináris lehetőségeket törekedtünk számba venni, amelyek a modern iskola és köznevelésügy kialakításához, továbbfejlesztéséhez nélkülözhetetlenek.

Megfelelően annak a fejlődési jelenségnek, hogy a pedagógia és különböző tudományok határterületein új tudományrészek alakultak ki vagy vannak kialakulóban, ezt a helyzetet a címszavak összeállításában és a cikkek megírásában tükrözni igyekeztünk.

Mivel azonban nem jelentéktelen problémák merülnek fel meg nem emésztett vagy félig megemésztett fogalmaknak a pedagógiába való beáramlása miatt, s ez nem kevés esetben azzal fenyeget, hogy a „homályost homályosabbal” igyekeznek magyarázni (ami az *obscurum per obscurius* néven ismert logikai hibát jelentheti), ezért szerkesztő munkánk során igyekeztünk megfelelő mértéktartást tanúsítani; maximálisan törekedtünk arra, hogy új és még nem eléggé közkeletű fogalmak világos megfogalmazást kapjanak és az interdiszciplináris jelleg erősítése örven ne öntse el a pedagógiát a napjainkban egyébként nemegyszer tapasztalt és önmagát pedagógiai színezetűnek feltüntetető főleg idegen szavakból összeálló szóáradat. Megadtuk tehát a kibernetikának, ami megilleti, ugyanakkor azonban a pedagógia tárgyát is élesen megfogalmaztuk és nem hagytuk a neveléstudományt a rokon- és határtudományok tengerébe süllyedni (aminek veszélye napjainkban elég nagy mértékben jelentkezik).

Bár azokban az esetekben, amikor egymástól eltérő vélemények vannak azonos világnézetű pedagógiai rendszeren belül is, és az egységes felfogás érdekében még sokféle tudományos kutatásra lesz szükség, feltüntetni igyekeztünk a különböző alternatív felfogásokat – ebben a tekintetben is törekedtünk a megfelelő határokat megtalálni. Vannak ugyanis esetek – mint például magának a „nevelés”-nek a definíciója –, amikor a tudomány arra kényszerül, hogy definíciók tucatjait tartsa nyilván, kategorizálja és minősítse (ahogy ezt néhány évvel ezelőtt a nyugatnémet pedagógiai sajtóban *Brezinka* már meg is tette). Ilyen esetben – éppen a lexikon gyakorlati használhatósága érdekében – az esetek sokaságának felsorolását és az eltérő koncepciók klasszifikálását mellőztük, s egy, az adott címszóban lényeges indokokkal alátámasztott részletes definíciót alkalmaztuk. Viszont a nevelés feladatrendszerével kapcsolatban a hazánkban „fellelhető” álláspontokat feltüntettük, mert az ismert mindhárom álláspont mellett lehet komoly argumentumokat felsorakoztatni.

Nevelésfilozófiai jellegű vagy nevelésfilozófiának mondott fogalmakat viszonylag részletesen fölvevünk, nem félve attól, hogy egyikük-másikuk még kevésbé kifejtett. Estenként (például olyan nagyságrendű fogalmaknál, mint „általános pedagógia”) nemcsak a kifejtett, hanem a tudományosan feltételezhető álláspontokat is feltüntettük. Így – reményünk szerint – a lexikon esetenként eddig nem publikált kutatási koncepciók körvonalait is fel tudja mutatni.

Külön gondunkat képezte az olyan szinonimák, mint „neveléstudomány” és „pedagógia” differenciált értelmezése; a pedagógia címszón belül mind a pedagógiai elmélet, mind pedagógiai gyakorlat helyes értelmének megfelelő szintű kifejtése; ugyanakkor a régebben használt elméleti pedagógia és gyakorlati pedagógia fogalmának dialektikus túlhaladása.

A közoktatásügy és a köznevelési rendszerek világviszonylatban való áttekintésére törekedtünk, annak ellenére, hogy sok esetben nehezen lehetett a fejlődés legutóbbi adatait beszerezni (és ez nem csak olyan világrészek országaira vonatkozik, mint Latin-Amerika). Összehasonlító-pedagógiai jellegű lexikonanyagunkkal tudatosan törekedtünk ennek a pedagógiai szemléletnek az erősítésére, illetve az ezzel adekvát pedagógiai tudomány szolgálatára.

Jelentős és nagy neveléstörténeti címszóanyagot vettük fel, pontosabban annyit, amennyit a dolog természete megkívánt. Az a szempont vezetett bennünket, hogy a neveléstörténeti szemlélet megfelelő szintű képviselője igen lényeges olyan időszakban, amikor — a világnézetünk egyik alappilléreként képviselő történeti látásmóddal ellentétben — a közoktatásügy kérdéseit gyakran úgy igyekeznek megoldani s azokban döntéseket hozni, hogy a történelmi előzmények gyakran nem is ismeretesek. A pedagógiai kutatásban is lépten-nyomon fenyeget az a veszély, hogy „újra felfedezik” azt, amit korábban már felfedeztek. Ez önmagában véve is indokolja az egyetemes és magyar neveléstörténet anyagának olyan arányú felvételét, ahogy az a lexikonban szerepel.

*

Lexikonunk olyan történelmi időszakban készült, amelyben a társadalom felgyorsult fejlődése alapvető átalakítási és továbbfejlesztési igényeket támaszt a nevelésügygel szemben. Ilyen időszakban — úgy hisszük — mindennél fontosabb a minél teljesebb *pedagógiai egység*, az alapvető elvi kérdésekben való minél nagyobb összehangoltság országunk százezres pedagógus-társadalmában, nem is beszélve a közoktatásügyi irányításról és a pedagógiai kutatásról, amelyek számára a fokozott terminológiai és elvi tisztázottság életkérdés.

Abban a jó reményben vagyunk, hogy lexikonunk haszonnal és eredménnyel forgatott könyv lesz mindezekben a területeken.

NAGY SÁNDOR

SZUHOMLINSZKIJ KÖNYVÉT OLVASVA

„Mert szürke minden elmélet, barátom,
de zöld az élet aranyos fája”

(Goethe: Faust, I. rész)

„Fontos, hogy a gyermekben parázsló szikra
lángra tudjon lobbanni.”

(Szuhomlinszkij)

Nem véletlenül választottam mottónak a humanista Goethe és mellette az ugyancsak humanista *Szuhomlinszkij* szavait. Mindketten a gazdagabb, mélyebb, színesebb emberi élet — a mindenoldalúan fejlett személyiség — szószólói, ki-ki a maga korában.

Szuhomlinszkij tanulmányaiban* egy pillanatra sem hajlandó öncélú, elvont elméleti okfejtésekbe bocsátkozni. Minden pedagógiai gondolata mögött érzéklni lehet a természethez és ezért az emberhez, a társadalomhoz egyaránt közelálló ember életszeretétét. Ezt az életérzést fellobbantja a hajnali erdő színpompás élménye, a mezőkön felszökkenő vágó lehajló búzakaiás, az orgonabokrok tövében életretörő, illatos rózsabimbó, a fino-

**Szuhomlinszkij*: A kommunista személyiség nevelése. Bp.1975.

man megmunkált acéldarab s az első érett szőlőfürtnek örvendő nagymama, amikor azt kis unokája átnyújtja. A pedagógiai élet csodálatos, élő világába vezet be *Szuhomlinszkij*, s lépten-nyomon arra késztet, hogy felidézzük a kötet olvasása közben *Makarenko* hasonló életteljességet sugárzó pedagógiai gondolatait. Felmerül bennünk: nem azt hajtotta-e végre *Szuhomlinszkij* az általános iskolai oktató-nevelőmunka sajátos körülményei között egyazon szellemben, egyazon szándékkal, amit *Makarenko* már nem tudott befejezni?

Céljában és pedagógiai indíttatásában ugyanaz: a jövőendő ember, a közösségi szellemben gondolkodó, érző és cselekvő ember, a közösségben egyéni boldogságát is megtaláló ember nevelése. A jövőendő, a kommunista személyiség neveléséről van szó minden egyes tanulmányában, bár nem vállalkozik a marxista személyiségelmélet rendszerezésére, elméleti kifejtésére. A „*Személyiségfejlesztés a szovjet iskolában*” c. tanulmányában ugyan számos olyan általánosításhoz jut el, amelyek *Linde* óta a mai napig szerves részét képezik a személyiségpedagógiának.

A személyiségelmélet és a pedagógia szembesítése nem újkeletű, hiszen minden pedagógiai rendszer meghatározott emberkoncepcióból indul ki, s ennek megfelelő személyiség-elképzelést tart szem előtt célkitűzésében, feladatainak meghatározásában, módszertani és szervezeti megoldásaiban egyaránt. A technikai fejlődés – az első ipari forradalomtól kezdve, napjainkig, a tudományos technikai forradalom időszakáig – lényeges koncepcionális változásokat idézett elő a nevelési gondolkodásban. Az első ipari forradalom, amelynek kezdetét 1750 körülre időzítik a szakértők (ekkorjárt ötszöröződött meg a pamuttermelés Angliában), s 150 év alatt bontakozott ki a maga teljességében, az oktató-nevelőmunkában is főként a 19. század végén és a 20. század elején érezteti forradalmi hatását. Előtérbe kerül az új viszonyok között a gyakorlati ember nevelése a herbarti intellektuális neveléssel szemben (*Dewey* pragmatizmusa és a tevékenység iskolája). A munkaszervezés és az embervezetés problémája is előtérbe kerül (*Taylor, Gilbert, Bedaux*), majd az emberközi kapcsolatok, a specifikus emberi motiváció és a termelőközösségben érvényesülő szociológiai hatások viszonylatában (*Mayo*). Az az indítás, amit az első ipari forradalom kiterjedése indokolt, a polgári pedagógia legjobbjainál elvezet egy olyan szintézishez, amely az adott viszonyok között lehetséges volt, például *Claparède* „*A funkcionális nevelés*” című munkájában.

A tudományos technikai forradalom hasonlóképpen előtérbe helyezte az embervezetést (vezetéselmélet) és a gyermekvezetést, a korszerű oktatás-nevelés-elmélet problematikáját. Mindkettő az ember, vagyis a személyiség alaposabb kutatására, az embervezetés fő törvényszerűségeinek feltárására, a pedagógiai folyamat forradalmi újjászervezésére serkent, akár akarjuk, akár nem.

A szputnyik-sokk – ahogyan azt *L. Froese* írja az *International Revue of Education*, 1966. évi számában – megrázkódtatta a *Dewey* által kezdeményezett amerikai nevelés egész rendszerét. A szovjet szputnyik fellövése új korszak beköszöntését jelezte a tudomány és a technika fejlődésében, és ez új feladatok elé állította az embervezetést és a gyermeknevelést egyaránt. Ezért élénkült fel az érdeklődés az 50-es évek közepétől fogva nemcsak a vezetéselmélet, hanem a személyiségelmélet és ezzel együtt a tanuláselmélet iránt is. A második világháború borzalmai felkeltik a pszichológusok érdeklődését az emberek cselekedetei mögött rejlő motívumok iránt. A tudományos-technikai fejlődés viszonyai között nő a tudományosan jól felkészült munkaerők iránti szükséglet, ez a dolgozók permanens nevelését, képzését teszi szükségessé. Mindez tehát természetszerűen hozta előtérbe a személyiség formálásának, alakításának, befolyásolásának, motiválásának a problematikáját.

A szocialista pedagógia számára nem új ez a kérdésfelvetés, hiszen a társadalom forradalmi átalakítása kezdettől fogva ébren tartotta ezt a kérdést. *Neuner* „A szocialista általános képzés elmélete” című munkájában (kiadása most készül a Tankönyvkiadóban) joggal utal arra, hogy a polgári személyiségelméletek egy része úgy kívánja feltüntetni, mint ha a marxizmus csupán a társadalmi struktúra problémájával foglalkoznék és kihagyná számításából az embert. Ezek az ideológusok a marxizmust azonosítani kívánják azzal a

lélektelen strukturalizmussal, amely *Durkheim* óta (1900) *Lewy Strauss*on és *L. Lacan*-on keresztül varratmentesen igyekszik bepréselni az embert az adott társadalmi struktúrába. *Lewy Strauss* ezt így fejezi ki: nem az egyén ad értelmet a struktúrának, hanem a struktúra határozza meg az egyén életének az értelmét. *Lacan* szerint pedig nem beszélő, hanem beszélt, nem gondolkodó, hanem gondolt lények vagyunk.

A marxista személyiségelmélet – a *marxi emberkonceptió* – távol áll az effajta társadalomkonzerváló elképzelésektől. *Marx* híres 6. Feuerbach-tézisében és filozófiai füzeteiben a hegeli emberkonceptióval vitázva elkülöníti magát az effajta emberfelfogástól. A történelem formálja ugyan az embert, de az ember szubjektív tevékenysége is tárgyiasul a történelemben, az ember maga is alkotó részesévé – ahogy *Marx* mondja –, társzszerzőjévé válik a történelemnek. Minél erőteljesebben nyomja rá a személyiség a maga bélyegét korára, annál inkább válik igazi, magas rendű személyiséggé.

Ez a gondolat kezdettől fogva érvényesült a pedagógia marxista gondolkodóiban, *Makarenko* műveiben csak úgy, mint *Szuhomlinszkij* most megjelent összegyűjtött tanulmányaiban.

Szuhomlinszkijt nem ebből a kötetből ismerjük. Számos cikke, tanulmánya már jóval korábban megjelent a hazai pedagógiai sajtó hasábjain, magyarul (kár, hogy ezeket nem regisztrálja a kötet). Engem – kb. másfél évtizeddel ezelőtt – „A nevelés elméletének és gyakorlatának halaszthatatlan problémái” címen megjelent munkája ragadott meg (lásd a jelen kötet 351. s köv. lapjain), s ebben a következő mélységesen humanista gondolat: „a legfontosabb az, hogy felfedezzük a gyermek legerősebb oldalát. El kell érünk azt, hogy az emberben »parázsló szikra« lángra lobbanjon és áthassa a gyermek tevékenységét, hogy kiteljesedjék egyénisége. Az egy területen elért sikerének tudata az erkölcsi önérzet és öntudat hatalmas forrásává válik, és segít a többi területen adódó nehézségek leküzdésében is.” „El kell érünk azt, hogy egyetlen tanulónk se tanuljon rosszabbul, mint amire képes, s hogy minden egyes tanuló kifejtthesse a maga eredeti, megismételhetetlen egyéniségét.” (354. old.)

Ezek azok a mélységesen humanista alapgondolatok, amelyek végigvonulnak *Szuhomlinszkij* valamennyi tanulmányán és gyakorlati pedagógiai tevékenységén. Ezek azok a gondolatok, amelyekben a két zseniális pedagógus: *Makarenko* és *Szuhomlinszkij* szellemi kézfogását érzékeljük.

A másik elvi vezérfonal a közösségi nevelésnek a humanizmus elvével szorosan egybe-
forrott elképzelése és gyakorlata. Vannak még ma is, akik „strukturalista” szellemben közelednek a közösségi koncepcióhoz, sőt – legalábbis kínai köntösben – ennek szélsőséges megjelenési formáival is találkozunk az úgynevezett „ultrakollektivizmusban”. Miként *Makarenkónál*, *Szuhomlinszkijnál* is összefonódik az ember boldogságtörekvése a közösség boldogságigényével. A kettő harmóniájának megteremtése mindkét pedagógus legfőbb célja.

Szuhomlinszkij pedagógiai tanulmányaiban – *Makarenko* tanulmányaihoz hasonlóan – az a legvonzóbb, hogy ennek az elvnek a megfogalmazása nem merül ki tiszta követelmények, posztulátumok támasztásában, hanem az elvek a gyakorlatból nőnek ki és a gyakorlatban igazolódnak. Minden egyes tételét saját és munkatársai nevelői gyakorlatán méri le és igazolja. Ezzel egyben felhívja a figyelmet a nevelés folyamatában oly fontos szerepet játszó „alig mérhető mennyiségek” (inponderabiliák) jelentőségére. Ezért meggyőző és tanulságos a „néptanító” bölcsessége. A pedagógia tudományának képviselői

gyakran megfélekedeznek ennek az elvnek a jelentőségéről, elvontan hangoztatják a különben helyes elveket anélkül, hogy azok „apró” módszertani áttételét átgondolnák, vagy megvalósítanák, amikor a gyakorló pedagógushoz szólnak. *Szuhomlinszkij* távol áll ettől a veszélytől. Távolról sem tapad a puszta empiriához, képes a gyakorlati tevékenységet szabályozó általánosítások levonására. *Követelményeket is támaszt*: „Ne legyen egyetlen olyan ember sem, akinek az élet és a munka végző célját a mindennapi kenyér megszerzése jelenti” (36. lap) – „A nevelés zsarnoksággá válhat, ha a pedagógus a hatalmon kívüli más eszközt nem ismer, és azt arra használja fel, hogy elfojtsa a gyermek akaratát” (37. lap) – „Az ember iránti tisztelet, az ember megismerésében, az embernek és az emberinek a meglátásával kezdődik” (38. lap) – „Az iskolai közösség gondolata, tevékenységének célja az emberről való gondoskodás legyen, hogy minden növendék cselekedetében legyen tekintettel a másik ember lelkivilágára” (39. lap) – „Mindig arra törekedtem hogy az emberben kialakítsam a másik ember iránti gyöngédséget, figyelmességet és fogékony-ságot minden iránt, ami az ember életét és sorsát érinti” (39. lap) – „Nagyon helytelen, ha a pedagógus a tanulót memóriagépnek tekinti, amellyel szemben lényegében csupán egyetlen követelményt támaszt: bevésni, emlékezetben tartani és a szükséges pillanatban „kibocsátani” az ismereteket. felelni a pedagógus kérdéseire.” (41. lap.)

„A nevelés tárgya – az eleven személyiség – önállóan a közösségben tevékenykező tanulók eleven, alkotó munkájának eredménye legyen.” (43. lap) – „Az iskola akkor válik a lelki-szellemi élet igazi forrásává, ha a pedagógus szava felgyújtja tanítványainak szívét és lelkükben felkelti a megismerés forró vágyát.” (46. lap) – vagy: a tanuló „tanulja meg azt a munkát, amelyben természetes adottságait a legteltesebben, legszívesebben bonthatja ki, amely a szellemi alkotás boldogságát nyújtja számára” (61. lap) – „Arra törekszünk, hogy a gyermekek gondolata ne csak a fejükben legyen meg, hanem – képletesen szólva – az ujjuk hegyében is.” (61. lap) – „A kommunista nevelés lényege éppen abban van, hogy minden emberben megtalálja és felszínre hozza az éltető erecskét, amely meghozza az alkotás örömét” (94. lap) mert: „minden gyermekben szunnyadnak bizonyos képességek. Ezek a képességek olyanok, mint a puskapor: meggyújtásukhoz, lángallobbantásukhoz szikrára van szükség. Ilyen szikra az ihlet, az idősebb vagy hasonló korú társ tudása iránti elragadtatás.” (95. lap.)

„Nevelőmunkánk egyik legfontosabb feladatának tekintjük, hogy – képletesen szólva – egyetlen gyermekszíven se hamvadjon el az a bizonyos szikra: hogy felszínre hozzuk minden adottságát, képességét, tehetségét; hogy a *legtehetségesebb tanulók egyben nevelőkké is váljanak*, mert csak ilyen feltételek mellett nevelődnek maguk is.” (96. lap.)

S a végső konklúziót a következőkben összegezi: „A legfontosabb az, hogy felfedezzük a gyermek legerősebb oldalát” (354. lap), majd levonja a tanulságot: ne törekedjünk arra, hogy uniformizáljuk a személyiséget. A sokszínű, egyéni képességeiket kibontakoztató személyiségek együttesen teremtik meg a mindenoldalúan fejlett személyiségek harmonikus társadalmát, amelyben minden egyes személy a maga lángallobbant szikrájával járul hozzá a sokszínű, gazdag szellemi tartalommal telített társadalom kialakulásához. Ez vezethet el az egyéni és a közösségi érdek összhangjához.

„A tiszta kitűnő tanuló – írja *Szuhomlinszkij* –, aki jól megtanulta az összes tantárgyat, de egyik tantárgyban sem lépi túl a tanterv kereteit, olyan ember, aki nem ismeri az intellektuális örömet, aki nem érez igazi vonzalmat egyetlen tudományág iránt sem.” (360. lap.) „Így tehát a tanulás megkönnyítésének legfontosabb feltételei: a gazdag intellektuális élet, a tág érdeklődési kör, valamely meghatározott tudományban való elmélyedés, a tanterv kereteinek túlszárnyalása.” (361. lap.) Nagyon korszerű gondolatokat vet fel

Szuhomlinszkij a következőkben is: „Az ember szellemi fejlődését egyre kevésbé az határozza meg, hogy mit tart meg az emlékezetében, hanem inkább az, hogyan tud eligazodni az ismeretek végtelen tengerében, hogyan tudja felhasználni azokat az eszközöket, amelyek segítségével az emberiség az ismereteit őrzi (361. old.) – elérkezett az ideje annak, hogy átszervezzük az oktatási folyamatot úgy, hogy abban a szellemi erőfeszítésnek csak jelentéktelen része jusson az emlékezetbe vésésre: a fő erőfeszítést az átgondolásra, a megértésre, az ismeretek önálló kibontakozására irányuljon; az ismeretszerzés ne legyen a szellemi munka végcélja, hanem a világ megismerésének és megváltoztatásának eszközévé váljék.” (363. old.)

Olyan pedagógiai axiómák ezek, amelyek *Spencer* és *James* óta foglalkoztatják a pedagógiai gondolkodókat, és hallatlanul aktuálisak ma, különösen az információrobbanás korszakában. Felesleges bármit is hozzátennünk ezekhez a gondolatokhoz.

Csupán annyit szeretnék megjegyezni, hogy ezek a nagyon korszerű követelmények *Szuhomlinszkij* esetében *nem elvont, a valóságot szem elől tévesztő „követelménytámasztások”, hanem a saját nevelői, iskolai praxisában alaposan kipróbált és jelentős részben igazolódott elvek.* Ezt dokumentálja a kötet valamennyi tanulmánya. Akár a kommunista eszmeiség neveléséről, akár a munkára nevelésről vagy az erkölcsi, esztétikai közösségi nevelés módszereiről ír, szinte tantárgyakra bontva dokumentálja, hogyan lehetséges a jelölt feladatok élettelses megvalósítása az iskolai gyakorlatban.

Aki komolyan veszi a szocialista embernevelést és úgy akarja tanulmányozni a pedagógiát, hogy az mindennapi nevelőmunkájában hatékonyvá váljék, feltétlenül el kell hogy olvassa ezt a kötetet. Ezért elismerés illeti a kötet összeállítóját, *Arató* Ferencet, aki jól eligazító bevezetőt is írt a tanulmányok elé.

Befejezésként szükségtelen minden elméleti összefoglalás. Legyen elég idézni *Szuhomlinszkij* néhány gondolatát az esztétikai nevelésről. Ez egyben kifejezi személyiségelméleti elgondolásainak igazi humanizmusát, marxista–leninista szellemét: „Az ember akkor vált emberré, amikor meghallotta a levelek susogását és a tücsök zenéjét, tavasszal a patakok csobogását, a pacsirta ezüst hangocskáinak csengését a végtelen nyári égben, a hópelyhek zizegését és a kint tomboló hóvihart, a hullám gyöngéd csobbanását és az éjszaka ünnepélyes csöndjét, meghallotta és lélegzetviasszafojtva, évszázadokon és évezredekken át hallgatja az élet csodálatos zenéjét. Tanuld meg te is hallgatni ezt a zenét, tanulj meg gyönyörködni a szépben!”

Ezért választottam mottóként *Goethe*nek, a múlt nagy humanistájának szavait: „... szürke minden elmélet, barátom, de zöld az élet aranyos fája” – ez az elv lüktet át *Szuhomlinszkij* valamennyi tanulmányán.

JUHÁSZ FERENC

A SZÉCHENYI-GYŰJTEMÉNY KATALÓGUSA

Sokréle szerepben van jelen a magyar művelődés történetében *Széchenyi* István: mint intézmények alapítója és mecénása; mint a korszerű hazai oktatás- és nevelésügy ösztönzője és propagátora; s mint „nemzetnevelő”, a reformkori magyar társadalom legjobbjainak iránymutatója, követendő példája vagy éppen szenvedélyes vitapartnere. Már pedagógia-történetírásunk kezdetétől fogva, majd pedig főképpen *Imre* Sándor nagyszabású és nagyhatású monográfiája (*Széchenyi* István nézetei a nevelésről. Bp. 1904.) nyomán min-

den jelentősebb magyar pedagógiatörténet reformkor-fejezetében tekintélyes helye van Széchenyi Istvánnak.

A Széchenyi-kutatók – köztük a pedagógiatörténet Széchenyi-alakját kutatók – értékes segítséget kaptak a közelmúltban: megjelent a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtárában őrzött Széchenyi-gyűjtemény katalógusa, ezzel is emlékezve az MTA Könyvtára alapításának 150. évfordulójára.¹ A terjedelmes kötetet – hosszú évek munkájának eredményeként – *Körmendy Kinga*, az MTA Könyvtárának tudományos munkatársa állította össze.

A kötet bevezetésében *Csapodi Csaba*, a kéziratár ny. vezetője mutatja be a gyűjteményt, keletkezésének és gyarapodásának történetét az Akadémia 1869. október 5-i „összes-ülésének” határozatától napjainkig, s tájékoztat arról is, hogy ezen a gyűjteményen kívül hol található még Széchenyi-dokumentumok.

Maga a katalógus jól áttekinthető rendben ismerteti az MTA Könyvtárának kézirat-tárában tanulmányozható Széchenyi-anyagot.

A gyűjtemény első nagy része a *Széchenyi* István életére vonatkozó iratokat tartalmazza (köztük például apjának, a könyvtáralapító *Széchenyi* Ferencnek intelmei fiához, vagy *Széchenyi* István iskolai bizonyítványai, amelyek egykori tulajdonosuktól függetlenül is érdekes iskolai ügyirattörténeti dokumentumok). A második rész a közéleti tevékenységével kapcsolatos iratanyagot foglalja magában, ebben az egyik legterjedelmesebb köteg a Magyar Tudományos Akadémiával kapcsolatos. A harmadik részben kapott helyet *Széchenyi* István levelezése: hatalmas mennyiségű saját levele, valamint a hozzá írt levelek tekintélyes száma is bizonyítja mozgalmas, tevékeny életét, nyitott szellemiségét. A gyűjtemény további, ugyancsak terjedelmes részeiben naplói, jegyzetkönyvei; a műveivel kapcsolatos feljegyzések, töredékek; különféle képek és ábrázolások, a Széchenyi-kultusz dokumentumai s más egyébek szerepelnek.

A katalógus neveléstörténeti kutatásra inspiráló jellegét néhány példával szeretném illusztrálni. A pedagógiatörténeti szakirodalom korábban *Széchenyi* és a nagy hazai óvodaszervező, *Brunszvik Teréz* között valamiféle személyi vagy elvi ellentétet tételezett fel.² Néhány évvel ezelőtt azonban *Zibolen Endre* – az OSzK egyik dokumentumára hivatkozva – rámutatott arra, hogy a *Brunszvik Teréz* által összehívott, óvodákat szervező testület 1830. június 23-i ülésén *Széchenyi* István is részt vett,³ a jelenléti ívet az *Óvodai Nevelés* 1975. decemberi száma fotomásolatban közölte.⁴ Ez a szervező testület azonos volt azzal a Nemzeti Egyesülettel, amelynek 1830–1832 közötti történetét nemrég *Horváthné Pereszlényi Éva* írta meg.⁵

Most viszont – felítve *Körmendy Kinga* kitűnő katalógusát – a 120. oldalon *K 302/8–13. sz.* alatt a következőket olvashatjuk: „*Brunszvik Teréz* levele *Széchenyi* Istvánnak. Buda, 1829. jún. 12. 2 f. Ném. Mellette a Kisdedóvó Intézetek Terjesztő Egyesület aláírási ívei és nyomtatványai. 5 db. 10 f. Magyar és német.”

¹ *Körmendy Kinga*: A Széchenyi-gyűjtemény. Bp. 1976. A Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára kéziratárának katalógusai. 9. sz. Sorozatszerkesztő: *F. Csának Dóra*.

² *Rapos József*: *Brunszvik Teréz* grófhölgynek, a legnagyobb magyar honleánynak élete és műve. Pest, 1868. 73–74.

³ *Zibolen Endre*: Óvodai hétköznapiak a régi Pest-Budán. Az Országos Pedagógiai Könyvtár évkönyve. 1963–1964. Bp. 1965. 106.

⁴ Óvodai Nevelés, 1975. 449. Alulról a harmadik név: „Gr. Steph. Szechenyi”.

⁵ *Horváthné Pereszlényi Éva*: *Brunszvik Teréz és az óvodákat terjesztő „Nemzeti Egyesület”*. Ma és holnap (Székesfehérvár), 1975. 1. sz. 1–57.

*Brunsvik Teréz e német nyelvű levéllel Széchenyit a krisztinavárosi óvoda megtékin-
tésére invitálja, egyben adományokat is kér tőle az óvodaügy céljaira. A levél magyar
fordítása a következő:*

Méltóságos Gróf!

A nádor-főherceg ő királyi felségének védnöksége alatt, és főmagasságú neje és mások adományai révén a korai nevelést hazánkban létrehozó és terjesztő egyesület a múlt év júniusában abba a helyzetbe jutott, hogy berendezhetett egy szegény gyermekek iskoláját mint mintaiskolát, amely most százötvennél több 5 évesnél fiatalabb gyermeket számlál. – A hatás máris meglepő, eredmény- és áldásteli, de csak szemtanúk tudnak a hihetetlennek tűnő dolog valóságáról meggyőződést szerezni.

Ezért szeretném meghívni: szíveskedjék ezt [az intézetet] személyes megjelenésével megtisztelni, hogy meggyőződjék az ügy szelleméről és lényegéről. Példájára máris három hasonló jellegű iskola jött létre, amelyek mindegyikében száznál több gyermek talál szeretetteljes gondozást, foglalkoztatást, oktatást és célirányos játékokat.

Bátorkodom hát Méltóságodat arra kérni, támogassa kegyesen szeretetteljes adományaival ezeket a felvirágozó intézeteket.

A nagy tettéből fakadó, elmaradhatatlan áldás ki fog áradni a kései utókorra, és a reá való emlékezés egész életét felmagasztosítja.

A világ végül is tűzben pusztulna el, ha egyetlen nemes sem élne benne, és ha az örök emberség csírája nem lenne a gyermekekben. Hazánk nagy lesz, ha ügyelünk erre a csírára, és megelőzzük az emberség eltorzítását és eltiprását.

Bensőséges tisztelettel zárom soraimat, bizakodva, hogy meghallgatásra találok, és maradok Méltóságod

híve

Buda, 1829. június 12-én.

Brunsvik Teréz grófnő

Az eredeti szöveg:

Hochgeborener Graf!

Unter dem Schutze S[e]i[n]e[r] Königl. Hoheit des Erzherzog Palatin's, und durch huldreiche Beiträge seiner durchlauchtigsten Frau Gemahlin, und Anderer, ward der Verein zur Begründung und Verbreitung frühzeitiger Erziehung im Vaterlande in den Stand gesetzt, in Junij vorigen Jahres eine Armen-Kleinkinderschule als Musterschule einzurichten, welche jetzt über hundert fünfzig Kinder unter 5 Jahre zählt. Überraschend [? Ueberraschend], erfolg- und segensreich sind bereits die Wirkungen, doch nur Augenzeugen können sich von der Wirklichkeit des unglaublich Scheinenden überzeugen.

Daher meine Einladung: Sie möchten dieselbe mit Ihrer Gegenwart beehren, um sich von dem Geist und den [? dem] Wesentlichen der Sache zu überzeugen. Bereits sind als Nachahmung dreij andere Schulen ähnlicher Art entstanden, in welcher jeder über 100 Kinder liebevolle Pflege, Beschäftigung, Unterricht und zweckmäßige Spiele finden.

Ich wage nun Euer Hochgeboren zu bitten, diese aufblühenden Anstalten mit liebevollen Beiträgen gütigst zu unterstützen.

Der aus Ihrer großen That erfolgende, unausbleibliche Segen wird sich in die späteste Nachwelt ergießen und das Andenken daran Ihr ganzes Leben verherrlichen.

Die Welt würde am Ende siegend [?] vergehen, lebete kein Edler in ihr, und wäre der ewige Menschenheit nicht im Kinde. Wir werden ein großes Vaterland haben, wenn wir diesen Keim beachten und dem Verbilden und Zertreten des Menschlichen zuvorkommen.

Ich schließe mit inniger Hochachtung und Zuversicht, Gewährung zu finden und geharre Euer Hochgeboren

Ofen, am 12-ten Juni 1829.

ergebene Therese Gr. Brunsvik

Valószínűleg ugyanezzel a szöveggel küldte el másoknak is az invitáló levelet *Brunszvik Teréz*. A sajátkezűleg írt levélben számos helyesírási és nyelvtani hiba van, ezeket valaki később kijavította. A hibák nyilván a másolás közben estek.

A *Széchenyi*hez küldött levélhez azonban hevenyészettebb írással még utóiratot is illesztett a grófnő, ebben – ismerve *Széchenyi* Anglia iránti érdeklődését – angliai példára hivatkozik.

„Emberbaráti érzelmű föméltóságodban mély érzéseket fog kelteni, ha ebben a könyvben – Über frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen von Wilderspin und Wertheimer – elolvassa az angliai sikereket és eredményeket: ott néhány esztendő alatt 600 hasonló óvodát nyitottak a felnövekvő szegény generációk számára.”

„N. Sig. Euer Hochgeboren menschenfreundliches Gemüt wird innig bewegt sich fühlen in dem Buche: ‚Über frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen von Wilderspin und Wertheimer‘, die Erfolg und Resultate in England nachzulesen, wo in einigen Jahren über 600 ähnliche Asyle der unschuldigen heranblühenden Generation eröffnet wurden.

Die Bücher dieser Anstalten sind übrigens in meiner Verbindung mit den Frauen . . . (olvashatatlan szó).

E levélből megtudjuk, hogy *Brunszvik Teréz* már 1828 tavaszán megszervezte a *korai nevelést hazánkban létrehozó és terjesztő egyesületet* (Verein zur Begründung und Verbreitung Frühzeitiger Erziehung im Vaterlande), ez volt tehát az óvodai Nemzeti Egyesület elődje.

A levél mellett egy gyűjtőív (Verzeichnis der eingesammelten Beitrage zur Deckung der Kleinkinderschul Anstalten), valamint kéziratosszerű terjedelmes ismertetés az óvodákról (Gedrängte Uebersicht von der Leitung und dem Zwecke der Bewahr – und Erziehungs Anstalten für arme Kleine Kinder, oder so genannte Klein-Kinder Schulen), valamint egy nyomtatott kisalakú gyűjtőív található, továbbá két magyar nyelvű kötelezvényűrlap. Ez utóbbiak azonban már az 1834-ben megalakult Terjesztő Egyesületbe való belépés űrlapjai.

Nem tudjuk, hogy mit válaszolt, válaszolt-e egyáltalán *Széchenyi* erre a levélre, de az 1830. június 23-i gyűlésen való részvétele az óvodaszervezés és – terjesztés ügyével való rokonszervezését bizonyítja.

Ismerjük viszont *Széchenyi*nek azt a magyar nyelvű levelét – az új katalógusból tudjuk, hogy másolata a gyűjteményben *K 210/I/1 79*. – található, amelyet 1835. október 22-én írt Pozsonyból *Brunszvik Teréz*nek, aki alighanem valamiféle festőiskolára gyűjtött ekkor adományokat. *Széchenyi* igen szívélyes hangon válaszolt a grófnőnek:

Gróf Brunszvik Therese kisasszonynak.

Tisztelt Grófné!

E' f. évi october 9-én írt becses sorait néhány nappal vettem ezelőtt. Feltornyosult munkáim válaszomat ez óráig hátráltatták.

Nagyság Grófné! Noha nem szeretem, sőt elveim ellen van, pénzbeli tehetségeimet eldiribolni, s így egyeseket pártolásom alá venni nem szoktam; jöllehet honunknak igazi színe nincs, és ekép a festés csekély ítéletem szerint a napi rendtől még felette távol esik, s ámbár legutolsó garasomnak is van bizonyos helye már, hova annak okvetlen folynia kell, – azért Nagyság iránt – őszinte tiszteletem bemutatása végett – mégis kivételt akarok tenni magam alkotta rendszabásaimban, s ide mellékelve csatlom a hozzám irányzott

aláírási ívet, mellyel évenkénti 50 pengő-forint hozzájárultam mutatkozik, s pedig az 1836, 7 és 8 évekre.

Vegye Nagysád hódolatom e bebizonyítását nyájas leereszkedéssel, míg Nagysádhhoz személyesen leend szerencsém, ki vagyok Nagyságodnak legalázatosb szolgája

Pozsony Octob. 21-én 1835.

gr.Széchenyi István

De még egy harmadik *Brunszvik*-dokumentumot is találunk a gyűjteményben, s ez sem érdekesség nélkül való. A katalógus arról tájékoztat, hogy a *K 305/120.* sz. irat egy „Brunszvik Teréznek írt levél megnevezetlentől. (1825 után)”. A négyoldalas német nyelvű levél írójának személye a szövegből nem derül ki.

Rapos József ismert művében említette, hogy *Brunszvik* Teréz kapcsolatban állott Edward Reed angol lelkésszel, akinek egyik leveléből magyar fordításban részleteket is közölt.⁶ Ez a levél 1830 augusztusában kelt, s benne éppen a fentebb említett óvodai Nemzeti Egyesület szervezésére biztatja a grófnőt.

Rapos az eredeti levélnek talán a *Brunszvik* Teréz által készített német fordítását használta fel a magyar közléshez, az angol eredetiről nem tudunk. A *Széchenyi-gyűjtemény K 305/120. sz. irata viszont kétségtávolan a Reed-levél német fordítása*, szövegének összevetése a *Rapos* által nyújtott magyar fordítással ezt nyilvánvalóvá teszi.

De hogyan került ez a levél a Széchenyi-iratok közé? Szövegében többször is előfordul *Széchenyi* neve – *Rapos* ezeket a részeket nem közölte –, sőt a levélíró azt ajánlja, hogy *Széchenyi* legyen a Nemzeti Egyesület titkára. Talán éppen *Brunszvik* Teréz juttatta el ezt a másolatot *Széchenyi*hez?

*

Tovább találva a katalógusban, újabb – a reformkor neveléstörténetéből jól ismert – nevekre bukkanunk. A velük kapcsolatos iratok mind *Széchenyi*nek a *korabeli magyar művelődésügyben betöltött főkezüfunkcióját, gyűjtőpontoszerepét* dokumentálják.

1831. február 2-án kelt levelével (*K 203/158–162.*) például *Edvi Illés Pál*, az 1836-ban megjelent népszerű népiskolai módszertankönyv későbbi szerzője kereste fel a Pápa melletti Vanyoláról *Széchenyit*:

Méltóságos királi kamarás és Gróf úr, Kegyes Jóakaró uram!

Végrül megnevezett, noha személyesen ismételten, bátorkodom járulni Nagyságod Eleibe, és hirdetni Nagyságodnak azt az elragadtatással határos mély tiszteletét, mellyel Nagyságod Hazafiúi Érdemei eránt mi Pápa-vidékiek is viseltetünk. Különösen a magam részéről rég óhajtoztam arról bizonyosságot tenni Nagyságodnak, mely tiszteletemnek csekély zálogául mostan ide zárva meg küldöm Nagyságodnak, nyomtatás alá szánt apró dolgozataimat, – oly reménnyel hízeltedvén magamnak, hogy azokat (mint talán részint Nagyságod előtt újságokat is) figyelmére méltatandja Nagyságod. A dolgozatok pedig ím e következők:

1. A magyar Tíz Parantsolat. Ezt éppen akkor tájban írtam, midőn Nagyságod ama *Classicus* könyvünkön a Hitelen dolgozni méltóztatott. Még 1829-be küldöttem a Tudományos Gyűjteménybe, meg is fordult a Censúrá, de vissza-igazítottat.

2. Két híres angol dalt, textussal és fordítással.

3. A Marseille-i hymnust textussal és fordítással.

4. A leg újabb francia lázadás alkalmával készült francia dalt magyar fordítással.

Mind a mellyeket, mivel magyar folyó-írásban kinyomtatva látnom alig lehet: kéziratban kívántam közölni Nagyságoddal. Nagy fogna lenni örömem, ha Nagyságod tetszését megnyerhetnék . . .

⁶ *Rapos* i.m. 64–67.

A 4. pont alatt küldött dal a *La Parisienne* „par Casimir Delavigne, après le 30. Juillet 1830.”. Az 1830. párizsi júliusi forradalom hullámverése ez egy dunántúli faluban, s ami különösen érdekes: a forradalmi dalt éppen *Széchenynek*, a *grófnak* küldte el fordítója.

Terjedelmes előterjesztést készített *Széchenyi* számára 1837. december 1-i kelettel a hazai műszaki oktatásért küzdők egyik vezéralakja, *Vállas Antal* (*K 209/43.*): „Memorandum a tudományos szellem és az ipar kifejlesztésére alkalmas módok iránt.” Részletes külföldi áttekintés után a különféle reáliskola típusok lehetőségeit ajánlja *Széchenyi* figyelmébe a tudós szerző.

A székelyudvarhelyi református kollégium vezetője azt kérte *Széchenyitől*, hogy küldje el könyvtáruk számára saját könyveit. A válasz *K 200/2.* sz. alatt található:

Nagyérdemű Tanító Ur!

Méltóságos gróf *Széchenyi István* úr megbízatából ő nagyságának e f. évi január 3-ikán Önhez intézett válasza következtében szerencsém van ezennel ide mellékelve ő nagyságának eddig külön megjelent minden munkájából egy-egy példányt, összesen 7 darabban által küldeni a Székely Udvarhelyi ev. reform. Collegium számára. Ki magam ajánlása mellett teljes tisztelettel vagyok Nagyérdemű Tanító Urnak alázatos szolgája

Pest, Martius 12. 1839.

Tasner Antal titoknok

A könyvek között volt a „*Hite!*” is. *Andrássy György* gróf 1831. október 12-i levelében (*K 202/12.*) az ekkor kirobbant parasztmozgalmakkal kapcsolatban egyik ismerősük híradásáról számolt be *Széchenynek*: „... Ötvös többi között beszélte: hogy a Lázadó Helységek egyikében a Hitelből praelectiókat [felolvasásokat] tartottak.”

A magyar nyelv terjesztése ügyében tevékenykedő pesti katolikus kispapok Magyar Iskolája két levelet is írt *Széchenynek* az egyiket 1837. június 18-án, a másikat 1839. szeptember 20-án, mindkettő mellé az általuk fordított magyar nyelvű könyveket mellékeltek. (*K 207/162–163.*)

„... Bölcs belátásánál fogva átlátta Méltóságod – írták –, hogy valódi hazafi csak erkölcsös ember lehet, hogy az erény lángoló szeretete szülője a hazafiságnak, alapja a közboldogságnak, szóval tudta, nyilvánította s tetteivel bebizonyította Méltóságod: miben áll kötelességeinek egész tartalma, s hogy az nem egyéb, mint szép sorsunk – mely a kegyes Istennek ajándéka – férfias föntartása egy részről, a haza diszére s fölemelkedésére buzgó törekvés más részről. Ezek folytában találva monda, s utána mi is szívünk mélyéből mondjuk: ez teszi az igazi, el nem fajult jó Magyar élet körét.”

Végül egy irat, amelyet Döblingben vett kézbe *Széchenyi*, életének végefelé: *a pesti egyetem hallgatóinak kérvény-fogalmazványa a magyar oktatási nyelv érdekében*, „Pest, 1859. október” keltezéssel (*K 305/1.*).

„Alólirottak, a magyar nemzet gyermekei, s egyetemi tanulók Pesten, már több év óta azon szerencsétlen helyzetben vannak, hogy a czélt, mely őket a főiskolára ide vezette, egészen tévesztve – még öt költséges esztendő elteltével az egyetemet oda hagyni kénytelenek a nélkül, hogy a legtöbb és legfőbb tudományokban valami előmenetelt tehettek volna, mert az előadások legnagyobb része oly nyelven tartatik, melyet a tanuló ifjúság részint épen nem, részint nem oly mértékben ért, hogy azokat a legszegültebb figyelem, s a legerősebb tanulási ösztön mellett is magáévá tehesse.

Miután azonban a Felséges Uralkodó legközelebb a gymnasiumokat azon kegyelmes rendelettel megajándékozni méltóztatott, hogy azokban az ifjúság *nemzetiségi többsége* döntse el a tannyelvet – felbátorítva érezzük mi is magunkat, a magas kormányhoz a magyar királyi pesti egyetemre nézve e

hasonló kegyes és igazságos intézkedés mielőbbi kibocsátása végett folyamodni, hogy így azon szent célt, melynek a halhatatlan emlékezetű Mária Thérézia királyné, Pázmány Péter, Lippay György és Széchenyi György magas Primások dús alapítványai a magyar egyetemet szentelék, elérni lehessen, s Hazá és Fejedelem a tudomány valódi előremenetelének, mi pedig saját boldogulásunknak örvendhessünk, és szeretett szülőinknek végtelen gondjaik, szeretetük s teménytelen költségeik fejében s hála gyanánt valódi tudást és tudományt vihessünk haza.

Azon meggyőződésben ismételjük tehát alázatos kérelmünket, hogy ennek tiszta forrását és indokait a magas kormány bölcsessége azon őszinte loyális érzületben fogja keresni, mely minden jól nevelt ifjút ösztönöz, hogy egykor a Fejedelemre és Hazára nézve polgári kötelességeit teljesíteni, nemzetének javára és becsületére válni s mint mívelt ember a korral haladni képes legyen.”

*

Túl a neveléstörténeti vonatkozású dokumentumok sokaságán, elsősorban természetesen *Széchenyi pedagógiai gondolatai* érdeklik a neveléstörténet kutatóját, a katalógus lapjait forgatva. Ennek gazdag lelőhelye – a naplók, feljegyzések mellett – a gyűjtemény levelestára. Egyik szép, bensőséges hangú darabja az a levél, amelyet *Széchenyi* 1847. augusztus 22-én írt tízéves Béla fiához:

Kedves Bélám,

Többszer akartam Néked már néhány sort írni, de eddig elé mindig kifogytam az időből. Ma vett – f. h. 16-ikán írt – soraidra azonban köszönettel akarok válaszolni. Mikor elfelejthetetlen Atyám nékem írt legelőször, nem mondhatom, mily nagy örömet éreztem, s így azt gondolom, Neked sem lesz közömbös, Atyádtul – ki egyszersmind leghűbb barátod, néhány sort kaphatni.

Hogy erős akaratod van, mint dolgozó méh, becsületesen szolgálni az emberiséget és kívált Honunkat, melly úgy is remitőleg nélkülözi az őszinte munkáló kezeket, azon igen örvendek.

Hidd el: a becsületes és munkás ember, minden mindenbevétel, a legboldogabb is; míg azért vagy éppen a here, csak terhül szolgál a világnak, sőt maga magának! – Már most, Isten segítségével nemsokára meglátjuk egymást, és viszonylag örülni fogunk; Te hogy Atyád még meglehetősen „megvan”; – Én pedig hogy Béla fiam nőt, erősödött, és tisztán megóvta szívét!

Csókkold Ödönt, Podhorszkyt pedig legbarátságosabban köszöntsd nevemben! Isten tartson.

Széchenyi István.

Az utolsó bekezdésben említett Ödön Széchenyi kisebbik fia, Podhorszky Lajos pedig Béla nevelője volt. (K 199/8.).

A pedagógiai problémák kutatójának azonban érdemes beleolvasni a *Széchenyi–Eötvös*, a *Széchenyi–Wesselényi*, a *Széchenyi–Schedius* levelezésbe is.

*

Könnyen hozzáférhető, gyorsan kikereshető-kézbevehető iratok, dokumentumok várják a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtárának kéziratárában azokat a kutatókat, akik a *Széchenyi István* pedagógiai-közoktatásügyi gondolatait, terveit, tevékenységét kívánják alaposabban feltárni. (Hogy egy modern *Széchenyi*-monográfiára, benne egy

korszerű nevelő-Széchenyi-portréra milyen nagy szükségünk volna, azt – úgy vélem – nem kell részletesebben bizonygatnom.) S e kutatóknak ezután már nélkülözhetetlen közikönyve lesz ez a kitűnő, jól informáló, világosan eligazító katalógus.

MESZÁROS ISTVÁN

A LENGYEL OKTATÁSI-NEVELÉSI RENDSZER HELYZETE ÉS FEJLŐDÉSÉNEK TÁVLATAI

Szerte a világon, a szocialista, kapitalista és fejlődő országokban egyaránt munkálatok indultak meg az iskolarendszernek a tudományos-műszaki forradalom következményeinek és követelményeinek megfelelő korszerűsítésére. Az utolsó harminc év során a gazdaságilag, társadalmilag, politikailag és demográfiaiilag rendkívül fejlődő Lengyelországban is felismerték ennek szükségességét. Ezért a Lengyel Egyesült Munkáspárt Politikai Bizottságának kezdeményezése alapján 1971 januárjában a Művelődésügyi Minisztérium Szakértői Bizottságot hozott létre a *Lengyel Népköztársaság oktatási helyzetéről szóló beszámoló kidolgozására*. Elnökévé Jan Szczeplarski professzort nevezték ki. A Bizottság 24 tagból állott: a tudomány különböző területeit képviselő tudósokból, tanárokból, közéleti személyiségekből és gazdasági szakemberekből. A szakértők két feladatot kaptak. Először: az oktatás és nevelés jelenlegi lengyel rendszerének értékelése és javaslat készítése annak fejlesztésére. Másodszor az ország népgazdasági, demográfiai és kulturális fejlődésének bekövetkezett változásai ismeretében, a képzési rendszer perspektivikus modelljének kidolgozása, jövőbeni feladatainak meghatározása, a terv, illetve egyes variánsai kivitelezéséhez szükséges anyagi feltételek kimutatásával.

A fenti feladatok megoldásához a Bizottság tagjain kívül több mint kétszáz szakembert vontak be a munkába. Ez a kollektíva a következő munkát végezte:

1/ Elemezte és értékelte a valamennyi Lengyelországban működő képzési rendszert, beleértve az iskoláskor előtti nevelést és a diploma megszerzése utáni képzést.

2/ Megvitatta az ország fejlődésének további útjait a társadalmi, gazdasági kulturális élet területén az évszázad végéig.

3/ Kidolgozta az oktatási rendszer fejlesztésének vázlatait.

A Bizottságnak ez a munkája olyan lengyel képzési formák keresésére irányult, amelyek teljesen biztosítanák a nemzeti célok megvalósítását, és kielégítenék a magas fejlettségi fokon álló szocialista társadalom szükségleteit;

4/ Figyelemmel kísérte a világ fejlett országaiban az oktatási rendszer tanulmányozásával kapcsolatos tájékoztatói-módszertani munkát, a különböző országok oktatási reformterveit, nemzeti és nemzetközi szakértői bizottságok jelentéseit az oktatás területéről, az iskolaügy fejlődésének prognózisait.

A Szakértői Bizottság kilenc tagú (társadalmi munkában dolgozó) elnöksége két éves tevékenysége alatt két kiadványt tett közzé: „A Lengyel Népköztársaság oktatási helyzetéről szóló beszámoló alaptételei és tézisei” (1973. február), és „Beszámoló az oktatás helyzetéről a Lengyel Népköztársaságban” (1973. május).

Az 1945-ös nehéz kezdés ellenére, amely nemcsak a károkból, a káderek és a felszerelés elvesztéséből adódott, hanem abból is, hogy a megszállók majdnem minden oktatási intézmény normális működését felfüggesztették Lengyelországban, a képzési rendszer nagy eredményeket ért el. Napjainkban a rendszeres képzés a különböző iskolatípusokban és művelődési intézményekben a lakosságnak több mint 25%-át fogja át. A nappali 8 osztályos általános iskolákban a tanárok száma az 1946-os 66 660-ról 1970-re 211 500-ra nőtt; a tudományos-pedagógiai dolgozók száma a felsőoktatási intézményekben az 1947/48. tanévi 8300-ról az 1970/71-es tanévre 31 300-ra emelkedett. 1950–1970 között az általános iskolák részére 63 700 új osztályhelyiséget adtak át, 14 200-at a szakiskolák, a szak- és általános középiskolák részére. A képzési rendszer működési feltételeiben jelentős változást hozott az „Ezer iskola a lengyel állam ezeréves jubileumára” társadalmi mozgalom.

Az 1946–1971 közti időszakban 11 millió 129 ezer tanuló végezte el az általános iskolát, az általános középiskolát 1 millió 463 ezer, a szakiskolát és e fokozat egyéb iskoláit 2 millió 025 ezer, a felsőoktatási intézményekben 670 ezer szakember végzett. Ugyanebben az időszakban a felsőoktatási intézmények száma a háború előtti 32-ről 1970-ig 85-re nőtt, a hallgatók száma pedig majdnem megszaorozódott.

Az 1973–1975-ös évek előkészületül szolgáltak az iskolareform bevezetéséhez. A közoktatás tökéletesítésének programja az iskolarendszer valamennyi fokára vonatkozik. 1973-ban 30 195 különböző típusú óvodai intézmény működött (önálló óvodák, óvodai tagozat az általános iskolák mellett, a Gyermekbarát Szövetség óvodai intézménye, az előkészítő óvodai központok a 6 éves gyermek részére és a falusi megőrző otthonok), 6932 városban és 23 273 vidéken, 1 millió 026 ezer 344 gyermekkel.

Ugyanezekben a tanévekben az általános iskolákat 4 millió 634 ezer tanuló látogatta. Ezek közül 2 millió 306 ezer városokban és 2 millió 328 ezer falun tanult. A tanulók száma 207 ezerrel csökkent az előző évekhez képest, a demográfiai visszaesés következtében. 1973 óta az Oktatás- és Nevelésügyi Minisztérium rendeletére körzeti iskolák létesültek. Ezek egyesítik a falun az óvodákat, az általános iskolákat, a szakmunkásképző és mezőgazdasági iskolákat, az általánosan képző középiskolákat és a szakközépiskolákat. 1973-ban 723, 1974/75-ben már 1226 községi körzeti iskola működött.

Az utóbbi években növekszik az általánosan képző középiskolákba felvett tanulók száma annak ellenére, hogy az általános iskolát kevesebben hagyják el. Az 1971/72-ben felvettek száma 123 ezer 660 volt, míg 1973/74-ben 131 ezer 325. A városi fiatalok számaránya nagyobb a falusiakénál. Növekszik a munkás-paraszt fiatalok száma.

Az oktatómunka megjavítására nagyobb mértékben vezették be a laboratóriumi foglalkozásokat. Az új tanterv 1973/74-ben négyféle tagozatos osztályokat vezetett be: 1/ alapismeretek, 2/ matematika, 3/ humán tudományok a filológiával és 4/ biológia-kémia tagozattal. Létesítettek testnevelési tagozatos osztályokat is. Nyolcvankét iskolában 394 nyelvi tagozat működött. A matematika tagozatos osztályok száma eléri az összes osztályok 25%-át.

Az érettségi írásbeli a matematikából és a lengyel nyelvből kötelező, a fakultatív tárgyak között a jelölt választhatja az idegen nyelvek valamelyikét, a történelmet, a társadalomtudományi propedeutikát, a biológiát, a földrajzot, a fizikát, a kémiát, a csillagászatot, a műszaki nevelést, a képzőművészeti nevelést, a zenei nevelést vagy a katonai előképzést. Az érettségi formája lehet a szóbeli vizsga helyett egy értekezés elkészítése a tanév folyamán, amelyet a tanulónak meg kell védenie.

A szakképzés 2–3 éves szakmunkásképző iskolában, 4 éves szakközépiskolákban, 4- vagy 5 éves technikumban és a gimnáziumi érettségi után 1–2 évi szakiskolai tanulmányok folyamán történhetik. Az eddigi 601 mesterség helyett 200 lesz, ebből 78 esik a szakmunkásképzésre és 122 a szakközépiskolákra. 1976. szeptember 1-től 50 kiválasztott iskolában megkezdtek 14 szakma tantervének kikísérletezését is.

1973/74-ben a Lengyel Népköztársaságban 625 gyógypedagógiai általános iskola működött. 89 600 tanulóval és 140 gyógypedagógiai középiskola 15 100 tanulóval. Körülbelül 21 ezer szellemi fogyatékos gyermeket neveltek. Voltak olyan iskolák, ahol a normál osztályok mellett tanultak a gyógypedagógiai oktatásra szoruló tanulók.

A felnőttek általános és középiskolai oktatása igen jelentős. Ezeknek az iskoláknak száma egyre nő. Ezt a Minisztertanács 1974. február 1-i rendelete is szorgalmazta. Megvalósítási formái lehetnek: a vállalaton belüli szervezés, szakmai tanfolyamok a vállalaton kívül, gyakorlati foglalkozás. Az 1973/74-es tanévben 642 általános iskola működött a dolgozók számára 54 700 tanulóval, és 302 liceum 122 700 tanulóval, valamint 51 levelező gimnázium 45 700 tanulóval.

Az oktatásügyre háruló nagy feladatok megfelelő ellátása végett nagy gondot fordítanak a tanárok továbbképzésére. A tanárok továbbképzésébe 10 év alatt 160 ezer hallgatót kell bevonni. Az 1973/74-es években 40 ezer pedagógus vett részt továbbképzésben. A továbbképzés kötelező a 40 évnél fiatalabb férfi és 35 évnél fiatalabb nő tanárok részére. A továbbképzést a Tanárképző Intézet szervezi, egyik formája a Tanári Rádió- és Televízió-egyetem. Ez főképpen a főiskolákon tanulmányokat folytató pedagógusokat segíti, valamint azokat, akiket nem vontak be a továbbképzésbe. A tanári rádiós és televíziós előadásokat közli az Oktatás és Nevelés című havonként megjelenő folyóirat is.

Az iskolareform kidolgozására hivatott Szakértő Bizottság megállapította, hogy az elért eredmények ellenére *hiányosságok* is vannak. Nagy a lemorzsolódás különösen az általános iskolákban, amelyekben 1945–1965 között kb. 2,5 millió tanuló nem fejezte be tanulmányait. Komoly aggodalomra ad okot az osztályismétlés mértéke, amely az utóbbi években az általános iskolákban megközelítette a 6%-ot, az általánosan képző közép- és szakiskolákban a 8–9%-ot. Viszonylagosan nagy volt a lemorzsolódás a felső-oktatási intézményekben is, ahol az első év után a hallgatók több mint 20%-a maradt ki, az I. évfolyamra felvetteknek összesen 30%-a pedig nem jutott el az államvizsgáig.

A Szakértő Bizottság bírálata tárgyává tette a *tanterveket*. A tantervek folytonosan növekvő túlterhelése következtében, különösen az általános iskola felső osztályaiban és a középiskolákban, paradox jelenségek mutatkoztak. Az iskola, miközben az ismeretek lehetőleg minél nagyobb mennyiségét igyekszik nyújtani a tanulóknak, a valóságban egyre kevesebbet ad. Emellett a tantervek nem tartalmazzak olyan, a közösségi társadalom tagjai számára fontos ismereteket, mint a társadalmi és családi viszonyok, az egyén életének megszervezése, a szabadidő racionális kihasználása stb.

A bizottság elemezte a jelenlegi képzési rendszer *gazdaságosságát* is. Kiderült, hogy ez a rendszer kevésbé gazdaságos, minthogy a tanulóifjúság túl hosszú ideig marad távol a termelő munkától, előnyben részesíti a költségesebb képzési formákat és a szűk szakterületek tanulmányozását. Ebben a rendszerben nem elég széles a diploma megszerzése utáni kötelező ciklikus átminősítéssel foglalkozó intézményhálózat, amely nélkülözhetetlen a munka termelékenységének rendszeres fokozásához a népgazdaság különböző ágazataiban.

A Szakértő Bizottság leszögezte, hogy a *lengyel oktatási rendszer fejlődésének új irányt kell vennie, mert jelenlegi formájában nem biztosítja az ország távlati fejlődési terveivel kapcsolatos feladatok végrehajtását*. A feladatok méreteit és jelentőségét bizonyítja az is, hogy a XX. és XXI. század fordulóján Lengyelországban legalább 2 millió felső fokú végzettséggel rendelkező szakemberre lesz szükség (ma az ilyen szakemberek száma 650 ezer körül van). Emellett a szakembereknek magas képzettséggel kell rendelkezniök, amely lehetővé teszi a tudomány és technika új eredményeinek elérését és serkenti haladásukat.

Az oktatásügy fejlesztésének tervezetét két vonatkozásban dolgozták ki: a perspektivikus terveket jelenleg 1990-ig, és az ötéves terveket 1976–1980-ig. Ezeket a tudományos hipotéziseken alapuló demográfiai és az ország várható gazdasági-társadalmi prognózisa alapján készítették el. Ez a munkát az „*Oktatás és nevelés fejlődésének előirányzata*”.

A nemzeti nevelési rendszerre vonatkozó kutató munkát a Minisztérium, a főiskolák és az Akadémia Intézete irányítja. A munkálatok első szakasza 1975-ig terjedt. Ki kell dolgozni a szocialista oktatás és nevelés, a permanens nevelés tervezetét. A második szakaszban 1978-ig el kell készíteni a tanterveket, a tankönyveket és a tanári kézikönyveket, valamint a tanárképzés elveit. A harmadik szakasz 1985-ig az oktatási-nevelési rendszer tökéletesítése és prognózis 2000-ig.

A Szakértői Bizottság hosszas megfontolás után az *oktatási-nevelésügyi reform négy változatát dolgozta ki*, amelyek közül a lengyel szejm 1973. október 13.-án a II/a. variánszt fogadta el.

Az I/a. variáns szerint Lengyelországban a jelenleg fenálló iskolastruktúra keretei között tennék általánossá a középiskolai oktatást. Eszerint változatlanul meghagyják az általános iskolák, az általánosan képző középiskolák, a szakiskolák és főiskolák jelenlegi szervezeti formáit, csak annak lehetőségét irányozzák elő, hogy középiskolai szintű tanulmányokat kezdhet minden olyan tanuló, aki ehhez megfelelő igényekkel és képességekkel rendelkezik.

Az I/b. variáns a jelenlegi iskolarendszer olyan értelmű módosítását jelenti, hogy a 12-osztályos iskola keretei között bevezetik az általános középfokú oktatást. Az általánosan képző középiskolák a fiatalok 50%-át, a szakközépiskolák 20%-át vennék fel, míg 25% a hároméves alapfokú szakiskolákat végezné, 5% pedig megfelelő gyógypedagógiai iskolákat.

A II/b. variáns kilátásba helyezte, hogy a 11-osztályos általános iskola szintjén teszik általánossá a középiskolai oktatást. A bizottság tagjainak többsége ezt a variánszt tartotta optimálisnak, egyben reálisnak, amely az iskolarendszer reformja első szakaszának végén, azaz 1980 körül bevezethető. A lengyel szejm azonban a II/a. variánszt fogadta el.

A II/a. variáns javasolja a középiskolai oktatásnak a 10-osztályos iskola szintjén általánossá tételét. Ez a variáns akkor valósítható meg, ha az összes társadalmi osztályokat és rétegeket képviselő szülők elő tudják készíteni a gyermeket az iskolára, ezzel megfelelő szókészletet nyújtanak nekik, ösztönzőleg hatnak egész intellektuális fejlődésükre, egy szóval, betöltik gyermekeik első tanítóinak funkcióit. Az összes tanerők főiskolai végzettséggel rendelkeznek, és ezzel az iskola magas színvonalú eredményeket képes elérni. Mindehhez szükséges lenne az óvodai gondozás formáinak általános tétele.

A reform megvalósításához az előkészületek 1974-ben indultak meg. Jelenleg már bevezették az új óvodai tanterveket, a 10-osztályos általános iskola 1–3. osztályaiban az új tantervek az 1978/79-es tanévben kerülnek bevezetésre. Ezt követően 1980-tól kezdődik a 4–10. osztályos tantervek bevezetése, amelyeknek teljes megvalósítása 1986 júniusában ér véget.

Az óvodai nevelés. Az oktatási reform először lép túl az iskolán, és öleli fel az óvodai nevelés területét is. Szükséges minden gyermek számára biztosítani – tekintet nélkül arra, hogy milyen környezetből származik – az egyenlő indulást, az egyenlő esélyt már a tanulás megkezdésének pillanatában. A munka két irányban halad. Az egyik, biztosítani valamennyi 6 éves korú gyermek számára tehát egy évvel az iskolai tanulmányok megkezdése előtt, az óvodai gondozást. A kezdeményezett eljárások másik iránya az

óvodai foglalkozások *új tantervének* kidolgozása, amely figyelembe veszi a lengyel nyelv és a matematika tanításának elemeit. Ennek a tantervnek tervezete már elkészült, és a gyakorlati megvalósítása előtt jelenleg kísérletileg kipróbálják több kijelölt helyen.

A hatévesek számára jelenleg az óvodai nevelés néhány formája áll rendelkezésre. A legértékesebb ezek közül a teljes gondozású és nevelési tantervű óvoda, egész éven keresztül működik heti 48–66 óra időtartammal. Ilyen óvodákba jár 685 ezer 3–6 éves korú gyermek. Vannak ezen kívül óvodai részlegek és központok, amelyek hasznos, de nem teljes értékű nevelési formát jelentenek. A legközelebbi évek során azonban szükség lesz rájuk. Az óvodai nevelés valamennyi formája jelenleg több mint 942 500 3–6 éves korú gyermeket ölel fel (ebből 92,7% városban, és 85,1% falun) – köztük 88,9% a hatéves. Az óvodák hálózata még nem tökéletes, ezért szükséges ezek fejlesztésének ütemét meggyorsítani. Tervbe van véve, hogy a legközelebbi két ötéves terv folyamán, tehát 1976–1985 között 235 000 új óvodai helyet kell biztosítani.

Eddig az óvodai férőhelyeket külön épületekben helyezték el. Jelenleg az óvodák megtervezésében egyre gyakrabban mutatkozik az óvodának – megfelelően e funkciójához alkalmazkodva – az iskolaépület egy részében való elhelyezése.

Nem kevésbé fontos kérdés az óvodák részére *a szükséges szakmai képzéssel rendelkező pedagógus személyzet* biztosítása. Már jelenleg több mint 3300 állásban lévő óvónő egészíti ki képzettségét. Az óvónőket az óvónőképzők fogják képezni, amelyeket minden vajdaságban nyitnak majd. Ezenkívül a terv szerint az óvodák egy részében a foglalkozásokat olyan pedagógusok fogják vezetni, akik képzéssel rendelkeznek az alsótagozatos I–III. osztályokba való tanításra.

Az alsótagozatos (kezdeti) oktatás. Az óvodából a hétéves gyermek egyenesen a 10 osztályos iskola I. osztályába kerül, és itt kezdi meg képzésének kezdeti szakaszát, amelyet *kezdeti oktatásnak* neveznek. Lényeges jelentőségű újítás, hogy a megreformált iskolában ez egy évvel megrövidült, és így három évre terjedt ki. Ez rendkívül fontos időszak a gyermek életében, és így az alsótagozatos oktatásnak néhány funkciót kell betöltenie, nemcsak gondozó-nevelő, hanem megismerő és jártasságszerzési feladatot is.

Az iskola egyik alapvető feladata lesz tehát a gyermek fejlődéséről való állandó gondoskodás megszervezése, megfelelő tudás és jártasság biztosítása számára. Ezek feltételei a felsőbb osztályokban való további képzésének. Ki kell alakítani az alapvető készségeket is. Nagy fontosságú a gyermeknél a kezűgyesség kifejlesztése, amely minden gyakorlati cselekvéshez szükséges. Ezeknek a jártasságoknak a megszerzése a gyakorlati foglalkozások keretében fog történni, kapcsolatban a korszerű technikában alkalmazott elemi fogalmak és elnevezések megismerésével.

Az iskolai oktatásnak ezekben a kezdeti éveiben a testnevelés a gyermekeknek a mozgásjártasság és az egészségügyi-higiéniai szokások elsajátíttatására irányul.

Másfajta feladatot kell betölteniök az olyan tantárgyaknak, mint képzőművészeti és zenei nevelés. Ezeknek a tárgyaknak meg kell könnyíteniök a gyermek saját gondolatai, magatartása és élményei kifejezése jártasságainak és szükségleteinek fejlesztését, művészi alkotó tevékenységben s az őt körülvevő szép iránti fogékonyságra való kiképzését.

Azok a tantárgyak, amelyek a 10-osztályos iskolai oktatási rendszer alapját alkotják, *a lengyel nyelv és a matematika*. Így az alsótagozatos oktatás időszakában is a legfontosabb tárgyak közé fognak tartozni.

Már jelenleg folynak az intenzív előkészületek a szükséges képesítésű pedagógusok biztosítására az alsótagozatos osztályok részére. A főiskolai tanulmányokra irányított

mintegy 160 ezer tanító között nagyszámú I–III. osztályos pedagógus van. Szükségesnek látszik azonban a főiskoláknak azokon a szakain a helyek számának jelentős növelése, amelyek a 10-osztályos iskola legalsóbb osztályai számára képeznek tanítókat.

A III. osztály befejezés után, amely az alsótagozatos oktatás utolsó osztálya, a gyermek megkezdí tanulását a 10-osztályos iskola következı ciklusában, amelyet *rendszeres oktatásnak* neveznek. Ez a IV–X. osztályokat foglalja magába.

A IV–X. osztályok. A IV. osztálytól kezdve a tanuló megbízható tudást fog szerezni a természetrıl, a társadalomról, a kultúráról és a technikáról, hogy az iskolai nevelésének utolsó két esztendejében ugyanezekre a kérdésekre a különbözı tudományágak szempontjából tekinthessen vissza. Ez azután elvezeti ıt az ismeretek bizonyos szintéziseinek összeállításához.

A IV. osztályos, tehát 11 éves tanulónak hetenként nyolc lengyel nyelvi órája, ıt matematika órája, három-három földrajz és testnevelési órája, kettı-kettı történelem, biológia (a higiénával), gyakorlati foglalkozás órája, és egy-egy képzıművészeti és zenei órája lesz. Ehhez jön még egy óra az osztályfőnök rendelkezésére és egy óra tanórán kívül sportfoglalkozásra. A IV. osztályosnak tehát hetenként 29 óra kötelezı elfoglaltsága lesz.

Egy évvel idısebb társa heti 4 órában megkezdí az orosz nyelv tanulását. A VI. osztályos tanuló számára heti 2 óra csillagászat lesz és ugyanennyi kötelezı, tanórán kívül szaktárgyi-problémamegoldó foglalkozás. A VII. osztályban bevezetésre kerül heti 4 alkalommal egy nyugat-európai nyelv oktatása, a VIII. osztályban hetenként kétszer a kémia oktatás, és a tanórán kívül fakultatív foglalkozások mértéke heti 4 órára emelkedik. Ugyanakkor egyes osztályokban csökken más tantárgyak heti óraszámja. Például: a VII. osztályosoknak heti 4 órájuk lesz a lengyel nyelvbıl és a matematikából, továbbá 3 órájuk az orosz nyelvbıl. A VIII. osztályosok viszont 3 órában fognak matematikát tanulni és 2 órában orosz nyelvet. Így tehát a 10-osztályos iskolában a tanórák és kötelezı foglalkozások heti óraszámja nem fogja meghaladni a 36 órát.

Bekerülve a IX. osztályba a tanulók betöltik 15. életévüket, tehát olyan korba jutnak, miınt most az általános iskola elhagyásakor. Az új nevelési rendszerben még 2 évi tanulmányok várnak rájuk, amelyeknek folyamán még sokoldalúbb tudást és szemléletet szereznek sok általuk már megismert kérdésrıl. Erre szolgálnak az interdiszciplináris jellegő tantárgyak, mint a társadalmi propedeutika és a családi életre való elıkészítés heti 2–2 órában, valamint a különbözı tantárgyak ismereteit integráló tematikus tömbök.

Ily módon a tizenhétéves fiatal befejezve az általánosan képzı középiskolát, nem annyira „megtanulja” az egyes tantárgyakat, mint általános tudást szerez néhány tudományág határterületének sok problémájára vonatkozólag. Ezenkívül mind a 17 tantárgy, lehet, hogy hagyományos elnevezéssel, de korszerő tartalommal mind oktatási; mind nevelési funkciót tölt be. Ilyenformán a 10-osztályos iskolában az oktatás nevelı lesz. A tantárgyak mindkét – humán-társadalmi, matematikai-termeszettudományi csoportja a két alapvetı tantárgyon a lengyel nyelven és a matematikán fog alapulni.

Az oktatás nevelési folyamat meghosszabításai lesznek a *tanórán kívüli foglalkozások*. Ezek mindenki számára kötelezıek a fakultatív foglalkozások keretében, amelyeknek tematikáját a tanulók maguk választhatják meg érdeklıdésüknek és képességüknek megfelelıen. Mások kötelezıek az ifjúságnak csak néhány csoportja számára az ismeretekben mutatkozó hézagok kiegészítésének szükségessége esetén. A tanuló részt vehet nem kötelezı foglalkozásokon is, így a különbözı szakkörökön, játékokon, klub- és sport-szórakozásokon. Ezen felül a IV–X. osztályos fiatalság gyakorlatot végez (havonként

3–6 órában) társadalmi hasznos munkák formájában az iskolában, a környezetben, üzemben vagy intézményben, ahogyan az jelenleg történik.

Az új tantervek szerzői természetesen gondoltak arra, hogy a tanulók megterhelése a kötelező foglalkozásokkal ne haladja meg teljesítőképességük pszicho-fizikai határait. Ezért nemcsak korlátozták a heti órák számát, hanem ajánlották azok arányos elosztását is.

Tudatában kell lenni azonban, hogy nem mindegyik tanuló lesz képes elvégezni a 10-osztályos iskolát az oktatás rendes folyamán. Így a VI., VII., sőt a VIII. osztály után is – a tanulásban való előmenetelüktől függően – párhuzamos, *szakmára előkészítő osztályokba kerülnek át*, ahol konkrét szakma végzésére készülnek fel. Emellett általános műveltséget is szereznek, csak alacsonyabb nehézségi fokú tantervek alapján.

A 10-osztályos iskola számára biztosítani kell a megfelelő feltételeket a gyermekek és az ifjúság oktatásához és neveléséhez. A városi általános iskolák helyzete ebből a szempontból kedvező: az oktatási rendszer megváltoztatása és a tanulók nagyobb számáról való gondoskodás nem okoz számukra különös nehézségeket, a falvakban azonban megköveteli az iskolahálózat teljes átépítését. Az egyes régiók gazdasági és demográfiai távlatainak megfelelő iskolahálózat pontos kidolgozásával az elmúlt évben a nemzeti nevelési reform kérdéseinek kidolgozására létrehívott vajdasági bizottságok foglalkoznak.

Az oktatásügy fejlesztésének perspektívája jelentős beruházásokat igényel. A tankerületi főigazgatóságok a két ötéves terv folyamán az 1976–1985-ös években kell hogy többek között 47 ezer helyiséget biztosítsanak a 10-osztályos iskolákban az oktatás számára. Ezek közül 26 ezret falun kell építeni, azaz 900 új objektumot létesíteni és 770-et átépíteni.

Az Oktatási-Nevelési Minisztérium elkészíti az új objektumok építési típusterveit. Két évvel ezelőtt kidolgozták az ún. „szegmentumos” (szelvényyszerű) rendszerű dokumentációt, eredetileg a községi körzeti iskolák számára, amely azonban alkalmas a falusi és városi 10-osztályos iskolák építésére is. Ezek a típustervek a múlt évtől kezdve kötelezőek az oktatásügyi építkezéseknél. Ezenkívül az Oktatási-Nevelési Minisztérium által meghirdetett oktatási-nevelési épületcsoportok koncepciójára vonatkozó pályázatra beküldött pályamunkák tervezői 22 ilyen iskolakomplexum megoldást javasoltak.

A továbbtanulás lehetőségei. A 10-osztályos iskola végzett növendékei a továbbtanulás különböző útjait választhatják. A legtehetségesebbek így a tantárgyi tanulmányi versenyek és más központilag szervezett versenyek győztesei közvetlenül a *felsőoktatási intézményekbe* kerülnek. Hasonlóképpen ide irányítják a fiatalokat legalább kétévi mintaszerű üzemi munka vagy példászerűen teljesített katonai szolgálat után. A 17 évesek túlnyomó többsége azonban tovább fog tanulni szakiskolákban, az úgynevezett *szakirányú iskolákban*. Itt a tanulás a szakmától függően félétől két és félévig fog terjedni.

Lényeges változás lesz az ún. *szélesprofilú szakmákban való oktatás*. Például: új szakma az építészet és a gépek mechanikus berendezések üzemben-tartása, amely 12 eddigi szűk profilú szakot foglal magában. A jövőben tehát az ifjúság általános előkészítést kap egy meghatározott szakma keretében, és a teljes szakosítást már az üzemben szerzi meg.

A gyógypedagógiai oktatásügy. Ez a 10-osztályos iskola integrált részét fogja alkotni, bár némileg más feladatokkal. A gyógypedagógiai oktatás reformjával kapcsolatos munkák elsősorban a következőkre irányulnak: *biztosítani* a gyermekek lehető legnagyobb számának a gyógypedagógiai gondozást és tanulási feltételeket, rendezni az iskolahálózat és munkahelyek elosztását. *Előkészíteni* meghatáro-

zott szakmákra a tanulókat. Tervbe van véve a fogyatékos gyermekek szakmai képzése mintegy 160 szakon.

A dolgozók képzése. A megreformált 10-osztályos iskola befejezése után a továbbképzés egyik lehetősége a dolgozók iskolájában való tanulás lesz. Tervbe van véve továbbra is többek közt olyan formák megtartása, mint a szakmai tanfolyamok és szakiskolák, azok megfelelő korszerűsítése után. A dolgozók permanens képzésének rendszerét 1980-ra fogják kidolgozni.

Felhasznált anyag: Zależenia i tezy Raportu o stanie oświaty (Az oktatásügy helyzetéről szóló beszámoló alapelvei és tézisei) Varsó, 1973. február. – Raport o stanie oświaty w Polsce (Beszámoló a lengyel oktatásügy helyzetéről) Varsó, 1973. május. – Prognoza rozwoju kultury polskiej do 1990 (A lengyel kultúra fejlődésének prognózisa 1990-ig) Varsó, 1973. – Le développement de l'enseignement en Pologne Populaire Ministère de l'Instruction et de l'Éducation, Varsó, 1975. (Jelentés az UNESCO-nak) – Czesław Kupisiewicz: Az oktatási rendszer fejlődésének útjai Lengyelországban. Szovremennaja wūszsaja skola, 1974. No 2. sz. 9–22. – Jan Szczepański: Refleksje nad oświatą (Gondolatok az oktatásügyről) Varsó, 1973. – Dziesięciolatka (A tízosztályos iskola) Życie Warszawy, 1976. május 31. – Szkoła Życia (Az élet iskolája) Interjú Jerzy Kuberski oktatás- és nevelésügyi miniszterrel, Polityka, 1976., X. 30., 14–15.

BESNYŐ MIKLÓS

A MORÁLIS ÉRTÉKRENDSZER KÖZVETÍTÉSÉNEK PROBLÉMÁI ANGLIÁBAN A SZERVEZETT OKTATÁS KERETEI KÖZÖTT

A morális értékrendszer közvetítéséről szólva sokágú problémarendszert érintünk, melynek tartalmi, formai és metodikai vonatkozásai egyaránt fontosak. Feldolgozása alapján kétféle módon lehetséges, vagy egy felszínen maradó, általános áttekintés készítésével, vagy egy olyan jellemző problémakör kiemelésével, melyben az egész rendszer kritikus csomópontjai jól megragadhatók.

Jelen esetben a második megoldást választottam, *a szervezett oktatás keretei között történő morális személyiségformálás alkalmait és a közvetített értékrendszer jellegét* emeltem vizsgálódásom középpontjába. A morális értékrendszer közvetítése direkt és indirekt szervezeti keretek és feltételek között történhet. Legjelentősebb direkt formaként az erkölcsoktatás speciális alkalmait, különösen az ilyen jellegű szakórákat tartjuk számon. A morális tartalmak indirekt iskolai közvetítésének lehetséges terepe természetesen jóval szélesebb, minden tanórára, szakkörre és az ifjúsági mozgalmak valamennyi formájára kiterjedhet.

Az erkölcsoktatás speciális alkalmait Angliában a vallástani órák szolgáltatják. Ezeknek az óráknak az az érdekességük, hogy az iskolák túlnyomó többségében nem felekezetit, hanem *felekezetközi* jellegűek. Az állami jellegű megyei (county schools) és az államilag támogatott és ellenőrzött magániskolákban (controlled voluntary schools) a tanulók egységes tanterv szerinti *keresztény vallásoktatásban* vesznek részt.

Ez az tanterv nem országosan, hanem regionálisan egységes. Jellegét, tartalmát, arányait egy olyan konferencia határozza meg, amelyen a vallási felekezetek, a tanárok és a helyi hatóságok képviselői vesznek részt. A tanterv végrehajtása nemcsak azt jelenti, hogy a tanulók az így kialakított keresztény morális tartalmi rendszert speciális szakórák keretében elsajátítják, hanem azt is, hogy napi egy alkalommal közös szertartáson vesznek részt.

Külön elbírálás alapján esetenként engedélyt adnak arra, hogy az azonos vallású tanulók korlátozott óraszámban *felekezeti* oktatásban is részesüljenek. A kifejezetten felekezeti jellegű vallásoktatás a felügyeleti jellegű (aided schools) és a közös megegyezés alapján működő iskolákban (special agreement schools) jóval általánosabb. Itt a hittan-órákról a tanulók csak a szülők külön kérésére maradhatnak el. (Vö.: Nagy-Britannia oktatásügye. Központi Információs Hivatal Tájékoztatói Osztálya, London. Quote No. R. 4751.71.)

A felekezeti erkölcsoktatás az egyetemes történeti fejlődés szemszögéből kezdeti lépésnek tekinthető egyes uralkodó egyházak oktatási hegemóniájának megtörése felé. A múlt század végén az ilyen jellegű törekvések egyértelműen pozitívek voltak és sok esetben elvezettek a vallásrendszerektől független laikus erkölcsoktatás igényéhez. Ezt az utat legkorábban és legkövetkezetesebben Franciaország járta végig, ahol az elméleti elismerést gyakorlati megvalósítás követte. 1882-ben a vallásoktatás fakultatív tételével párhuzamosan bevezették a vallási alapoktól független világi erkölcsoktatási iskolai oktatását.

Az angol oktatási rendszerben azonban a felekezeti hitoktatás korlátozása nem jár együtt világi, ateista alapokon nyugvó normális értékrendszerek szervezett közvetítésével. A felekezetközi morális tanítás éppen ellenkező előjelű alapcél elérésére törekszik, a nevelés egyetemes keresztény alapokra helyezésére. Ennek érdekében a helyi problémákhoz igazodva igyekszik egyesíteni a különböző keresztény felekezetek azonos nézeteit, szabályait, szertartásait, hogy ne azt közvetítse a tanulónak, ami vallásaikat elválasztja, hanem azt, ami közös bennük.

Mivel az istenhit minden keresztény vallás közös vonása, magától értetődő, hogy ilyen jellegű speciális szakórákon *idealista, irracionális morális értékrendszer* közvetítése, elfogadtatása folyik.

*

Egyre többen vannak azonban Angliában olyan tanárok és diákok, akik hiányolnak az elemi és középiskolából egy világi jellegű, az emberi természetnek, az együttélés általános szabályainak megfelelő morális értékrendszert, illetve ilyen jellegű etikaoktatást. Ez az igény olyan általánossá vált, hogy a hivatalos szervek elérkezettnek látták az időt egy reprezentatív felmérés lebonyolítására.

Mint minden felmérésben, itt is felmerültek az alábbi problémák: Mit tartalmazzon, milyen problémaköröket érintsen a felmérés? Kikre terjedjen ki? Milyen szervezeti keretek között és hogyan bonyolítsák le? Mi módon kontrollálják és értékeljék a kapott eredményeket?

A fentiek mérlegelése következtében kétlépcsős felmérés látszott célravezetőnek. Az első felmérést 1967-ben tanárok körében, a másodikat 1969-ben tanulók körében végezték. A vizsgálatok lebonyolításához 420 iskola segítségét kérték, ebből 311 ténylegesen közreműködött.

A felmérés eltérő nagyságú és jellegű iskolákban véletlen mintavétel alapján történt. A véletlen mintát utólag ellenőrizték az iskola területi elhelyezkedése és a lakosság foglalkozása szerint. A véletlen minta mellett 5 tudatosan választott körzet iskolái szerepeltek kontroll mintaként.

A felmérést 1971-ben Philip R. May összegezte „*Erkölcsei nevelés az iskolában*” című könyvében (May, Philip R.: Moral Education in School. Methuen Educational LTD, 1971. London). Mivel az általam kiemelt témakörben ez a legkiterjedtebb empirikus vizsgálat,

amely az erkölcsoktatás szükségességére, anyagára, jellegére vonatkozó tanári és tanulói véleményeket egyaránt magába foglalja és értékeli, kissé részletesebben ismertetem a felmérés tartalmát és adatait.

A tanárok számára készített kérdőív vonatkozó kérdéscsoportja nyitott és zárt választási lehetőségekkel a következő problémákra tér ki: Melyek a közvetett iskolai erkölcsi nevelés legfontosabb alkalmai? Mely korcsoport számára lenne szükséges a vallásórákon kívül erkölcsi oktatást beiktatni? Ki lenne alkalmas ezeknek az óráknak a megtartására? E kell-e különíteni ezen órák anyagát a vallási ismeretekről? Mit foglaljon magában a világi etikaoktatás? Ha nincs szükség az ilyen jellegű oktatásra, miért nincs?

Az elküldött 3650 kérdőív közül 2651 érkezett vissza a következő iskolatípusokból: 709 (27%) elemi (Primary); 695 (26,5%) modern középiskola (Secondary Modern); 904 (34,5%) gimnázium (Secondary Grammar); 259 (10%) egységes középiskola (Comprehensive); 48 (2%) szakiskola (Technical). Az iskolatípusokon belül véletlenül adódtak a tanárok hivatali beosztására, képzettségére, szakágára, szolgálati idejére, nemére és családi állapotára vonatkozó adatok. Ezek ismertetését azonban mellőzöm, hogy ne szorítsam háttérbe a minket érdeklő tartalmakat.

A tanárok többsége (66%) helyesli azt, hogy a vallásórákon kívül is legyen speciális erkölcsoktatás. Az így vélekedőknek mintegy 80%-a a középiskolás korosztály, 20%-a pedig az elemi iskolai korosztály számára tartana szükségesnek ilyen alkalmakat.

A megkérdezett tanulók (4892) még nagyobb százalékban (85%) vélekedtek kedvezően az erkölcsoktatás iskolai tantárgyként való bevezetéséről és legtöbben indokolták is pozitív véleményüket. Nyílt válaszaikat az eredményeket ismertető *May* három kategóriába sorolta: 1. személyiségfejlődés, 2. társadalmi érés, 3. gyakorlati megfontolások. Ízelítőül mindhárom kategóriából idézek néhány indokolást a tanulók eredeti megfogalmazásában.

1. (Személyiségfejlődés)

„Nekünk csak tényeket és adatokat tanítanak. Ha ilyen órák lennének, akkor egyesek, például én, talán jobban megszeretnék az iskolát.”

„Nem azért vagyunk itt, hogy egyszerűen megtanuljuk a történelem, a matematika, az irodalom tényeit, hanem azért, hogy megtanuljunk élni, úgy élni, hogy érdemes legyen, teljes életet élni s ne káposztaként vegetálni.”

„Ezek az órák segítenének az egyéniség kialakulásában.”

„Választóvonalat kell húzni a jó és rossz közt, mert különben a civilizáció darabokra hullik az anarchiától.”

„Feltétlenül szükségünk van ilyen órákra, mert az öregebbek legnagyobb része semmit sem tud az emberi viszonyokról. Ennek véget kell vetni; az utálat, a feketék, a prostituáltak, a kábítószerfogyasztók stb. utálatára semmire nem vezet. Ki kell minket művelni ezekben a kérdésekben.”

„Ezek az órákon képessé válnánk arra, hogy a mindennapi életben döntéseket hozzunk, különbséget tegyünk a helyes és a helytelen között.”

2. (Társadalmi érés)

„A jövőendő állampolgári léthez ez fontos, mert az ország kezd összekavarodni és a barátság kihálóban van.”

„Ha többet tudnánk meg arról, hogy mások hogyan és miért csinálnak bizonyos dolgokat, türelmesebbé válnánk a másik iránt, és közösségben élhetnénk, nem teljesen egyedül.”

„Jó lenne, ha tudnánk valamit arról, hogyan ítéljük meg mások viselkedését, mielőtt befejeznénk az iskolát.”

3. (Gyakorlati megfontolások)

„Életem során hasznomra válik.”

„Ez felélénkítené a tantervet.”

„A fiatalok ezekről a kérdésekről szüleikkel nem szívesen beszélgetnek.”

„A morális nevelés megállítja a békével és anyagiassággal együttjáró dekadenciát. Arra készíti az embereket, hogy elgondokozzanak az erkölcsről.”

A tárgy oktatását a legtöbb tanuló (41%) olyan személyre bízna, aki nem tagja az iskolai tantestületnek. Ebben eltér véleményük a tanároktól, akik nagyrészt a tantestület különböző tagjaiból alakult munkacsoportokra (team) bízna az erkölctanítást.

A közvetítendő morális értékrendszer *tartalmi oldalát* a tananyagra vonatkozó konkrét válaszok világosan tükrözik.

A tanárok túlnyomó többségben és a választott rangsorban is elsőként az *általános etikai alapelvek* tanítását tartják fontosnak. Az összes választást tekintetbe véve második helyen a nemi erkölcs problematikája, harmadikon a keresztény etika, negyediken a generációs kérdések tárgyalása, ötödiken az ország törvényeinek ismertetése, hatodikon pedig konkrét esettanulmányok megvitatása áll.

A felsorolt témajavaslatokon kívül a tanárok önálló megfogalmazásaiban (14%) felmerül a gyermeki személyiség fejlesztésének igénye és a társadalmi öntudatra nevelés is. Általános elképzelés szerint az etika tanításának a különböző civilizációk és kultúrák ismerete, az életmód és erkölcs összefüggéseinek tudatosítása lehetne a reális alapja.

Ha összevetjük a fenti tartalmakat a tanulók elvárásaival, akkor azt tapasztaljuk, hogy meglehetősen hasonlóak. A tanulók olyan általános etikai kérdésekről beszélgetnének legszívesebben ezeken az órákon mint az emberek közötti kapcsolat, a tekintély és barátság, a jó és rossz, a jutalom és büntetés, a viselkedés általános kérdésköre. Ezután náluk is a szexualitás problémaköre következik. Lényeges különbség csupán az, hogy nagyobb súlyt helyeznek az ország törvényeinek ismeretére és kisebbet a magatartásról szóló keresztény tanításokra, mint tanáraik.

Milyen alapon ragaszkodnak az angol tanárok a keresztény moralitás közvetítéséhez? Ez a következő, választási rangsorba állított indokolásból kitűnik. A kérdezettek 41%-a szerint a kereszténység olyan helyes értékekre nevel, melyek nem nélkülözhetők. 27%-uk a kereszténységet igaznak tartja. 13%-ban azért ragaszkodnak hozzá, mert történelmük szerves részének tekintik. 9% nem jelöli meg indokait, de szükségesnek véli a kereszténység tanítását. 5% a nemzeti normák alapjának tekinti. 3% szerint a keresztény erkölcs segít az embereknek, hogy jók legyenek. A kérdezettek 2%-a egyszerűen azért ragaszkodik ezekhez a tanokhoz, mert a legtöbb szülő kívánja iskolai oktatásukat.

A fiatalok nagyobb valóságérzékéről, másirányú érdeklődéséről tanúskodnak az alábbi, tíz olyan javaslat rangsorolásából adódó vizsgálati eredmények, melyek a tanulónak az iskolai oktatás-nevelés iránti elvárásait tükrözik.

Legtöbb tanuló szerint (1.) az iskola feladata olyan dolgokat tanítani, amelyek lehetővé teszik, hogy jó állást kapjon, illetve jó karriert csináljon az ember. Ezután (2.) az intelligencia fejlődésének segítségét és (3.) a vizsgákra való lehető legjobb felkészítést igénylik. Tájékoztatót várnak (4.) a különböző állásokról, hogy könnyebb legyen a pályaválasztásuk. Azt várják az iskolától (5.) segítsen abban, hogy „a saját lábadra álljál és a magad ura legyél”. Hatodik helyen (6.) az érdeklődési körök bővítését említik, hetedikén (7.) pedig olyan dolgok tanítását kérik, amelyek a későbbi munkában közvetlenül hasznosíthatók.

Csak ezután következnek a magatartásra és jellemfejlesztésre vonatkozó elvárások. Itt is egy gyakorlati szempont kerül előtérbe (8.), mely szerint az iskolának meg kell tanítani arra, hogyan kell

viselkedni és fesztelenül érintkezni más emberekkel. Csak ezután merül fel (9.) a jellemformálás és személyiségfejlesztés igénye és ezután, legutolsósorban (10.) az a kívánság, hogy az iskola tanítson meg arra, hogy mi a jó és mi a rossz.

A tanulók tehát arra törekednek, hogy karriert csináljanak társadalmukban, a kapitalista társadalomban, és az iskolát elsősorban érvényesülésük eszközének tekintik. A tanárok ezt a tendenciát keresztény alapú jellemneveléssel és általános emberi jellegű erkölcsi értékrendszer közvetítésével szeretnék ellensúlyozni. Mivel a vallásoktatás erre nem bizonyult elegendőnek, igyekeznek felderíteni a moralitás formálásának egyéb alkalmait és lehetőségeit.

A jelenlegi iskolai oktatásban a tanárok az erkölcsi nevelés területén kiemelkedő jelentőséget tulajdonítanak (1.) a tanár személyének, eltekintve attól, hogy milyen foglalkozásokat vezet. Másodikként (2.) a felelős pozíciók nevelő hatását hangsúlyozzák. A tantárgyak között legtöbbször (3.) az állampolgári, társadalmi ismeretek hatását becsülik, ezután (4.) az irodalomórák, majd (5.) a játék és sportfoglalkozások következnek. Hatodik helyen (6.) a történelmet, hetedikén pedig a zenét és a képzőművészeti tárgyakat említik. Az egyéb, nem rangsorolt válaszok között megjelennek a vallásórák, a biológia, a földrajz, a matematika és a fizika tantárgyak is. Véleményük szerint nagy szerepe van az iskola közösségi életének, légkörének, valamint a tanárok személyes példamutatásának, tanítványaihoz való viszonyának is.

A tanárok válaszai alapján úgy tűnik, mintha a morális nevelés nem is lenne olyan nagy bajban, hiszen rengeteg alkalom kívánczik rá. A tanulók azonban arra a kérdésre, hogy beszélgetnek-e az iskolában az őket érdeklő ügyekről, a magatartásról, egymáshoz való viszonyról, arról, hogy mi a jó és a rossz stb. — 70%-os arányban kategorikusan nemmel válaszoltak. 22%-uk alkalomszerűen, leginkább a hittan és irodalom órákon hallott ezekről a témákról. Csak a tanulók 8%-a állította azt, hogy rendszeresen foglalkoznak az iskolában ilyen jellegű kérdésekkel.

Az iskolai nevelés szervezett kiegészítő alkalmait az *ifjúsági mozgalmak* keretei között találhatók. Angliában a 14—20 évesek 29%-a vesz részt különböző ifjúsági mozgalmakban. Ide számítanak a helyi hatóságok által fenntartott klubok is, melyek látogatottsága messze elmarad a különböző „társadalmi csoportosulásoknak” nevezett szervezetek mögött. Ez utóbbiak nagy része a hagyományoknak megfelelően ma is vallásos, oktatási és művelődési tevékenységek szervezésével foglalkozik, azzal a céllal, hogy a tagokba belenevelje a személyiség magasabb ideáljait. Ezek az ideálok természetesen vallási alapokon nyugszanak, de a vallást sokan itt sem önmagáért, hanem a jellemformálásban betöltött szerepéért tartják meghatározónak.

Az utóbbi években a fiatalok között megfigyelhető egy olyan törekvés, hogy segítsék az időseket, betegeket, mozgássérülteket, szellemi fogyatékosokat. Az erre alakult szervezeteket: az Önkéntes Szociális Szolgálatot (Task Force and Community Service Volunteers) és a Nemzetközi Jótékony célú Szolgálatot (International Voluntary Service) az Oktatási és Tudományos Minisztérium segítyezi. A jótékony célú munka szervezésére 1960-ban létrehozták az Ifjúsági Szolgálat Fejlesztési Bizottságát (Youth Service Development Council), amely 1969-ben egy nagyobb lélekzetű jelentésben előterjesztette az Ifjúsági Szolgálatra az 1970-es években váró feladatokat. A jelentés az ifjúsági munka fő céljának az izoláltan működő klubokkal szemben a fiataloknak a közösségi életbe való

bevonását tartja. A fiatalok igényeinek felkutatására, az ifjúsággal történő kapcsolatteremtésre új módszereket javasol.

A fenti formák az erkölcsi nevelés iskolán kívüli szervezett alkalmai, melyek keretében – mint a fentiekből világosan kiderül – keresztény jellemnevelés és polgári humanista jellegű általános embernevelés folyik. Ez a legtöbb, amit a polgári társadalom iskolapolitikája megengedhet és támogat.

Az általános emberi tartalmakra törekvés az osztálytársadalom viszonyai között nem képvisel egyértelműen pozitív értékrendszert. Ha a rászorulókon való segítséget emberileg helyeseljük is, nem tekinthetünk el attól, hogy ez másrészt az osztályviszonyok kódosítását szolgálja. Az angol kapitalista társadalom osztályszerkezete szinte klasszikusan világos, áttekinthető. Fenntartása, sőt elismertetése sokkal nehezebb lenne a keresztény ideológia segítségével. A felekezeti közötti keresztény morális értékrendszer közvetítése mellett a kevésbé vallásosak vagy ateisták számára az osztályalapokról leválasztott általános emberi tartalmak szolgáltatják a szükséges segítséget.

A világi erkölcsstanórákat elutasító tanárok (34%) közül sokan éppen ilyen jellegű ellenvetéseket tesznek. „A mi társadalmunknak nincs közös morális bázisa, ezért az állami intézmények nem vállalkozhatnak ilyen tárgy tanítására” – írja az egyik. Túlságosan alapvetőek a nézeteltérések ahhoz, hogy egy egységes tanterv létrejöhessen – vélik mások –, hiszen még a közös vallásoktatás tantervében sincs egyetértés.

Mit fognak tanítani az ateista és a baloldali tanárok ezeken az órákon? – vetődik fel világosan is a probléma. Az is reális veszélyként merül fel, hogy az iskolai erkölcsoktatás élesen szembekerülhet azokkal a nézetekkel, melyeket a tanulók otthonról hoznak. Emellett, ha a fiatalokat direkt véleménycserére kényszerítik, megbomlik közöttük az egység, és felszínre kerülnek, kiéleződnek a lappangó ellentétek – gondolják mások.

Valóban, *milyen alapokra kívánják helyezni a speciális erkölcsoktatás angol hívei ezt az új szaktárgyat?* Milyen értékrendszer közvetítését javasolják? *May*, aki jelenleg ennek a témának a legkonzekvensebb képviselője, latolgatja a lehetőségeket. Teljesen individualista, egzisztencialista alapú vagy relativista jellegű erkölcsi tartalmakat alkalmatlannak tart arra, hogy a tantárgy anyagában helyt kapjanak. Az anyagias, naturalista nézeteket is elutasítja. A különböző társadalmi csoportok sajátos morális elveit sem javasolja a tananyagban.

Mi marad tehát? *Az abszolút igazságokat hirdető, egységes keresztény etika* Ez – véleménye szerint – elvileg alkalmas lenne (vö.: P.R. May: *Parental Attitudes to Religion in State Schools*. Durham Research Review. Vol. V. No. 18. 1967. ápr.; Uő: *Why Teachers Want Religion in School*. Learning for Living. Vol. 8. No. 1. 1968. szept.; Uő: *Attitudes of County Durham Teachers to Religions and Moral Education*. Part. II. Durham Research Review, Vol. VI. No. 22. 1969.). Tekintettel kell lenni azonban arra, hogy nem mindenki vallásos. Ezért azt javasolja, hogy a keresztény etikából dedukálni kell az emberi együttélés általános és természetes szabályait és a humanizmuson alapuló szeretet-elméletet. A szeretet az, ami összeköti és nem elválasztja az embereket. Mindezek közvetítését moralitásnak nevezi.

Véleménye szerint a fentieket az állami elvárások közvetítésével szükséges párosítani. Ezt legalitásnak nevezi. Az ilyen értelemben vett *moralitás és legalitás* összekapcsolt oktatása egy erre rendszeresített erkölcsstanórán szerint kielégíti a személyes és állami elvárásokat. A fennmaradó problémák megoldására pedig rendelkezésre állnak az erkölcsi nevelés egyéb direkt és indirekt alkalmai, nem utolsósorban a családi nevelés.

*

Összegezve az elmondottakat: Angliában a szervezett oktatás keretei között a tanulók számára közvetített morális értékrendszer alapvetően *keresztény, vallásos jellegű*. Ilyen indítatású személyiségformálás folyik a felekezeti és felekezetközi vallásórákon kívül az iskola egészében és az ifjúsági szervezetek jelentős részében is. Ezt az alapot tekintik elfogadhatónak a hittanórán kívül tartandó világi erkölcsstanóra hívei is.

Mi indokolja akkor a tanárok 66 és a tanulók 85%-ának azt a kívánságát, hogy iskolai tantárgyként vezessék be az erkölcsi oktatást? Egyrészt a vallásórák csekély erkölcsi hatékonysága. Ez a hatékonyság nyilvánvalóan jelentősen csökkent a felekezetközi keresztény vallásoktatás bevezetésével, hiszen a különböző keresztény felekezetek etikai felfogása között jelentős különbségek vannak. Ezek elhagyása erkölcsi tanításaik jelentős részének kirekesztését eredményezhette. Így nagyobb teret kaptak az alakilag hasonló szertartások, a közös ima és éneklés.

A másik, ennél jelentősebb igény az ifjúság körében tapasztalható. Az angol középiskolásokban tudatossá vált, hogy egyéni érvényesülésükhöz, jövő karrierjükhöz, a társadalmi életben való eligazodásukhoz szükségük van az ország törvényeinek, az állami elvárásoknak az ismeretére. Ezt az igényt úgy látszik, a társadalmi és állampolgári ismeretek iskolai oktatása nem elégíti ki, mivel nélkülözi azt az erkölcsi aspektust, mely az ilyen jellegű ismereteket a személyiség részévé teheti. A moralitás és legalitás összekapcsolása ennek kiküszöbölését ígéri számukra.

Az ilyen alapon felépített polgári humanista értékrendszer funkciója az lenne, hogy *általános emberi* morális értékek központba helyezésével elfedje a konkrét, társadalmilag determinált osztálytartalmakat a tanulók tudatában. Ezt a törekvést segíti és kiegészíti a különböző jótékonycélú ifjúsági szervezetek szociális tevékenysége is. Az osztálytársadalom feltételei között az állami és az államilag ellenőrzött iskolák dominanciája mellett másra aligha számíthatunk. A társadalmi fejlődést valóban előremozdító osztályharcos eszméket és az erre épülő morális értékrendszert Angliában nem a szervezett iskolai oktatás keretei között kell keresnünk.

SZEBENYI PÉTERNÉ

KÉT ÚJ FRANCIA KÖNYV AZ ISKOLA ÉS A TÁRSADALOM KAPCSOLATÁRÓL

Különös izgalom fogja el az olvasót, ha Georges *Snyders* és Hubert *Hannoun* most megjelent könyveit végigolvasta,¹ mivel a szerzők az utóbbi évek egyik leghevesebb vitáját igyekeznek összegezni. Kivált *Snyders* munkájára érvényes ez a megállapítás, aki tanítványaival együtt vette tüzetes elemzés alá *Baudelot* és *Etablet*: *A kapitalista iskola Franciaországban*, *Bourdieu* és *Passeron*: *Az örökösök*, illetve *Az újratermelés*, továbbá az amerikai *Ivan Illich*: *Az iskola nélküli társadalom*, valamint *A jövő felszabadítása* című művét.² Ilyenformán ez a bírálat több esztendőös oktatási tapasztalat eredménye.

¹ Georges *Snyders*: *École, classe et lutte des classes*. Párizs, 1976. 377 lap. — Hubert *Hannoun* *Ivan Illich ou l'école sans société*. Párizs, 1974. 175 lap.

² E művek bibliográfiai adatai: Christian *Baudelot*, Roger *Etablet*: *L'école capitaliste en France*. Párizs, 1971.; Pierre *Bourdieu*, Jean-Claude *Passeron*: *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Párizs, 1946.; Pierre *Bourdieu*, Jean-Claude *Passeron*: *La Reproduction*. Párizs, 1970.; Ivan *Illich*: *Une société sans école*. Párizs, 1969.; Ivan *Illich*: *Libérer l'avenir*. Párizs, 1971.

Snyders azonban nemcsak másokat bírál, bírálja önmagát is, hiszen, miként az előszó-
ban írja, két előző könyvében, noha szintén a haladó pedagógia mellett tört lándzsát,
nem érintette az oktatás szerkezeti problémáit.³

Jóllehet Snyders nem veszi egy kalap alá a két francia szerzőpárt Illich-csel, ám
különbözőségük mellett mégis vannak olyan közös problémák, amelyek lehetővé teszik,
hogy együtt tárgyalják őket. Mindnyájan alapvető problémákat vetettek föl: az iskola és a
társadalom közti viszony, a művelődés, a társadalmi mobilitás kérdéseit. Bourdieu és
Passeron valósággal egy új tudományágat teremtett, az iskolaszociológiát, míg
Baudelot-nak és Establet-nek az az érdeme, hogy a marxizmus módszereivel próbálták
megközelíteni a pedagógia problémáit. Elemzésük megcáfolhatatlanul bizonyította, hogy
az „egységes iskola”, amelynek egységes nevelést és képzést kellene biztosítania minden
tanuló számára, megvalósíthatatlan eszmény a kapitalista viszonyok között.

De nemcsak a tárgyalt problémák kapcsolják együvé ezeket a szerzőket, hanem
következtetéseik is: ezek az írások azt bizonygatják, hogy az iskolában semmi értelmes
nem történik, hogy az iskola által közvetített műveltség értéktelen, egyszerűen, hogy az
iskola alkalmatlan arra, hogy elősegítse a szocialista átalakulást a kapitalista társadalom-
ban.

Ilyenformán, Bourdieu és Passeron elmélete szerint, az iskola, amely korántsem tűnteti
el a munkásszármazású gyerekek lemaradottságát, csak a társadalom újratermelését szol-
gálja s megakadályozza az alulról fölfelé irányuló társadalmi mozgásokat. Ez a gondolat
különbön Ivan Illichnél is fölbukkan: az iskola voltaképp szolgásként nevel, és a legkevésbé
sem képes arra, hogy valamiféle társadalmi átalakulást készítsen elő.

Az a kép tehát, amelyet a szerzők az iskoláról festenek, pesszimizmushoz, fatalizmus-
hoz vezet, és büntudatot ébreszt az oktatókban, mivel úgy látszik, mintha ők is cinkosai
lennének a rendszernek. Ezért – mondják – a pedagógia is csak illúzió, s az is marad a
társadalom gyökeres átalakulásáig.

Jóllehet Snydersnek nem szándéka, hogy a kapitalista iskolát védelmébe vegye e vádak
ellen – hiszen a mindenkinek egyforma lehetőséget biztosító, demokratikus iskola a
kapitalista országokban valójában nem egyéb szociális demagógiánál –, mégis fellép a
fatalizmus ellen. Az a célja, hogy – a kapitalista iskola fogyatékoságainak, ellentmondá-
sainak, sőt bűneinek leleplezése után – kifejtse, milyen szerepet játszhat mégis, mindezek
ellenére, a tökéletes társadalom demokratikus átalakításában. Snyders ugyanis azt akarja be-
bizonyítani, hogy az iskolában az osztályharc nemcsak lehetséges, de szükséges is.

Bourdieu és Passeron azt állítja, hogy a proletárgyereket csak arról győzi meg az iskola, hogy a
középiskola – luxus, és hogy az a természetes, ha beérik társadalmi helyzetükkel. Bourdieu és Passeron
szerint az iskola azoknak kedvez, akik amúgy is kiváltságosak, s így csak az előnyös helyzetből startoló
gyerekek jutnak el az egyetemi tanulmányokig.

Ugyanezt a gondolatot Baudelot és Establet úgy fogalmazza meg, hogy az egységes képzést nyújtó
iskola egyenesen elképzelhetetlen. Ha tüzetesen szemügyre vesszük azokat a tényeket, amelyeket
elsőként ők fejtettek ki ilyen alaposággal, be kell látnunk, hogy a nevelőknek csakugyan van okuk
némi kétségbeesésre. Például azért, mert a különféle iskolatípusok korántsem azonos színvonalú
képzést adnak. A kiváltságos gyermekek a gimnáziumok klasszikus és modern tagozatán végzik

³ Georges Snyders: *Pédagogie progressiste*. Párizs, 1973.; Georges Snyders: *Où vont les pédagogies non-directives?* Párizs, 1974. – V.ö. Magyar Pedagógia, 1975. 3. sz.

tanulmányaikat, a CES-ekben a középosztályok gyermekei, a CES-ek kettes szakán és a CEG-kben pedig a munkások gyermekei.* Ilyenformán a gimnáziumok és a CEG-k nem egyszerűen különböznek egymástól – amint ezt a hivatalos iskolapolitika állítja –, hanem az iskolai hierarchia felső, illetve alsó részén helyezkednek el. Korántsem véletlen tehát – s ezt épp *Baudelot* és *Establet* fejtette ki a legmerészebben –, hogy ki milyen iskolatípusba kerül. Az egyes iskolatípusok közötti különbség azonban nemcsak a tananyagot érintik: a munkásgyermekek látogatta iskolák rosszabbul vannak felszerelve, kisebb a tanulmányi idő és alacsonyabb a tanárok szakképzettsége is.

Erről a hierarchiáról a legnyilvánvalóbban egyrészt a továbbtanulók, másrészt a felsőbb tanulmányaikat félbeszakítók társadalmi összetétele árulkodik.

Mivel a társadalmi-műveltségi különbségek már az első osztályokban jelentkeznek, már az elemi iskola jó előre meghatározza a tanulók további iskolai pályafutását. Ahogyan *Bourdieu* és *Passeron* írják: „Az iskolai intézményeknek – a hozzájuk kapcsolódó presztízs szerinti – hierarchiája, valamint az általuk biztosított cím előnyei pontosan megfelelnek az iskolai intézmények – közönségük társadalmi összetétele szerint megállapított – hierarchiájával.”⁵

Snyders mindebből azt a tanulságot vonja le, hogy küzdeni kell az iskola ama formái ellen, amelyeknek a társadalmi kiváltságok szentesítése a legfőbb funkciójuk. *Snyders* könyve második fejezetében hosszasan fejtegeti, hogy az iskola előtti egyenlőtlenségek okát nem magában az iskolában, az iskola sajátosságaiban, hanem a társadalmi egyenlőtlenségekben kell keresnünk. Minderre a szocialista országok iskolarendszere a bizonyíték, amelyben a munkásgyermekek igen nagy számban végezhetnek felsőfokú tanulmányokat. „Hiszen – idézi *Snyders* *Raymond Boudon* egyik megállapítását – míg a szocialista társadalomban az állami beavatkozás csökkenti az esélyek egyenlőtlenségét, a tőkés társadalomban, épp ellenkezőleg, az oktatást a piac törvényei határozzák meg.”⁶ A kiváltságosok és a többi tanulók közti műveltségbeli különbség az iskolai évek során egyre fokozódik.

*

De vajon hogyan lehet harcolni az eltérő műveltséget, a más-más értékű diplomát adó iskolatípusok, az A., B., C., D. stb. osztályok ellen? *Baudelot* és *Establet* szerint a francia iskolarendszernek két hálózata van: az egyik az úgynevezett középfokú-felsőfokú, amely a gimnáziumot és az úgynevezett egyes szűrőt foglalja magába (ez a közép- és felsőfokú tanulmányokhoz vezet), a másik pedig az úgynevezett elemi-szakmai hálózat. Ez az iskolatípus, amelyet a munkásszármazású fiatalok látogatnak, alacsonyabb szintű képzést nyújt, s tanulói viszonylag hamar kikerülnek a termelésbe. Az egyik hálózatból szinte lehetetlen átjutni a másikba.

E tények alapján *Baudelot* és *Establet* arra a felismerésre jutott, hogy a XX. századnak az iskolaügy terén elért eredményei, vagyis a tankötelezettség meghosszabbítása, a világi iskola stb. valójában csak a társadalmi egyenlőtlenséget növelik. Sőt, szerintük még az úgynevezett „közös törzsanyag”, ez a kommunisták által javasolt tervezet is csak a

* *CES* = Collège d'enseignement secondaire. Az 1960-as években az elemi és a középfokú oktatásnak egy intézményben való összpontosítására, a pályaaorientáció érvényesítésére hozták létre. Az oktatási „hierarchiában” a gimnáziumok és a CEG-ek között áll. *CEG* = Collège d'enseignement général, gyakorlati ismereteket nyújtó iskola, rövidebb itt a képzési idő, mint a többi iskolában.

⁵ *Bourdieu, Passeron: La Reproduction*, 246.

⁶ *Raymond Boudon: L'inégalité des chances*. Párizs, é.n. 90.

megosztottság elkendőzésére szolgált, holott eredetileg az volt a célja, hogy mindenki elsajátíthassa az alapvetőnek tekintett társadalmi műveltséget.

Van azonban egy probléma – figyelmeztet *Snyders* –, amely e két hálózat elemzősekor elkerülte *Baudelot* és *Establet* figyelmét. Nevezetesen az, hogy még az egyetemi tanulmányokra felkészítő osztályokban sem azonos társadalmi helyzetűek a tanulók, s ennél fogva nem azonos műveltségük sem, *Baudelot* és *Establet* továbbá azt se vette számításba, hogy az általuk tárgyalt két hálózaton kívül más oktatási formák is vannak, nyilván azért nem, mert nem illettek abba a képhez, amelyet a francia oktatásról kialakítottak. A leghevesebb vita az úgynevezett M2-es osztályok körül folyik. *Baudelot* és *Establet* szerint ez az osztály a gyengébb képességű polgárgyerekeknek, valamint a tehetséges munkásgyerekeknek nyújt lehetőséget arra, hogy bekerüljenek a középfokú és felsőfokú hálózatba. *Snyders* viszont ezt az osztálytípust a demokratikus iskoláért folytatott harc eredményének tekinti. Éppen azok a munkásgyerekek követelik a leghevesebben a továbbtanuláshoz való jogot, akiknek sikerült bejutniuk ezekbe az osztályokba. Ilyenformán ezek az M2-es osztályok a demokratikus iskoláért folytatott harc nem lebecsülendő színhelyei. Rendkívül fontos itt a haladó szellemű pedagógusok szerepe is: egyrészt azért kell küzdeniük, hogy ez az oktatási forma megmaradjon, másrészt hogy új pedagógiai módszereket alakítsanak ki.

Baudelot és *Establet* másik tévedése, hogy csak két társadalmi osztályt ismernek: a polgárságot meg a proletariátust. A középpolgárság és a kispolgárság társadalmi hovatartozásának kérdését azonban már csak azért is hiba elhanyagolni – írja *Snyders* –, mivel a tanárok zöme ebből a rétegből származik. S mivel ezek a tanárok nap nap után találkoznak a *Baudelot* és *Establet* feltárta problémákkal, korántsem közömbös, melyik pártra állnak.

A két hálózatban azonban nem két különböző kultúrát tanítanak, hanem ugyanannak az ideológiának két változatát. Az elemi-szakmai hálózatban inkább csak gyakorlati tudnivalókat, mint tényleges műveltséget adnak a tanulóknak. Ez a gyakorlat azonban föltétlenül ellentmondásos, hiszen a korszerű gépek kezeléséhez sokoldalúan képzett munkaerőre van szükség. Annyi mindenesetre igaz, hogy még ebben az oktatási formában is olyan valóságselemekkel ismerkedhetnek meg a tanulók, amelyeknek hasznát veszik az életben. *Illich* szemlélete tehát sok szempontból megegyezik *Baudelot* és *Establet* nézetével, csupán abban különbözik tőle, hogy *Baudelot* és *Establet* síkra szállnak a társadalmi forradalom szükségességéért. De hogy ez a forradalom – jegyzi meg *Snyders* – hogyan bontakozik ki, ha nem támaszkodik a meglévő formákra, erre a kérdésre a szerzőpár nem ad választ.

Snyders érvelése egy évek óta húzódoó vitát elevenít föl, nevezetesen a *reform* és a *forradalom* kérdéséét. *Baudelot* és *Establet* ugyanis visszautasítanak minden reformot. Szerintük a reform és a forradalom kölcsönösen kizárja egymást: vagy az egyik, vagy a másik valósul meg. Holott – írja *Snyders* – a forradalom előkészítésének időszakában minden lehetőséget ki kell használni, amely valamennyire is előrelendíti a társadalmi fejlődést. *Snyders* rámutat, hogy csak azokban az osztályokban derül fény a tanulókat megosztó botrányos előnyökre és hátrányokra, ahová együtt járnak a különböző társadalmi osztályok gyerekei. Az iskola tehát nem előidézője a társadalmi egyenlőtlenségeknek, csupán élesebben mutatja ki őket, mint akármely más intézmény.

S ez a pont az, ahol, *Snyders* szerint, az öt szerző egyetért egymással: *mindnyájan a társadalom felelősségét csökkentik, amikor az iskolának tulajdonítanak olyan mechanizmusokat, amelyekért valójában a társadalom felelős. Snyders* szerint már *Bourdieu* és *Passeron* is hajlamos arra, hogy túlföntül általánosan értelmezze az osztály fogalmát.

Szemléletükben akkora a „kulturális tőke” fogalmának jelentősége, hogy csaknem a gazdasági tőke helyét is elfoglalja. Ez a törekvés *Illich* koncepciójában sokkal határozottabb: „Az oktatás — írja *Illich* — a társadalmi osztályok újfajta hierarchiáját hozza létre a tudás kapitalistáinak hierarchiájában.” A probléma megoldása, *Snyders* szerint, abban rejlik, hogy *pontosabban kell meghatározni, mi az iskola helye és szerepe a társadalomban*. Csakis így harcolhat az iskola saját eszközeivel a proletariátus ügyéért.

Az iskola ugyanis ma már a polgárság érdekeinek sem felel meg, s így a polgárság eszményeit sem közvetítheti. A tankönyvek elemzése során kiderült például, hogy az olvasókönyvek és az irodalomtankönyvek egy archaikus világ értékeit tükrözik. Nemcsak munkásnegyedekről nem olvashatunk bennük, de előkelő negyedekről sem, nemcsak munkásokról nem, de mérnökökről sem. Beszélnek viszont szénaboglyákról, patkókovácsról és az egekig magasztalt nemzeti hősekről.⁸ Amikor a diákok fellázadtak az oktatás elavult formái ellen, a burzsoázia gyermekei éppúgy kimutatták elégedetlenségüket, mint a proletárszármazásúak. A francia iskola — akárcsak Nyugat-Európa többi országában — válságban van, „ez az iskola tehát nem a burzsoáziáé, nem az a terület, amelyen a polgárság győzelmet arat; ezt az iskolatípust nemcsak tulajdon fogyatékosságai döntik romba, hanem az egyre emelkedő követelmények is”.⁹

A burzsoázia különben sohasem tudja, mikor fordul ellene tulajdon iskolája. Egyébként miért is törekednék arra, hogy a társadalmi rend számára veszélyes munkásgyerekek minél hamarabb kikerüljenek az iskola falai közül? Jóllehet Franciaországban a tankötelezettség tizenhat éves korig tart, újabb és újabb kibúvokat találnak, csak hogy a gyerekek hamarabb félbehagyhassák tanulmányaikat.

A demokratikus iskoláért vívott harc — írja *Snyders* — két fronton folyik. Egyrészt azok ellen kell harcolni, akik szerint az oktatás demokráciája már megvalósulóban, másrészt azok ellen, akik semmibe se veszik a már elért eredményeket. Mindkét álláspont ugyanis lemond arról, hogy a társadalmi átalakulásért vívott harc az iskola falai között is folytatódjék.

*

Mindamellett *Bourdieu* és *Passeron* nem mentek olyan messzire: ők nem vetik el az iskolát, mint *Ivan Illich*, aki szerint elleniskolát kell létrehozni, mert az iskola csupán szolgaságra nevel. *Illich* szerint az iskola, amikor életkor szerint csoportosítja a gyerekeket, elszakítja őket egymástól, s egyúttal elvágja őket az élettől is.

Illich azonban az iskola történetének legreakciósabb korszakai alapján elemzi ezt az intézményt, s mivel csak negatív tulajdonságokat lát benne, semmiféle szerepet sem szán neki abban a társadalmi átalakulásban, amelyet valójában ő maga is óhajt. Könyve — figyelmeztetés: az iskolát veszély fenyegeti, ha továbbra is a konzervatív erők kezén marad.

Hubert *Hannou* könyvében arra figyelmeztet, hogy az ifjúság körében nagy rokon-szenvre találtak *Illich* nézetei, hiszen roppant vonzó számukra „Tölégetni minden hagyományt. A „mindent eltörölni, mindent újrakezdeni” jelszó azonban, bármily csábító, fölöttébb helytelen, s ezért kell *Illich* nézeteit tüzetesen elemezni.

⁷ *Illich*: Une société sans école, 193.

⁸ Vö. Suzanne *Mollo*: L'école dans la société. Párizs, 1970.

⁹ *Snyders* i.m. 84.

Már *Snyders* is rámutatott, hogy *Illich* nem látja elég árnyaltan az iskola monopóliumának kérdését. Ezen a monopóliumon *Illich* azt érti, hogy az iskola mintegy monopolizálja a tudásnak és a művelődésnek a meghatározását, illetőleg átadását. *Illich* elképzelése azonban egy másféle monopóliumot alakítana ki. Az ő iskola nélküli társadalmában a *magánipar irányítani az oktatást*, mivel az ipari ismeretekkel együtt kellene elsajátítani a műveltség alapjait. De mivel a magánipar a trösztök felé fejlődik, az oktatás vezetése, az eddigi állami irányítás helyett, egyre kevesebb személy kezében összpontosulna.

Illich azt is hangsúlyozza, hogy az oktatás túl drága, nemigen térülnek meg a költségei. A kapitalista társadalom ellen fellázadt *Illich* tehát itt a tőkés rend bűvkörébe kerül. *De vajon csakugyan az iskola felelős-e azért, mert sokba kerül a társadalomnak?* Nem azokban a társadalmi körülményekben van-e a hiba, melyeknek következtében az iskolába járó gyerekek nem tudják kihasználni a lehetőségeket?

Ugyanígy az iskola manipuláló jellegéről sem beszélhetünk úgy, hogy ne különböztetnénk meg az árnyalatokat. Az iskola nem manipulálja jobban az embereket, mint a tőkés társadalom egyéb intézményei. Csak azért látjuk az iskolában a manipuláció kiváltságos színhelyét, mivel felerősíti a társadalmi ellentmondásokat és ellentéteket.

Illich szerint a kötelező iskolai oktatás valójában korlátozza az egyén szabadságát. *Hannou* szerint azonban az iskolának koránt sincs uniformizáló hatása, mivel minden diák tulajdon társadalmi rétegének ideológiáját hozza magával.

Illich, összhangban az eddig elmondottakkal, azzal *vádolja a pedagógusokat, hogy a kapitalista társadalom cinkosai*. Holott az oktatókra is érvényes az a megállapítás, hogy ők sem egységesek társadalmi szempontból, s gyakori tiltakozásaik is azt bizonyítják, hogy nem azonosítják magukat az elnyomó társadalmi renddel. Az *illichi „descooling”* elemzésekor tehát azt állapíthatjuk meg, hogy ezek a nézetek, még ha messziről rokonszenvesek is, hibás szociológiai koncepción alapszanak. Nem az iskola az oka a társadalmi ellentmondásoknak, ahogyan *Illich* állítja. Ha van is szerepe az egyenlőtlenségek újratermelésében, *legalább akkora szerepe lehet és van az egyenlőtlenségek elleni harcban is*. Ennek a harcnak a lehetőségeit azonban fel kell ismerni, ki kell alakítani sajátos eszközeit, s főként élni kell velük. Nemcsak a látványos megmozdulások idején kell küzdeni, hanem a mindennapi harcokban is. A nagy társadalmi átalakulások ugyanis sohasem a teljes tagadásból születtek.

*

A haladó iskola — *Snyders* szerint — három tendencia kereszteződéséből alakulhat ki a kapitalista társadalmakban. Egyrészt az iskola a munkásszármazású gyerekek legjobbjaira épít, másrészt átalakul azoknak az ösztönzéseknek a hatására, amelyeket ezektől a gyerekektől kap, harmadrészt pedig segíti a tanulókat megszabadulni azoktól a hátrányoktól, amelyeket az otthoni környezet határoz meg. Ezeknek a tanulóknak nem az uralkodó osztályok ideológiájával és értékeivel kell azonosulniuk, hiszen ez az a csoport, amelynek elő kell mozdítania az iskola demokratikus átalakulását.

Snyders könyve, összefoglalva az elmondottakat, nemcsak azért érdemel figyelmet, mert ismerteti a divatos oktatásszociológiai áramlatokat, hanem azért is, mert, ellentétben a legtöbb idevágó művel, nem éri be a kritikával, hanem megoldást is keres a legtöbb bírált jelenségre.

BARACS ÁGNES

PEDAGÓGIAI MUNKAÉRTEKEZLET A JÉNAI FRIEDRICH SCHILLER EGYETEMEN

A Jénai Friedrich Schiller Egyetem és az Eötvös Loránd Tudományegyetem több éve fennálló tudományos és kulturális együttműködésének keretében a két egyetem pedagógiai tanszéke előzetes megbeszélések alapján az 1975/76-os tanév elején konkrét együttműködési programot dolgozott ki.

Az együttműködés tartalmában igazodik a szocialista országok pedagógiai kutatóintézetének vezetői által 1975-ben elfogadott távlati kutatási témához, amely célul tűzi ki a szocialista iskolában folyó nevelés, oktatás hatékonyságának emelésére irányuló kutatások előtérbe helyezését. Ennek megfelelően az együttműködési program központi témája: *A didaktikai irányítótevékenység szerepe a felsőtagozatos tanulók munkával és tanulással kapcsolatos beállítódásának fejlesztésében.*

Az együttműködés kiterjed kutatási beszámolók és a közös témával kapcsolatos publikációk, bibliográfiák cseréjére; tartalmi és kutatómódszertani kérdések konzultációjára; közös publikációkra; együttes munkaértekezletekre.

Az együttműködés jelenlegi fázisában a felsorolt kooperációs formák mindegyike folyamatosan realizálódik. Ennek során 1976. okt. 18–25-e között Jénában megrendezésre került a Jénai Friedrich Schiller Egyetem Pedagógiai Intézetének és a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének munkaértekezlete. Az értekezlet témája: *Az oktatási folyamat nevelő hatású irányításának kérdései.*

A konferencián a következő előadások hangzottak el:

Horst Wenge egyetemi tanár a didaktikai tanszék vezetője: *A tanulással kapcsolatos beállítódás didaktikai eljárásokkal történő nevelésének feltételei.* Az előadásban a szerző kifejtette azt az álláspontját, miszerint a tanulással kapcsolatos beállítódás formálásában a cél-orientációnak, a megfelelően szervezett oktatási eszközrendszernek, valamint a racionális és emocionális hatások közötti összhangnak van alapvető szerepe.

M. Nádas Mária, egyetemi adjunktus: *Az oktatási és nevelési folyamat egysége a tanítási órán.* Az előadásban megfogalmazódott, hogy a frontális, a csoport- és az individualizált munka nemcsak az oktatás, hanem az oktatási-nevelési folyamat, tehát a komplex személyiségformálás alapvető szervezeti formáinak is tekinthető. E munkaformák nevelési lehetőségei egymástól eltérő sajátosságokat mutatnak, mivel az egyes szervezeti formák a nevelési folyamat különböző mozzanatait – a tapasztalatszerzést, tudatosítást, alkalmazást – más-más variációkban tartalmazzák. Ezért fontos annak elemzése, hogy az oktatás különböző szervezeti formái milyen módon járulhatnak hozzá a tanuláshoz, munkához való kíváncsisághoz, viszony, valamint a szociális kapcsolatok, különösen a kollektív beállítódás kialakulásához.

Bábosik István, egyetemi docens: *Közvetett nevelőhatások megszervezése az oktatási folyamatban.* Az előadás keretében annak bizonyítására került sor, miszerint az oktatás különböző szervezeti formáinak nevelési lehetőségei alapvetően abban a vonatkozásban különböznek egymástól, hogy másként és másként valósítják meg a tanulóknak a tanulmányi feladattal, valamint egymással kialakított kapcsolatait. Ezeknek a kapcsolatoknak a jellege és intenzitása határozza meg végső soron az egyes oktatási szervezeti formák nevelőhatásainak irányát és jellegét. Különösen alapvetőeknek tűnnek a személyiségformálás szempontjából a közvetett ráhatási formák alapjául szolgáló tanulók közötti kapcsolatok.

Christel Wenge, lektor: *Vizsgálatok az ismeret-megszilárdítás beállítódásformáló hatásával kapcsolatban.* Empirikus vizsgálatok elsődleges elemzése alapján körvonalazta az előadó a tanulással kapcsolatos pozitív beállítódás néhány konkrét ismervét, továbbá a direkt és indirekt irányítás olyan néhány lehetséges megoldásmódját, amelyek a tanulók döntési lehetőségeinek gyakoriságát növelve a tanulással

kapcsolatos felelősségnek mint a tanulással kapcsolatos beállítódás egyik komponensének alakítását teszik lehetővé.

Ralf Eisenberger, tanár: *A csoportmunka hatása a tantárggyal kapcsolatos viszonyulásra az orosz nyelv tanításában.* Az előadó a csoportmunka értékei közül a kölcsönös példaadás szerepét emelte ki és elemezte, a tanulással kapcsolatos pozitív beállítódás kialakulásában.

Az előadásokat konzultáció követte. Ennek eredményeként megfogalmazódott, hogy a tanulással kapcsolatos pozitív beállítódás fejlesztésének egyik döntő tényezője a tanulási tevékenység célra irányítása, orientálása, szabályozása. Ezért a további kutatások középpontjába a tanulói tevékenység orientálásában szerepet játszó módszerek, szervezeti megoldások, eszközök és személyi tényezők állíthatók.

Ennek megfelelően a további együttműködés során a felsorolt tényezőkre irányuló közös, empirikus kutatások megszervezésére kerül sor.

BÁBOSIK ISTVÁN, NÁDASI MÁRIA

I. T. OGORODNYIKOV (1900–1976)

Nehéz és göröngyös utat kellett megtennie *Ivan Trofimovics Ogorodnyikov*nak, a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiája levelező tagjának addig, amíg eljutott a neveléstudomány kiemelkedő képviselőinek sorába. Az egykori vjaszki kormányzóságban, a mai Kirov városban parasztszalád gyermekeként látta meg a napvilágot. Életútja azonos volt a kor szovjet embereinek életútjával. A Nagy Októberi Szocialista Forradalom győzelme után, a polgárháború idején, 1919-ben kezdte meg tanulmányait Kirov város pedagógiai intézetében, ahol 1921-ben szerzett diplomát.

Pedagógiai tevékenységét Nalinszk város pedagógiai technikumban kezdte meg, ahol pedagógiát tanított. 1923 és 1928 között iskolafelügyelő, ezzel egyidőben pedagógiát oktat Kirovban, a pedagógiai technikumban. Ezután aspiráns, majd 1930-tól Moszkva különböző felsőoktatási intézményeiben vezette a pedagógiai tanszéket: a Felsőfokú Mérnöki Pedagógiai Intézetben, a Moszkvai Állami Egyetemen, a Moszkvai Területi Pedagógiai Intézetben, majd 1949-től haláláig a *Moszkvai Állami Pedagógiai Intézetben*. 1944 és 1947 között egyidejűleg az OSZSZSZK Művelődésügyi Minisztériumában a felsőoktatási főosztály helyettes vezetője. Volt oktatási rektorhelyettes az Állami Egyetem, tudományos rektorhelyettes a Területi Pedagógiai Intézetben stb.

Neveléstudományi kutatómunkát 1924 óta végzett, kutatásai igen szerteágazóak, széles területet ölelnek fel. Foglalkozott a szovjet iskola történetével, a közoktatás rendszerének kérdéseivel, a középiskola és a felsőoktatás módszertani problémáival, nevelésselmélettel, a neveléstudományi kutatás elvi és módszertani kérdéseivel. Legjelentősebb kutatási területe mégis a *didaktika* volt, e téren feltárt eredményeit egyrészt tanulmányokban, tudományos közleményekben tette közzé, de beleötvözte a pedagógusképző intézetek hallgatói számára írt tankönyveibe is.

I. T. Ogorodnyikov professzor széles körű tudományos tevékenysége a magyar pedagógus-társadalom körében alig ismert. Az idősebb generáció emlékezetében még él a felszabadulás utáni években magyar fordításban megjelentetett, szerzőtárrsal írt didaktika-tankönyve (ez volt az akkor igen népszerű „*Ogorodnyikov–Simbirjev*”-*didaktika*). De ezen kívül még a neveléstudomány művelői is csak kevésbé ismerik a közoktatásnak szinte egész területét felölelő gazdag publikációs tevékenységét. Ennek egyik oka (vagy következménye?) az is, hogy a magyar könyvkiadás sem figyelt fel műveire, s

az említett didaktika-könyvön kívül egyetlen jelentősebb könyvét sem adta ki magyar fordításban. Folyóirataink sem törekedtek arra, hogy magyar nyelven hozzáférhetővé tegyék a hazai olvasók számára legfőbb tanulmányait, csupán könyvtári dokumentációban található néhány Ogorodnyikov-tanulmány magyar fordításban. E kiváló szovjet tudós művei tehát lényegében ismeretlenek az oroszul nem tudó hazai szakemberek, illetőleg a gyakorló pedagógusok széles tömegei előtt.

Kétségtelen tény, hogy kutatásainak kezdeti szakaszában elsősorban olyan, a szovjet felsőoktatást közvetlenül érintő aktuális problémákkal foglalkozott, amelyek a szovjet iskola továbbfejlődésének ügyét szolgálták. Ezek sorába tartozik mindenekelőtt *a szovjet iskola történetének, valamint a közoktatás rendszerének kutatása*, mivel ez alapvetően befolyásolja tulajdonképpen meghatározza a felsőoktatásban folyó szakemberképzés tartalmi és módszertani kérdéseit. Lényegében ez az utóbbi probléma foglalkoztatta szinte egész életén keresztül. Erről tanúskodik első jelentősebb publikációja is, amely „A felsőoktatásban folyó munka szervezeti és módszertani kérdései” címen jelent meg 1934-ben. Tisztában volt azzal, hogy a jól felkészített szakemberek jelentősen hozzájárulhatnak azoknak a hatalmas feladatoknak a megoldásához, amelyek a Szovjetunió előtt állanak.

Az elméleti kérdések iránti fogékonysága, érzékenysége szüntelenül arra készítette, hogy mind magasabbra emelje azokat az ideológiai követelményeket, amelyek a tudományos kutatásokat megtermékenyítik, illetőleg számukra alapul szolgálnak. Különösen a Nagy Honvédő Háború után fordult e téma felé, de később sem szűnt meg vele foglalkozni. E kérdéssel kapcsolatban két tanulmánya is megjelent: „*A neveléstudomány ideológiai-elméleti színvonalának emelése az oktató és a tudományos munkában*” (1947); „*A pedagógia mint tantárgy elméleti és ideológiai színvonalának emelése a Pedagógiai Intézetekben*” (1947).

A pedagógusjelöltek jobb pedagógiai felkészítését szolgálta az a könyve, amelyet *Simbirjev*-vel együtt írt 1954-ben. Ez a „*Pedagógia*” című tankönyv, amely a pedagógiai intézetek számára készült, ebben felhasználta konkrét gyakorlati tapasztalatai mellett tudományos kutatásainak eredményeit is. E tankönyv első nyolc fejezetét I. T. Ogorodnyikov írta, ezek olyan alapvető témákat ölelnek fel, mint például a pedagógia tárgya és módszerei, a kommunista nevelés célja és feladatai, a gyermekek életkori sajátosságai és a nevelés stb. Ez utóbbi fejezetben belül megfelelő kritikával tárgyalja az átöröklés, a környezet és a nevelés összefüggéseire vonatkozó burzsoá elméleteket, a pedológiai torzításokat, részletesen megvilágítva az ezzel kapcsolatos marxista–leninista álláspontot. A didaktikai fejezetekben ugyancsak az alapvető témák kifejtése szerepel: az oktatás folyamata, a szovjet didaktika alapelvei, az oktatás tartalma, a tanítási óra stb. A tankönyv – amely fontos szerepet töltött be a pedagógusjelöltek képzésében – a maga korában magas tudományos értékű mű volt.

1968-ban újra megjelent ez a „*Pedagógia*” c. tankönyv, jelentős tartalmi továbbfejlesztéssel. A szerző ugyanis felhasználta mindazokat az eredményeket, amelyeket az első kiadás óta a neveléstudományban elértek, de beépítette azokat a tapasztalatokat is, amelyeket az általa vezetett kutatócsoport az iskolákban folytatott kísérletek során felhalmozott. Ezekben a kutatásokban nagy figyelmet fordítottak a tanítási óra hatásfoka növelésének kérdésére. Ezeket a kutatásokat maga Ogorodnyikov professzor irányította. Fontos alapvető vizsgálatok, iskolai kísérletek ezek, amelyek nagyon gondos előkészítést igényeltek. Ennek megfelelően feltétlenül szükség volt a vizsgálat módszereinek körültekintő és pontos megfogalmazására. Ez elengedhetetlen

feltétele volt annak, hogy megfelelő eredményeket érhessenek el a kísérletek során. Ezt az elméleti alapvetést *Ogorodnyikov* abban a tanulmányban végezte el, amely 1959-ben jelent meg „*Az oktatási folyamat hatásfoka növelésének vizsgálatára irányuló kutatások metodikai kérdései*” címmel.

Bár e téren már korábban is folytak kutatások, mégis az oktatási folyamatra, a tanítási óra hatásfokának növelésére irányuló kutatások, kísérletek szélesebb körben ennek a tanulmánynak a megjelenésével egyidőben indultak meg, s hosszú éveken át folytak. Az 1959–1964 közötti eredményeket *Ogorodnyikov* egy háromkötetes kiadványban tette közzé intézetének tudományos közleménysorozatában „*A tanítási óra hatásfoka növelésének kérdései*” címmel. Ez a munka átfogó képet ad azokról a kérdésekről, amelyek vizsgálatával foglalkoztak, a vizsgálati módszerekről, összegezi az eredményeket, lehetővé kívánva tenni, hogy a jó tapasztalatok elterjedjenek, a bevált módszerek pedig széles körben alkalmazásra kerüljenek.

E témakörben számos más tanulmány is kikerült *Ogorodnyikov* professzor tolla alól: „*A közismereti tantárgyak óráinak hatékonyságára vonatkozó vizsgálatok módszerei és fő problémái*”; „*A tanóra hatékonysága növelésének időszerű problémái*”; „*A tanulmányi folyamat megszervezése a bentlakásos iskolába*”. De ide sorolható még a következő tanulmány is: „*A tanulók önállósága és aktivitása fejlesztésének didaktikai alapjai a tatár iskolákban*.” Ez utóbbi tanulmány azt is jelzi, hogy az *Ogorodnyikov* által irányított kísérletek, kutatások zömmel Moszkvától távol, a tatár iskolákban folytak.

A kísérletek, kutatások során szerzett gazdag tapasztalatok készítették arra a kiváló szovjet tudóst, hogy szószólója legyen azoknak a törekvéseknek, amelyek azt célozták, hogy a neveléstudományi kutatások közvetlenebbül segítsék az iskolákat oktató-nevelő munkájukban. E cél érdekében írta meg „*A neveléstudományi kutatások szorosabb összekapcsolása az iskola gyakorlati feladatainak megoldásával*” c. cikkét, valamint „*A didaktikai kutatások időszerű kérdései*” című tanulmányát. Ugyanakkor mindig nagy figyelmet fordított a didaktikai kutatások eredményeinek tanulmányozására. Figyelemmel kísérte a külföldi szakirodalmat, és a hasznosítható tapasztalatokat – a hazai viszonyokhoz alkalmazva – igyekezett meghonosítani.

1967-ben jelent meg „*A didaktika alapjai*” című könyv, amely kollektív munka eredményeként látott napvilágot: az egyes fejezetek megírására a legjobb szakértőket kérték fel. *Ogorodnyikov* professzor a könyv IX. fejezetének szerzője, e fejezet címe: „*A tanóra mint a tanulmányi munka szervezeti formája*”. A terjedelmes fejezet három részből áll, s ezek közül csak a harmadik részt szeretnénk itt kiemelni, amelynek élén ez az alcím olvasható: „*Frontális osztálymunka, csoportmunka és egyéni munka a tanulókkal a tanítási órán*.”

Már e címmegfogalmazásából is egyértelműen és világosan kitűnik, hogy a tanulók személyiségének sokoldalú fejlesztése mellett nagy gondot kíván fordítani a szerző az egyéni képességek fejlesztésére is. Ennek érdekében (és természetesen az oktatási folyamat hatékonyságának növelése érdekében) tartja fontosnak a csoportmunka és az egyéni munka arányos alkalmazását is. De nem mond le a frontális osztálymunka alkalmazásáról sem, mint ahogyan ezt egyes nyugati szerzőknél gyakran tapasztalhatjuk. *Ogorodnyikov* az oktatási folyamat korszerűsítése során nem tekint el azoktól a lehetőségektől, amelyekkel színesebbé, árnyaltabbá s fejlesztési hatását tekintve sokrétűbbé tehető a tanítási óra, s megfelelően összehangolja a „hagyományos” megol-

dási módokat a „korszerűekkel”. Ez utóbbit rendkívül fontosnak tartja, mert tisztában van azzal, hogy csak *egyféle módon* nem lehet elérni azokat az eredményeket, amelyeket a tudományos-technikai forradalom időszakában a társadalom elvár az iskolától.

E tekintetben nagy segítséget jelentett számára az az alapos ideológiai felkészültség, amellyel rendelkezett, s ennek alapján metodológiailag helyesen látta, hogy a korszerűnek mondott eljárások, megoldási módok egyoldalú és merev alkalmazása nem vezethet megfelelő eredményre. De tisztában volt azzal is, hogy a szovjet iskola, minden problémája mellett, betöltötte feladatát, s viszonylag rövid története alatt számos kiváló tudóst és nagyon sok kiváló embert nevelt, akik nagy felelősséggel dolgoztak a szovjet nép felemelkedéséért, a cári Oroszországtól örökségül kapott évszázados lemaradás felszámolásáért. Ezt jól példázza az a hatalmas gazdasági fejlődés, amely a Nagy Októberi Szocialista Forradalom óta a Szovjetunióban végbement, de az a hősiesség helytállása is, amelyet a szovjet emberek a második világháború megpróbáltatásai közepette is tettekkel bizonyítottak. Mindebben elévülhetetlen érdemei voltak és vannak a szovjet iskoláknak, s végzetes hiba lenne ezt a tényt figyelmen kívül hagyni. Mindezeknek az összefüggéseknek dialektikus egységben történő elemzésére csak olyan kiváló tudósok képesek, mint amilyen *Ogorodnyikov* professzor is volt, akit nem kápráztattak el a különböző külföldi eredmények, hanem megfelelő alapossággal tanulmányozva és értékelve próbálta azokat felhasználni és alkalmazni a szovjet iskolák megfelelő feltételei között.

Ezzel összefüggésben érdemes megemlíteni, hogy például a *programozott oktatással kapcsolatos kutatások egyik bázisa* a Szovjetunióban éppen az általa vezetett tanszéken működött, a kutatások az ő irányítása alatt folytak. S hogy ezeket a szerteágazó feladatokat valóban jól megoldhassa, ezért az *összehasonlító pedagógia* kérdéseivel is foglalkozott. Szerkesztésében jelent meg intézetének Tudományos Közlemények-sorozatában az a mintegy 400 oldal terjedelmű kötet, amely „*Az összehasonlító pedagógia kérdései*” címet viseli.

Alapvetően azonban — mint említettük — a didaktikával kapcsolatos kérdések foglalkoztatták, s idevágó tevékenységének mintegy összefoglalása az a mű, amely 1974-ben jelent meg Moszkvában és Berlinben, ezzel a címmel: „*A didaktikai kutatások tapasztalatai a Szovjetunióban és a Német Demokratikus Köztársaságban.*”

Ogorodnyikov professzor összes műveinek részletes áttekintése szinte lehetetlen a megemlékezés rövid terjedelmi keretei között. De még ha ez nem is szabna határt, akkor is meghaladná lehetőségeinket, mivel az a száznál több könyv, tanulmány, cikk s másfajta publikáció, amely *Ogorodnyikov* professzor keze alól kikerült, igen sokrétű és szerte ágazó problematikát ölelt fel. De talán valamennyinek a felsorolása és részletes elemzése sem adna világos képet *magáról az emberről: a tudósról, a tanítóról, a tudományszervezőről, arról a fáradtságot nem ismerő kommunistáról, aki mindig és mindenben készségesen segített, amikor arra szükség volt.* Erről első sorban azok a közvetlen munkatársai, tanítványai tudnának vallani, akik kapcsolatban voltak vele, s akik nemcsak ismerik alkotó tevékenységét, de bennük és általuk folytatódik és továbbfejlődik az az életmű, amelyet *Ogorodnyikov* professzor ránk hagyott. S ez az életmű megtermékenyíti számos ország pedagógiai gondolkodását azokon a tanítványokon keresztül, akik *Ogorodnyikov* professzor tanszékén voltak aspiránsok, vagy ezen a tanszéken végezték egyetemi tanulmányaikat. S ezek

száma igen nagy, szinte a világ valamennyi földrészéről tanultak az általa vezetett tanszéken. Hazánkban is számosan vannak, akik tanítványai voltak, e sorok írója is ezek közé tartozik.

Szeretett professzorunk sokirányú elfoglaltsága mellett mindig tudott időt szakítani arra, hogy munkánkat figyelemmel kísérje, és tanácsaival, útmutatásaival segítsen megoldani azokat a problémákat, amelyek miatt munkánkban megtorpantunk. Ezért mindnyájan nagyon hálásak voltunk, és bátran fordultunk hozzá segítségért, amit sohasem tagadott meg. Szenvedélyes vitapartner volt, de nagy diplomata és nagy tanítómester is. Sohasem kényszerítette rá akaratát sem kollégáira, sem tanítványaira. A megfelelő érvek, kutatási eredmények bizonyító erejét elsődlegesnek tekintette, ha azok megfelelő elvi megalapozottsággal és adekvát kutatási módszerekkel kerültek felszínre. Ez tette őt valóban naggyá, tiszteletre méltóvá mindenki előtt, aki közvetlen kapcsolatba került vele.

Magyarországon is járt és nagy érdeklődéssel tanulmányozta a hazánkban folyó kutatómunkát, de azt az iskolai gyakorlatot is, amely ezeknek az eredményeknek a megvalósításán fáradozott. Tanácsokkal sem fukarkodott, s ezzel is igyekezett segítséget nyújtani a nagyobb eredmények eléréséhez. Mindig óva intett a sablonoktól és más országok eredményeinek mechanikus alkalmazásától.

Ogorodnyikov professzor tudományszervező munkásságát nehéz lenne részletesen áttekinteni. Ennek illusztrálására csupán felsoroljuk azokat a funkciókat, amelyeket a tanácskezelés mellett ellátott. Tagja volt az OSZSZSZK neveléstudományi kutatásokat koordináló bizottsága elnökségének, a Tudományos Minősítő Bizottságnak, a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiája Neveléstudományi és -történeti osztálya Tudományos Tanácsának, a Szovjetunió Felső- és Középfokú Szakoktatási Minisztériuma programozott oktatással foglalkozó tanácsának, a Szovjetszkaja Pedagogika c. folyóirat szerkesztő bizottságának, a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiája Általános Pedagógiai Intézete Tudományos Tanácsának és elnöke volt a Szovjetunió Művelődésügyi Minisztériuma Pedagógiai Tudományos Bizottságának.

Eredményes tevékenységéért számos kitüntetésben részesült, megkapta többek között a Munka Vörös Zászlórendje, a K. D. Usinszkij és az N. K. Krupszkaja emlékérem, a Kiváló Tudós és a Kiváló Pedagógus kitüntetéseket.

Egész életművének részletes bemutatása nem lehet most feladatunk, ezt majd elvégzik a neveléstörténet szakemberei. A ravatalánál elmondott gyászbeszédekben és a különböző sajtóorgánumban megjelent megemlékezések megfelelően méltatták tevékenységét. Jelen méltatásunk csak szerény hozzájárulás ezekhez a megemlékezésekhez. Ezzel is szeretnénk leróni kegyeletünket az elhunyt iránt s kifejezni hálánkat azért a sokoldalú segítségért, amellyel a magyar tanítványain keresztül is hozzájárult a magyar neveléstudomány, az iskolai gyakorlat eredményes továbbfejlesztéséhez. Emlékét megőrizzük, munkássága pedig tovább él mindazokban, akik a felnövekvő nemzedék szocialista szellemben történő nevelésén fáradoznak. Kegyelettel tisztelgünk emléke előtt.

ÁBENT FERENC

SZOVJETSZKAJA PEDAGOGIKA

1975. 10–12. és 1976. 1–9. szám

A Szovjetunió Kommunista Pártjának XXV. kongresszusán jelentős helyet kaptak a közoktatás problémái. A Szovjetszkaja Pedagogika folyóiratnak a pártkongresszust – tehát 1976 februárját – megelőző, illetve a kongresszust követő számai kiemelt helyen foglalkoznak a kongresszus határozatainak szellemében a szovjet közoktatásügy eddigi eredményeivel és távlati feladataival. A folyóirat 1976. évi 2. számában új rovat indult: „Az SZKP XXV. kongresszusa elé”. A 4. számtól olvashatjuk a vezércikkekben és a magyar pedagógusok körében is jól ismert kiváló szakemberek tollából a kongresszuson elhangzott legfőbb problémákat fejtegető tanulmányokat.

A Szovjetszkaja Pedagogika 1976. 7. számában jelent meg M.A. Prokofjevnek, a Szovjetunió oktatásügyi miniszterének „Az iskolaiügy problémái a 10. ötéves tervben az SZKP XXV. kongresszusa határozatainak alapján” című átfogó és nagy távlatokat nyújtó cikke, amely a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának 1976. április 14-i közgyűlésén elhangzott referátum rövidített változata. A miniszter bejelentette, hogy a közoktatás dolgozói megvalósították az SZKP XXIV. kongresszusának az általános közép-fokú oktatásra való áttérésről szóló határozatát. A nyolcosztályos iskolát 1975-ben végzeteknek több mint 96%-a tanul tovább a különféle közép-fokú oktatási intézményekben. A Szovjetunió ezáltal megszilárdította első helyét a világon a fiatal nemzedék képzettségi színvonalá tekintetében. Az általános közép-fokú oktatás megvalósítása a gyakorlatban mutatta meg az emberi intellektus fejlődésének örökletes korlátairól szóló burzsoá nézetek tudománytalan voltát, s igazolta a szovjet tudománynak azt az egyedül helytálló materialista tételét, hogy az embernek kedvező társadalmi feltételek között korlátlanok a fejlődési lehetőségei. A szovjet közoktatási rendszert a gazdaság, a tudomány és a kultúra fejlődéséből

fakadó igényekkel összhangban most tovább kívánják fejleszteni. Ez azt a követelményt támasztja a pedagógusokkal szemben, hogy a tanulókkal mélyrehatóan elsajátíttassák a természetről és a társadalomról szóló tudományos ismereteket. Itt figyelembe kell venni, hogy az általános műveltség fogalma, a természettudományoknak az általános képzésben betöltött szerepe, az általános és a szakképzés egymáshoz való viszonya jelentős mértékben megváltozott azoknak a követelményeknek a hatására, amelyeket az elmúlt évtizedek tudományos és technikai fejlődése, gazdasági és politikai változásai támasztottak az iskolával szemben. Az iskolai képzés tökéletesítése, a közismereti tárgyak tartalmának összhangba hozása a tudomány eredményeivel a közoktatási rendszer minden fokán megvalósul majd a Szovjetunióban. Ez megköveteli a korábban elfogadott hagyományos oktatási módszerek megváltoztatását is. Az aktívan cselekvő személyiség alakítása olyan oktatási eljárások bevezetését igényli, amelyek elősegítik a gondolkodás optimális fejlődését, önálló és rendszeres munkára serkentenek az ismeretek megszerzésében, elemzésében és alkalmazásában. A kötelező közép-fokú oktatásra, a képzés új tartalmára, az új tantervekre és tankönyvekre való áttérés a befejezés szakaszában van.

Az 1976/77. tanévben a Szovjetunióban 149,5 ezer általánosan képző iskola, ezen belül több mint 51 ezer középiskola, 48 ezer nyolcosztályos iskola és 2,5 ezer egyéb iskolatípus működik. Ezen kívül a dolgozó ifjúság képzését elősegítő iskolahálózat 16 ezer iskolájában 5 millió tanuló folytatja tanulmányait. 1980-ra összesen 38,5 millió diák fog tanulni a nappali iskolákban (ez a szám 1975-ben 42,1 millió volt). A falusi iskolákban 1980-ban 16,3 millió tanulóra számítanak (1975-ben számuk 20,1 millió volt). A miniszter fontos feladatnak tartja a városi és

falusi iskolahálózat ésszerű kiépítését. A városokban a magaspitkezések, a lakosság számának növekedése stb. napirendre tűzi kb. 2,5 ezer tanulóra méretezett nagyiskolák építésének szükségességét. A falusi iskolákban viszont egyre csökken a gyermekek száma s ez a tendencia a jövőben is érvényes marad. A Szovjetunió Központi Statisztikai Hivatalának előrejelzése szerint 1977-hez képest 1980-ra a falusi gyermekek száma mintegy 20%-kal fog csökkenni, 1990-re pedig kb. 25%-kal. Ez nem demográfiai hullámvölgy, hanem objektív tényezőkön alapuló törvényszerűség. Napjainkban a falvakban 29,5 ezer 10 osztályos középiskola működik (a tanulók 65%-a folytatja ezekben tanulmányait), 41 ezer nyolcosztályos (a tanulók 31%-a jár ezekbe), 46 ezer elemi iskola (a tanulók 4%-ával). A nyolcosztályos falusi iskolák közül kb. 11 ezerben 100 fő alatt van a létszám. Természetesen ezekben az iskolákban nem lehet megvalósítani a szakrendszert oktatókat. A távlati tervekben kiemelt helyen szerepel a falusi iskolahálózat optimális kiépítése. Ami a demográfiai adatokat illeti, a következő tényekre hívja még fel M. A. *Prokofjev* a figyelmet: a családok 11,6%-ában csak egy szülő van (elsősorban az anya). Ez is indokolja a bentlakásos intézmények és a különböző egésznapos iskolatípusok fejlesztését. 1975-ben 10 millió tanuló élt ilyen bentlakásos intézményben, vagyis az 1–8. osztályosok 27,7%-a; 1980-ra 13–14 millió ilyen gyermekkel számolnak.

*

A jövő iskolamodelljében tervezik a tanulókkal egész nap foglalkozó iskolákat, vagyis az *egésznapos iskolákat* (skola polnovo dnya), amelyek az egyes korcsoportok szerint differenciáltan, 10–12 órás napirenddel, a tanterveknek, valamint a tanulók egyéni érdeklődésének figyelembevételével egységes szervezeti komplexumokban biztosítják az oktató-nevelő munkát, a társadalmi-politikai, a technikai-termelési, az esztétikai foglalkozásokat és a sportolást. Ezt fejtegeti cikkében *E. G. Kosztjaskin* a folyóirat 1976. évi 4. számában „A 2000. év iskolájának néhány pedagógiai és szervezeti kérdése” címmel. Véleménye szerint az iskola napirendje nem oszlik első (tanórai) és második (órán kívüli) részre; az 1–7. osztályban a tanóránként ebéd után is tarthatják, viszont a matematika-, a fizika-, a kémia- és a biológia-kabinetekben tartott önálló gyakorlatokat vagy konzultatív foglalkozásokat a 8–10. osztályos tanulók számára elő lehet írni az ebédszünet előtti időre is a 4. vagy az 5. óra után. Az

órák 45 percesek. A tanterv megőrzi a tantárgyi struktúrát, de mind az egyes tantárgycsoportokat, mind a tantárgyak közti kapcsolatokat tekintve kiegészül integrált tantárgyakkal és témákkal. Az iskola napirendjének és pedagógiai rendszerének lényeges alkotófeleme: a tanulók naponta végzett egy-másfél órás társadalmilag hasznos tevékenysége, kezdve az önkiszolgálástól, egészen az iskolai műhelyekben és az üzemekben végzett termelőmunkáig.

Az egésznapos iskola lehetőséget nyújt a pedagógusok órán kívüli különböző tevékenységi formáinak megszervezésére is: egyéni és csoportos konzultációk tartása, kiegészítő foglalkozások vezetése a kabinetekben, szakkörök, tudományos klubok, az órán kívüli olvasás irányítása. A már most ilyen napirenddel működő iskolák tapasztalatai arra figyelmeztetnek, hogy az új iskolatípusra való áttérés rendkívül alapos előkészítést igényel. Ez mindenekelőtt a pedagógusok pedagógiai és pszichológiai felkészülését jelenti. Az anyagi feltételek megteremtése nem kevésbé fontos, vagyis a pihenőhelyiségekről, a sportolási lehetőségekről, a jól felszerelt iskolai műhelyekről, a könyvtárakról való gondoskodás.

Kosztjaskin szerint a *jövő iskolája* – az általánosan képző középiskola – szervezetiileg a következőképpen alakulna 2000-ben: egy előkészítő osztály, amelyre a 3 osztályos alsó-, az 5 osztályos felső tagozat, valamint a 2 osztályos középiskola épülne. Az osztályok létszáma 11–44 között váltakozhat, kb. 36-os osztálylétszámmal, az első osztályokban félévosztályokra bontva. Mivel a 8. osztály elvégzése után a tanulóknak kb. 40%-a szakmunkásképző iskolába megy, a 9–10. osztályok létszáma csak 20–25 fős lesz. Az iskolák sajátos oktatási-művelődési és sportkomplexummá fejlődnek, ahol a tanulók egész évben egész napjukat töltik. Ennek megfelelően a pedagógusok létszámát 40–50%-kal emelik. Megváltozik a tanév struktúrája (az iskola nyáron is működik) és a tanítási napok beosztása is.

Bár az oktatás alapvető szervezeti formája a tanóra marad, számos más, szabadabb – esetleg iskolaközi – foglalkozás teszi differenciáltabbá és hatékonyabbá a tanulást. Ehhez fejleszteni kell a laboratóriumokat, könyvtárakat, műhelyeket, stúdiókat és sportlétesítményeket. Tökéletesítik az ellenőrzési és értékelési rendszert. Osztályozás csak 3. osztálytól lesz, de a 8. osztályos és az érettségi vizsgák megmaradnak. A tanuláson kívül az iskola szervezi meg a tanulók szabad idejét, pihenését, szórakozását, társadalmi munkáját is. Különös figyelmet fordít a jövő iskolája a munka-

oktatásra és a tanulók egészséges életmódjának, testi nevelésének, sportolásának megszervezésére. Az iskolai munka tervezése és ellenőrzése szélesebb társadalmi alapokra fog épülni. A szerző szerint a jövő iskolájának modellje nem a fantázia születte, hanem a jelenlegi legkiválóbb iskolák gyakorlatának a továbbfejlesztése.

A Szovjetszkaja Pedagogika 1976. 4. számában megjelent cikkek zöme – a XXV. pártkongresszus hozzászólásaiban többször is visszatérő kérdéssel – a tanulók világnézeti nevelésével, ideológiai-politikai nevelőmunkájuk tökéletesítésével foglalkozik. *E. I. Monoszson*: „A tanulók világnézetének alakításáról folyó kutatások helyzete és feladatai” című tanulmányában megállapítja, hogy a tanulók helyes világnézete alakításának sikeres megoldásához szükséges, hogy: 1. minden tantárgynál kiemeljük az alapvető elméleti fogalmak egész rendszerét, a világnézeti jellegű általánosításokat, és meghatározzuk elsajátításuk módjait; 2. körvonalazzuk a tantárgyközi kapcsolatok rendszerét, amely lehetővé teszi, hogy közös álláspontokról, de más-más oldalról tárjuk fel a természet és a társadalom tanulmányozott jelenségeinek lényegét. Az egyes tantárgyak fogalmi rendszerének egységes világnézeti rendszerben történő egyesítésére kell törekedni. Konkrétan tehát arról van szó, hogy a világnézet alakításának fontos feltétele egyrészt valamennyi iskolai tantárgynak marxista-leninista világnézeti alapon történő elsajátítása, ami azt jelenti, hogy az oktatási folyamatban mint specifikus megismerő folyamatban a közvetlen valóság objektív törvényeit vizsgálják. Másrészt viszont egy külön tantárgy („társadalmi ismeretek”) vagy tantárgycsoport (anyanyelv + irodalom + történelem) keretében valósítják meg a világnézeti nevelést, amelyet még kiegészítenek a fakultatív tantárgyak, valamint a tanulói ifjúság iskolán kívüli tevékenysége az Üttörő- és a Komszomszervezetben végzett társadalmi munkája.

E témakörrel foglalkozik még a folyóiratnak ebben a számában *G. N. Filonov* („A tudományos világnézet kialakításának metodológiai problémái”), *N. A. Mencsinzkaja – T. K. Muhina* („A tudományos világnézet formálása mint a pszichológiai kutatások tárgya”), *R. M. Rogova* („A tanulók világnézetének kialakítása az órán kívüli munkában”), *A. A. Sibanov* („Az iskolások világnézetének formálása a munkaoktatás és a munkára nevelés folyamatában”), *I. I. Vernikova* („Az iskolások világnézetének alakulása a munka folyamán”), *J. A. Vilcsko* („A felsőosztályos tanulók tevékenységének jellege és világnézetük alakulása”). *G. I. Skolnyik* („Hogyan alakítsuk ki

a tanulóknak a kommunista meggyőződést?”), *T. V. Frolova* („Az iskolai Komszomszervezetek feladata a felsőosztályos tanulók világnézetének formálásában”).

*

A nevelő-oktatás elvének megfelelően az oktatás tartalmának szerves részét képezik a világnézeti eszmék, az erkölcsi eszmények. Az oktatás tartalmába objektíve beépülő progresszív eszmék magasabb ideológiai szinten történő realizálása elősegíti a tanulónak a természetről, az emberről és a társadalomról alkotott nézeteinek rendszerre szerveződését. Az utóbbi évtizedben jelentős munka folyik a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiája által létrehozott és irányított Tantárgyi Bizottságokban az egyes tantárgyak világnézeti irányultságának kidolgozására, optimális feltételek megteremtésére ahhoz, hogy a tanulók teljes és integrált képet kapjanak a mai világ tudományos helyzetéről.

A *humán képzés* tartalmi változtatása nagy jelentőségű az ifjúság világnézeti-erkölcsi-politikai arculatának kialakítása szempontjából. A szovjet iskolákban e képzési forma két tantárgycsoportban valósul meg: 1. az irodalom (anyanyelvi, a különböző köztársaságokban az orosz nyelvi és az idegen nyelvi irodalom) és nyelvtan tantárgyak; 2. a történelem, a társadalmi ismeretek, a gazdaságföldrajz és az 1975 szeptemberében az általános képző iskolák 8. osztályában bevezetett *új tantárgy*: „A szovjet állam és jog alapjai”. E tantárgy jelentőségét, célját, feladatait tárgyalja a folyóirat 1975. évi 10. számában *I. Sz. Szamosczenko*: „A szovjet jog és a szocialista törvényesség problémái” című tanulmányában. Az új tantárgy célja, hogy pontos fogalmakat alakítson ki a tanulóknak a szovjet szocialista rendszerről, a demokráciáról, a szovjet állam mechanizmusáról, a szocialista jogról, a törvényesség és a jogrend biztosításának módjairól.

A tantárgy tanítása során a tanulók érvekkel alátámasztott válaszokat kapnak az őket érdeklő erkölcsi és jogi problémákra. A legfontosabb elméleti kérdéseket a következő csoportosításban tárgyalják: „A jog és a társadalom”, „A szovjet szocialista jogrend”, „A szocialista törvényesség”, „A törvényesség jelentősége a szovjet társadalom életében”, „A jog osztályjellege az osztálytársadalmakban”. Már 1975 szeptemberét megelőzően is tíz szövetségi köztársaság iskoláiban oktatták kísérletképpen ezt a tantárgyat, amelynek hatékonysága igazolást nyert a tanulók eszmei-politi-

kai, erkölcsi, jogi nevelésében, a serdülőkori törvénysértések profilaktikájában. A pedagógusokat és az iskolaigazgatókat speciális tanfolyamokon képezik tovább, amelyeken tanulmányozhatják az új tantárgy szervezeti, tartalmi és módszertani kérdéseit.

*

Az oktatás tartalmának korszerűsítésével foglalkozik a folyóirat 1976. évi 3. számában *M. P. Kasin*, a Szovjetunió Tudományos Akadémiájának levelező tagja „*A szovjet iskola eredményei az általános képzés új tartalmára való áttérés után*” című tanulmányban. A 9. ötéves tervidőszakban tervszerűen és folyamatosan bevezették az új óraterveket és tanterveket, illetve tankönyveket, amelyek a tudományos-technikai forradalom korszakának legújabb vívmányait és a kiváló oktatásmódszertani tapasztalatokat tükrözik. A szovjet didaktikai és nevelésméleti szakemberek megállapították, hogy az új tantervek kiállták a próbát az iskolákban. Célszerűnek látszik a jövőben is fenntartani a tantárgyak szerinti oktatás elvét, de egyben a tantárgyakat integráló kapcsolatok fejlesztése is szükséges. Az általános közép-fokú képzés tartalmi korszerűsítésének legfontosabb és állandó iránya ma is és a jövőben sem lehet más, mint a tudomány fejlődésével összhangban történő megújítása, vagyis egyes tananyagrészek új, nagyobb általánosan képző értéket képviselő részekkel való felváltása. A tudomány új adatainak a tananyagba való felvétele és az általános közép-fokú képzés tartalmát képező tantárgyi struktúra tökéletesítése között kölcsönös az összefüggés. Helyesnek bizonyult a tantárgyciklusok fenntartása is, külön tananyagokra történő későbbi differenciálással.

A képzés integrációját elősegíti az ismeretek egybefonódása olyan alapvető eszmék körül, amelyek formálják a tanulók világnézetét és önálló gondolkodását. Az integráció másik útja olyan óratervek, tantervek és tankönyvek készítése, amelyekben maximális mértékben realizálódnak a *tantárgyközi kapcsolatok*. Az általános közép-fokú képzés tartalmának integrációja azonban nem jelentheti az oktatás differenciálásáról való lemondást. Ennek lehetséges formái közül az utóbbi években előtérbe került a fakultatív tantárgyak rendszerének egyre szélesebb körű bevezetése. Az új tantervek és óratervek is tükrözik azt a korábbi gyakorlatot, hogy a tantárgyak két nagy csoportra oszlanak: a természettudományi ciklus tantárgyaira és a humán tárgyakra. Ami a

természettudományi ciklus tantárgyait illeti, az az eddigi tapasztalat, hogy a tananyagot még fokozottabban igyekeznek átítani politéchnikai elemekkel, továbbá fejlesztik a tantárgyközi kapcsolatokat, ami végső soron a természettudományi képzés egységes rendszeréhez vezet és elősegíti a tanulók általános tudományos marxista-leninista világképének kialakulását.

Minthogy a természettudományi tárgyak hatékony oktatása és az általános műveltség tartalma elképzelhetetlen a *matematika* oktatása nélkül, az új tanterv különös gondot fordít a tanulók matematikai képzésére. A három alsó tagozati osztályban és a 4. osztályban az évenkénti ésszerűbb tananyagelosztás eredményeképpen lehetőség nyílt egy évvel korábban oktatni olyan matematikai fogalmakat, mint az egyenlet, a százalékszámítás, a pozitív és negatív számok, függvények, koordináták és grafikonok, a mértani szerkesztések és transzformálások, a másodfokú egyenletek, az exponenciális és logaritmus-függvény stb. Ennek következtében a rokon-tantárgyak közötti kapcsolat tovább mélyült, adott esetben a matematika, a fizika, a műszaki rajz, a földrajz és a munkaoktatás tantárgyai között. A felsőbb osztályokban pedig lehetőség nyílt arra, hogy a tanulók olyan témákkal ismerkedjenek meg, amelyek tanulmányozása a technika és a tudomány állandó fejlődése következtében elengedhetetlen. Ilyenek: a vektorok, a differenciál- és integrálszámítás, a lineáris programfeladatok megoldása, az elektronikus számítógépek működési elveinek megismerése.

Mint iskolai tantárgy, a *fizika* is lényeges változásokon ment keresztül. Olyan ismeretek rendszerét tartalmazza, amelyek biztosítják az alapvető tudományos fogalmak elsajátítását, továbbá a fizikai alaptörvények és elméletek megismerését, illetve a fizikai (kísérleti és elméleti) módszerek alkalmazásának lehetőségeit. A tantárgynak ez a felépítése lehetőséget biztosít a tanulók intenzívebb politéchnikai képzésére, amely közvetlenül a fizika tudományának tartalmából indul ki, fejleszti a kísérleti készséget és az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásának jártasságát. Az oktatás új tartalmára történő áttéréskor az egyik legfontosabb probléma volt a fizikaoktatás tudományos színvonalának emelése és az újabb fizikai tudományos eredmények beiktatása a középiskolai tananyagba.

A *kémia* tantárgy tartalmának korszerűsítése mindenekelőtt a tudományos alapokat érintette. Már az alsóbb osztályokban bevezették a Mendelejev-periódusos törvény oktatását, jelentősen

bővítették a kémiai reakciókról szóló alapismeretek terjedelmét. A tanulók megismerkednek a kémiai reakciók sebességéről szóló főbb elméletekkel, a kémiai egyensúly felbomlásának feltételeivel, s tervezik a katalizátorok működési mechanizmusának tanítását is.

A *biológia* tantárgy keretében az 5–7. osztályban botanikát és zoológiát tanulnak a diákok, s ennek során nagy hangsúlyt fektetnek a fejlődéstani elemekre. A tanulók elsajátítják az ökológia, a szövettan, a fiziológia, valamint az anatómia elemeit. A 8–9. osztályokban már a sejtsztruktúrára és a sejtfunkciókra vonatkozó modern elméleteket is tanulják, s foglalkoznak a genetika és a kiválasztódás molekuláris alapjait is tartalmazó általános biológia tanulmányozásával, megismerkednek a szervezetek evolúciójáról szóló korszerű elméletekkel is. A biológia oktatását összekapcsolják a mezőgazdasággal és az egészségügyi ismeretekkel.

A *földrajztanítás* sajátos helyet foglal el az általános középfokú oktatás rendszerében. A földrajz iskolai tananyaga ugyanis magában foglalja a természettudományi ciklus tárgyaihoz tartozó fizikai földrajzot és a társadalomtudományi-politikai képzés részét alkotó gazdasági földrajzot. E tantárgy korszerűsítéséről folytatott vitában két álláspont alakult ki: az egyik szerint a fizikai földrajzot a Földről szóló tudomány alapjáivá, a gazdasági földrajzot pedig a közgazdasági tudományok alapjáivá kell átalakítani. A másik álláspont szerint fenn kell tartani az iskolai tantárgy jelenlegi jellegét, de jobban körül kell határolni a földrajzi fogalmak racionális rendszerét, és fel kell tární a különböző tantárgyakkal való összefüggéseit.

Az új tantervek a természettudományi képzés korszerűsítésének hangsúlyozása mellett megkülönböztetett figyelemben részesítik a *humán képzést* is. Az 1968/69. tanév óta fokozatosan bevezetett új tantervek gyakorlati megvalósításával kapcsolatos tapasztalatok értékelése során előtérbe került az a felismerés, hogy szükséges a humán tárgyak *arányának növelése*. Ez a megállapítás azzal a gondolattal is párosult, hogy komplex módon kell megtervezni a humán ciklus valamennyi tantárgyának tartalmát, sőt létre kell hozni a humán képzés egységes rendszerét.

Az új *anyanyelvi* tantervek bevezetése lehetővé tette a tanulók beszéd- és íráskészségének jelentős fejlesztését. Az *irodalomoktatásban* – különösen a felsőbb osztályokban – jellemzővé vált a tanulók esztétikai kultúrájának magasabb fokra emelése és hatékonyabbá vált a tanulók

házaszeretetre és proletár internacionalizmusra nevelése. Az irodalomtanítás helyzetének elemzése során megállapították, hogy még mindig nem küzdötték le teljesen a szematizmust, sőt itt-ott felbukkannak az objektivizmus elemei, amelyek csupán a társadalmi törvényszerűségek passzív leírására szorítkoznak, elleplezve a társadalmi jelenségek osztályjellegét. A legközelebbi években az irodalmi képzés egyik legfőbb feladata lesz az 1. osztálytól kezdve a tanulók olvasóvá nevelése, esztétikai ízlésük kialakítása. Ezzel kapcsolatban egyfelől nő a tanulók irodalmi fejlesztésének problémáival kapcsolatos tudományos kutatások szerepe, másfelől pedig az irodalmi tananyag struktúrája megváltoztatásának igénye. Az 1–10. osztály számára szóló új egységes tantervben nagyobb teret szentelnek a mai szovjet és külföldi irodalom kérdéseinek, szem előtt tartva a világnézeti nevelés, a kommunista meggyőződés kialakítását.

Az új tantervek bevezetését követő időszakban a szovjet iskolákban kialakult *történelmi képzési* rendszert – a képző és nevelő feladatok egyidejű megoldása mellett – alapvetően megfelel a modern történelemtudomány színvonalának, a tananyagot a kommunista pártosság szellemében dolgozzák fel. A következő évtizedben csupán a képzés egyes lépcsőfokai szorulnak korszerűsítésre. Mindenekelőtt igyekeznek biztosítani az oroszországi forradalmak történetének, majd a szovjet korszak történetének pontosabb megvilágítását, Marx, Engels és Lenin műveinek, illetve a Szovjetunió Kommunista Pártja és a nemzetközi munkásmozgalom legfontosabb dokumentumainak rendszerezése, egységes szisztémában történő tanulmányozását. Készülnek az új történelemtanönyvek is, amelyek magukban foglalják a Szovjetunió történetét, úgyszintén a külföldi országok újkori és legújabbkori történetét.

Az 1962/63. tanévben vezették be az általános képző iskola 10. osztályában a *társadalmi ismeretek* tantárgyat heti 2 órában, amely hivatott szintetizálni a középiskolai természettudományos és humán tárgyak világnézeti következtetéseit, a dialektikus materializmus, a politikai gazdaságtan és a tudományos kommunizmus legfőbb tételeit. A tananyag egyik fele világnézeti jellegű, a másik fele tartalmazza az *állampolgári ismereteket*. E tantárgy oktatásával kapcsolatos tapasztalatok alapján megállapították, hogy nem kellő mértékben foglalkozik a szovjet állam és jog kérdéseivel, pedig a tanulókat élenként érdeklik a jogi problémák. Ezért – mint már azt az előbbiekben is említettük – a Szovjetunió oktatási

miniszterének 1975. január 7-i 31. számú rendelete értelmében az általánosan képző iskolák 8. osztályaiban az 1975/76. tanévtől kezdődően heti egy órában tanítják „A szovjet állam és jog alapjai” c. tantárgyat.

Az oktatási folyamat korszerűsítésének kérdései kapcsán az utóbbi években jelentős figyelmet fordítottak a tanulók *gazdasági* ismereteinek elmélyítésére. Ez a szempont érvényesül mind a történelem, mind a társadalmi ismeretek, mind a földrajz oktatásában, illetve ezt a feladatot fakultatív tárgyak bevezetésével oldják meg. Ilyen fakultatív tantárgyak pl.: „A szocialista termelésről szóló gazdasági elméletek alapjai”, „A szocialista ipargazdaságtan alapjai”, „A szocialista mezőgazdaság elemei”. A társadalomtudományi-gazdasági képzés korszerűsítését szolgálják az olyan fakultatív tantárgyak is, mint „A szovjet törvényhozás alapjai”, „Közgazdaságtani ismeretek” és a „Filozófia elemei”. Az ilyen jellegű tantárgyak közti kapcsolatok figyelembe vételével a középiskolai társadalmi-politikai képzés egységes rendszerének megteremtését tervezik a tantárgyak következő sorrendben való tanítása útján: a 8. osztályban „Az állam és jog alapjai”, a 9. osztályban „A politikai gazdaságtan elemei” és a 10. osztályban „Filozófiai alapismeretek”.

*

Az SZKP XXV. kongresszusa kiemelte a *szakmunkásképzés* megnövekedett jelentőségét, és ezen belül az új típusú intézménynek, a szakmunkásképző középiskolák hálózatának bővítését. Régen elmúltak azok az idők, amikor a munkás képzése az elemi iskolára épült. Lassanként a múlté lesz az is, hogy a termelésben dolgozó káderek nem rendelkeznek teljes középfokú iskolai végzettséggel. A szakmunkásképző intézmények rendszerében évről évre nő azoknak az oktatási intézményeknek a száma, amelyek a teljes középiskolai végzettségre épülnek, vagy ahol az emelt szintű szakmunkásképző iskolákban a szakoktatás a középiskola színvonalának megfelelő általános képzéssel párosul. A szakmunkásképzés rendszerében kétségkívül az ilyen iskoláké a jövő. E témának a folyóirat nagy teret szentel. Az 1976. évi 7. számában jelent meg Sz. J. Batisev tanulmánya „A szakmunkásképző középiskolák irányításának sajátosságai” és Sz. F. Naumovnak „Korszerű anyagi-oktatási bázis a szakmunkásképzés számára” című cikke. Mind két szerző azt fejtegeti, hogy korunk tuda-

mányos-műszaki fejlődéséből két fő feladat hárul a szakoktatás rendszerére: 1. a képzés és nevelés tartalmának magasabb színvonalra emelése és 2. a szakmai képzés új típusának kialakítása az alapszakmákra építve. A szakmunkások nagyobb disponibilitása a termelésben ugyanis csak az alaptárgyak és az alapszakmák bevezetésével érhető el. A fő tendencia: az általános képzéssel integrált széles profilú képzés, amely megalapozza a továbbképzést, az átképzést, és lehetővé teszi a fokozatos specializálódást. A korszerű szakmunkásképzés lényege az, hogy az oktatás két szakaszra tagolódik: előbb átfogó, általános szakmai képzésben részesülnek a tanulók, olyan általános műszaki ismereteket sajátítanak el, amelyekre a szakmák és tevékenységi formák nagy részében szükségük lesz. Ezután következik a szakosodás: a tananyag középpontjában itt az egyes műveletekhez szükséges berendezések, szerszámok megismerése, illetve az egyes technológiai folyamatok állnak.

A szakmunkásképzés az SZKP XXIV. kongresszusa után a középfokú szakiskolák hálózatfejlesztésének integráns részévé vált. A tendencia: a 3–4 éves tanulmányi idejű szakmunkásképző középiskola kialakítása, amely általában a 8. osztály elvégzése után beiratkozott növendékeinek a szakmunkás-képesítéssel párhuzamosan középfokú általános műveltséget is nyújt. Elsősorban a nagyobb elméleti felkészültséget igénylő szakmákra képeznek az új típusú szakmunkásképző középiskolákban, olyanokra, mint pl. az automata vagy félautomata gépsorok kezelője, a programozott vezérlésű szerszámgépek gépmestere, az iparosított állattenyésztési gépi berendezések kezelője, kémiai-bakteriológiai elemzések laboránsa stb. Egyidejűleg fejlesztik a tömegszakmák számára 1–3 éves oktatási idejű szakmunkásképző iskolák oktató-nevelő munkáját.

Az 1976/77. tanévben már 2713 szakmunkásképző középiskola működik, amelyekben 1,2 millió fiatal tanul. A 10. ötéves tervidőszakban az ilyen típusú iskolák és tanulók számát jelentős mértékben kívánják emelni, és 1980-ban a végzett szakmunkásoknak mintegy 71%-a (5 millió) fog ilyen típusú iskolákban képesítést szerezni. A Szovjetunió középkádereit az általánosan képző iskola 8. osztályára épülő 4 éves vagy a 10. osztályra épülő 2 éves technikumban, illetve egyéb középfokú szakoktatási intézményben (pl. a középfokú óvónő- és tanítóképző intézetek vagy az egészségügyi középfokú szakiskolák) képezik. A 9. ötéves tervben a 4303 technikumban mintegy 5 millió diák tanult és szerzett technikus

oklevelet, s így napjainkban a szoviet népgazdaságban dolgozó minden 5. személy középfokú vagy felsőfokú szakképzettséggel rendelkezik.

Az SZKP KB 1974. évi határozatának értelmében 1977-ig megvalósítják a középfokú szakoktatási intézmények ágazati elv szerinti további szakosítását, s a szakoktatási intézmények oktató-nevelő munkájának továbbfejlesztése és ellenőrzése céljából a Szovjetunió Felső- és Középfokú Szakoktatási Minisztériuma mellett Középfokú Szakoktatási Tanácsot létesítettek. A középfokú szakoktatás fejlesztési tendenciái a 10. ötéves terv időszakában: az oktatás tartalmának korszerűsítése; a tanulók alkotó képességeinek és a termelési viszonyokhoz való alkalmazkodási készségeinek fokozott kifejlesztése; a közismereti, az általános műszaki és a szaktárgyak magasabb szintű integrálásának megvalósítása; az oktatás iparosítása, vagyis oktatástechnikai eszközeinek minél szélesebb körű alkalmazása az oktatás folyamatában. Fontos feladat még a középfokú képzettséggel rendelkező szakemberek funkcióinak, a népgazdaságban elfoglalt szerepüknek és helyüknek a kidolgozása.

A dolgozó fiatalok számára a középfokú szakoktatási intézményekben jól bevált a levelező oktatási forma. A tanulók évente egy vagy két alkalommal összesen mintegy 4 hetet töltenek a technikum székhelyén. A levelezők tanulmányi előmenetelért az üzem felelős, amely idő- és anyagi kedvezményt nyújt. Technikusi végzettséget adnak a mezőgazdasági nagyüzemekben a parasztfiatalok részére az úgynevezett „szovhoz-technikumok” is. Az 1975. július 22-i 690. számú miniszteri rendelet előírja, hogy a középfokú szakoktatási intézmények jeles, illetve jó eredménnyel végzett tanulói számára a főiskolák nappali tagozatán – az 1975/76. tanévtől kezdve – hat hónaptól egy évig terjedő rövidített tanfolyamokat szervezzenek. Az 1976/77. tanévtől pedig a technikumot végzett és a főiskola első évfolyamait jeles, illetve jó eredménnyel befejezett hallgatók számára rövidített képzési ciklust szerveznek a Szovjetunió valamennyi köztársaságában. A középiskolai végzettséggel rendelkező munkás- és parasztfiatalok, illetve leszerelt katonák továbbtanulásának megkönnyítése érdekében a felsőoktatási intézmények mellett előkészítő tagozatokat szerveznek; a sikeres záróvizsgát tett hallgatókat külön vizsga nélkül veszik fel az adott profilú felsőoktatási intézmény 1. évfolyamára.

*

A folyóirat 1976. 8. számában A. V. Darinszkij: „A pedagógus-továbbképzés rendszerének javítása” című tanulmányában ismerteti a továbbképzés fő formáit: a pedagógusképző intézetek által szervezett tanfolyamok és a pedagógiai főiskolák, valamint az egyetemek mellett működő igazgatói továbbképző fakultások tanfolyamai. A kötelező tanfolyamrendszerű továbbképzés közti időszakban a pedagógusok az iskolavezetés, valamint a helyi és a központi módszertani munkaközösségek irányításával állítják össze egyéni önképzési tervüket. Ebben egyéni érdeklődési körük mellett tükröződniük kell a közoktatáspolitikai legfontosabb feladatainak is. A pedagógus-továbbképzés legfőbb célja: az oktató-nevelő munka hatékonyságának fokozása. Mind a továbbképzés, mind az önképzés fő irányai: 1. az eszmei-politikai színvonal emelése; 2. a szaktárgyi felkészültség elméleti és tudományos szintjének növelése; 3. a pedagógia, a szakdidaktika és a pszichológia területén a pedagógiai képzettség emelése; 4. az általános kulturális ismeretek bővítése és a műveltségi szint emelése.

A pedagógusok szakképzettsége állandó növelésének, valamint hivatásuk és alkotó kezdeményezésük ösztönzése céljából 1975-től bevezették az általánosan képző iskolák pedagógusainak rendszeres minősítését. Ennek során a kiemelkedő munkát végző pedagógusoknak a „vezető tanár” és a „pedagógus-módszertani szakember” címeket adományozzák.

A tanítók, tanárok és nevelők évenkénti utánpótlása 770 000 fő (az egyetemet végzetteken kívül). Ez a létszám általában fedezi a közoktatás kaderszükségletét. A megfelelő szakosítást is figyelembe véve azonban aránytalanságok mutatkoznak: különösen a nemzetiségi iskolák orosz szakos tanárai, a munkaoktatás és az esztétikai tárgyak oktatói tekintetében a jövőben nagyobb mértékben igyekeznek biztosítani az utánpótlást. A gyakorló pedagógusok közül 350 000-en vesznek részt esti és levelező továbbképzésben, de itt is az a fő probléma, hogy nem mindig a megfelelő szakon. Mivel falun a pedagógus tevékenységi köre még ma is sokkal szélesebb és változatosabb, mint a városban, a leendő falusi pedagógusok számára sokrétű és alapos felkészítést kívánnak nyújtani. A városi fiatalok nem szívesen telepednek le falun, ezért főként falusi származású fiatalokból toborozzák a falusi iskolák jövőbeni pedagógusait. Ezeknek az előképzettsége ugyan általában alacsonyabb színvonalú, mint a városi tanulóké, de különböző intézkedésekkel igyekeznek

ezt a különbséget megszüntetni, a tudásbeli hiányosságokat felszámolni (előképzítés a főiskolára, a hallgatókkal való egyéni foglalkozás stb.).

A tanuló pályaválasztásával, pályairányításával és beilleszkedésével a termelőmunkába több cikk foglalkozik a folyóiratban. A *pedagógus-pálya iránti érdeklődés felkeltéséről* V. G. Makszimov ír a Szovjetszkaja Pedagogika 1975. 12. számában. Az Orosz Föderációban a pedagógus diplomával rendelkezőknek mindössze 53%-a dolgozik iskolában, 11,5%-a különböző főhatóságoknál helyezkedett el, a többi pedig a népgazdaság más, jövedelmezőbb területein. Pedig egy tanár képzése az államnak évi 901 rubeljébe kerül. A szakmai érdeklődést, a pedagógus-hivatásszeretetet állandóan ébren kell tartani a fiatalokban – hangsúlyozza a szerző –, még az olyanoknál is, akik szívesen jöttek a pedagógiai főiskolára. A pálya iránti szeretetet csak úgy lehet kialakítani, ha a hallgatók kezdettől fogva foglalkoznak a gyermekekkel és állandó kapcsolatot tartanak fenn az általános iskolákkal. Jelenleg ugyanis a főiskolai hallgatók tanulmányaik első éveiben alig látnak élő-éleven gyermeket.

A folyóirat 1976. évi 2. számában N. V. Bagrov és P. G. Jermisin ír „*A tudományos-technikai fejlődés és a falusi ifjúság szakmai érdeklődésének alakítása*”-ról, míg a folyóirat 1976. 5. számában A. E. Golomstok és E. G. Mihajlovskij foglalkozik a *pályairányítási* tevékenységgel. Minthogy a munkaerő-tartalék zöme az általánosan kötelező középfokú oktatás megvalósítása következtében a tanulóifjúság köréből kerül ki, az iskolát végzettek túlnyomó többségét a munkásszakmák tele orientálják. 1972-ben a végzetek 45,4%-a ment üzembe, de a nem átgondolt pályaválasztás következtében egy éven belül egyharmad része otthagytá munkahelyét. Ez arra vall, hogy nem kielégítő az iskolák pályairányító

munkája, szakmai tanácsadása. A Szovjetunióban olyan optimális rendszer kialakítására törekednek, amelynek segítségével legcélszerűbben lehet bevonni a fiatalokat a népgazdaság különböző ágazataiba, az alkotó-termelő munkába. Az 1980-ra szóló előrejelzések szerint a 8. vagy a 10. osztály elvégzése után szakmunkástanuló iskolába vagy középfokú szakmunkásképző intézetbe fog jelentkezni a tanulók 45–46%-a, 17%-a középfokú szakoktatási intézménybe, illetve felsőoktatási intézményekbe a tanulók kb. 25–27%-a. A tanulók 27–29%-a kerül minden előzetes szakmai felkészítés nélkül közvetlenül a termelőmunkába. Ez a réteg a termelésben szerzi meg a szakképzettségét saját termelőtevékenysége során. Ez utóbbi már most is csökkenő tendenciát mutat, és a jövőben még inkább csökkenni fog.

A folyóirat 1976. 7. számában olvashatjuk a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának elnökségi beszámolóját „*A Neveléstudományi Akadémia tevékenységéről 1971 és 1975 között, valamint a tudományos kutatások 1976–1980-ig terjedő tervéről*”. A beszámolási periódusban az Akadémia kutatásainak középpontjába a tanulók kommunista nézeteinek és meggyőződésének kialakítása került. Gyűjteményes mű készült a középiskolások számára Lenin műveiből és az SZKP kongresszusainak dokumentumaiból. Az általánosan kötelező középfokú oktatásra való áttérés eredményeit háromkötetes munka tartalmazza. Több mint 100 tankönyvet, 60 módszertani útmutatót és többszáz tanári segédkönyvet adtak ki a Neveléstudományi Akadémia irányításával. Kidolgozták az oktatási segédeszközök perspektivikus tervét a következő 20 évre. Az Akadémia az Oktatásügyi Minisztériummal közösen számítóközpontot hozott létre.

ILLÉS LAJOSNÉ

BÍRÓ KATALIN: ERKÖLCSI TUDATOSSÁGI SZINTVIZSGÁLATOK

Budapest, 1967. Akadémiai Kiadó. 240 oldal

Az erkölcsi tudatosság fogalma, főképpen pedig a személyiség alakulásában és a magatartás szabályozásában betöltött szerepe, a pedagógiának a századforduló óta talán a legtöbbet vitatott és a legellentmondásosabban értékelt kérdésköre. Az ezen a területen folyó viták és a különböző hipotézisek alapján újra és újra nekilendülő kutatások jól jelzik az erkölcsi tudatosságnak a különböző pedagógiai koncepciók által egyöntetűen elismert fontosságát, de azt is, hogy a vele kapcsolatos kutatási eredmények még mindig nem elégségesek funkciójának és összefüggésrendszerének kellő differenciáltsággal történő megfogalmazásához.

Márpedig kimutatható, hogy a differenciáltság hiánya, az erkölcsi tudatosság funkciójának leegyszerűsítő, sematikus megközelítése okozott és okoz ma is zavart nem csupán a személyiség e lényeges sajátosságának megítélésében, hanem a személyiség- és magatartásformálás gyakorlati módszereinek megkeresésében is.

De miben áll a differenciálatlan megközelítés lényege az erkölcsi intellektus elemzésének területén? Röviden abban a feltételezésben, miszerint egyszerű, lineáris, áttételezés és kölcsönhatás nélküli kapcsolatok állnak fenn az erkölcsi tudatosság és a magatartás/erkölcsi-társadalmi minősége között, s a lineáris kapcsolatok alapján a tudatosság színvonalának növelésével szorosan együttjár a magatartás színvonalának, etikai értékének növekedése is. Mivel azonban ez nincs így, s ténylegesen az önmagában is összetett erkölcsi tudatosság hatása több, támogató és ellenható faktor befolyása által módosítva, bonyolult áttételeken keresztül érvényesül, amit a leegyszerűsítő szemléletmód részben vagy egészben figyelmen kívül hagy, érthető, hogy gyakran találkozunk ennek a problémakörnek kapcsán ellentmondó állásfoglalásokkal.

Az ellentmondó állásfoglalások és a szóban forgó terület leegyszerűsítő szemléletű elemzésének gyakorisága az mindenekelőtt, ami Bíró Katalin könyvének fontosságát és időszerűségét jelzi.

A könyv hosszas kutatómunka és árnyalt elemzőtevékenység eredménye, s differenciált szemléletmódját jól jellemzi, hogy az erkölcsi tudat, az erkölcsi intellektus, erkölcsi magatartás, erkölcsi nevelés és az erkölcsiség kölcsönviszonyainak tisztázásával világos összefüggésrendszerbe helyezi a témát, feltárva annak bonyolultságát, már a bevezetésben.

Szemléletformáló hatásán túl a monográfia több ponton is hiányt pótol nevelésméleti szakirodalomban, amennyiben eredeti pedagógiai kísérlet közreadásával csökkenti a kísérletszegény irodalom ilyen értelmű egyoldalúságát, s más területre is jól adaptálható természetes kísérleti modellt mutat be. Ez a kísérlet mellel elméletileg igen korszerű és árnyalt koncepción alapul, amit jól jelez az a tény, hogy az erkölcsi tudatosság minden összetevőjére kiterjed, s ezen összetevők kölcsönhatásainak sokoldalú elemzése nagyon hangsúlyozottan érvényesül a kísérleti munkában, ami szintén követendő megoldásnak tekinthető.

Nem mellékes továbbá, hogy a közreadott kísérleti anyag az alsó tagozatos életkori szakaszban végzett vizsgálatokon alapszik, amely korosztály eddig következetesen kiesett az erkölcsi neveléssel kapcsolatos elemzőmunka látóköréből, s így erről a korcsoportról ebben a vonatkozásban viszonylag keveset is tudunk. Az ezen a területen szükséges továbblépéshez a szerző azzal járul hozzá, többek között, hogy az általa alkalmazott vizsgálati módszerekkel (definíciós eljárás, szabad asszociációs vizsgálat, konkretizációs eljárás, konfliktus – értelmezés) gyűjtött adatok értelmezéséhez jól használható, egzakt kritériumokat ad (147. 157. 185. 190. l.). Ezek a kritériumok lényegében az erkölcsi tudatosság

rejtettségének a szerző által kialakított mutatói, amelyek a vizsgálati anyag elemzésének eredményeképpen kerültek megfogalmazásra.

Újszerű és igen értékes része a könyvnek az erkölcsi ismeretek feldolgozásában alkalmazható algoritmizálási lehetőségek körvonalazása. Ez jelzi, hogy az erkölcsan oktatásában eddig alkalmazott eljárások korántsem azonosak a leghatékonyabb és legkorszerűbb megoldásokkal, s a tanulók tudatosságbeli hiányosságai sok esetben a korszerűtlen és gazdaságtalan módszerekre vezethetők vissza. Az ilyen metodikai konstrukció azonban nem csupán erkölcsi-társadalmi ismeretbeli hiányosságokat okoz, mint a szerző megállapítja, hanem ezen túl alkalmatlan az erkölcsi műveltségzés képességeinek fejlesztésére is, s ennek következtében nem szolgálja kellő hatékonysággal a személyiség- és magatartásformálást sem.

Mindez annak megfogalmazására indítja az olvasót, hogy az erkölcsi tudatosság fejlesztésével kapcsolatos további kísérleti munkálatoknak a metodikai megújítás és továbblépés lehetőségeit is intenzíven kell keresniük, de nem szabad megmaradni csupán metodikai koncepciók keretein belül, hanem az adekvát tantervi, sőt iskolarendszerbeli megoldásmódok elemzése is elengedhetetlen. Ezen tényezők összefüggései ugyanis nem tesznek lehetővé elszigetelten érvényesített, valóban hatékony metodikai változtatásokat, mint ahogy a jelen monográfia megállapításai szerint a jelenlegi, különböző tantárgyakban szétdarabolt erkölcsi ismeretanyag sem alkalmas, szétदारaboltságánál fogva, valóban fejlesztő hatású módszergyűttek alkalmazására, bevezetésére.

A közzétett kutatási anyag vázlatosan áttekintett orientáló jelentőségű eredményei jól jelzik az erkölcsi tudatosság kérdéskörének a szerző által történő differenciált megközelítését. Meg kell azonban jegyezni, hogy míg az erkölcsiség intellektuális komponenseinek a személyiség fejlődésében betöltött szerepe nagyon mértéktartóan és kiegyensúlyozottan kerül meghatározásra, addig az érzelmek és akarat funkciója az erkölcsi fejlődési folyamatban és a magatartás-szabályozás mechanizmusában kissé túlértékeltnek látszik az elméleti fejezetekben. Közelebből, szerencsés lett volna annak körvonalazása, hogy az érzelmi és akarat tényezők maguk is milyen mértékben meghatározottak a személyiség ösztönzőrendszere által, s az ösztönzőrendszer befolyásolásán keresztül maguk is mennyire módosíthatók tudatosító hatásokkal.

Összegezve a monográfiában foglalt eredményeket, ki kell emelni, hogy a szerző a kísérleti munkálatokat központi jelentőségű etikai tartalmak területén végezte. Könyve jó mintáját adja a komplex tudatosságvizsgálatnak, s ennek eredményei jól eligazító alapul szolgálhatnak egy etikaoktatási tervezet kidolgozásához. Ez annál is inkább időszerű, mert mint a szerző megállapítja, „a jelenlegi tantervi keretben az erkölcsi oktatás nem nyújt elegendő segítséget a tanulók erkölcsi tapasztalatainak feldolgozásához, és nem befolyásolja kellő hatékonysággal a gyermek erkölcsi gondolkodását sem.”

BÁBOSIK ISTVÁN

HOFFMANN OTTÓ: ANYANYELVI NEVELÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA FELSŐ TAGOZATÁBAN

Budapest, 1976. Tankönyvkiadó. 290 oldal

B kézikönyv tartalmát és célját főcíménél jobban kifejezi alcíme: *A magyar nyelv tantárgy-pedagógiája*. Az általános iskola felső tagozatára azért utal a főcím, mert ez a munka elsősorban az ott folyó anyanyelvi nevelést kívánja segíteni, de a könyv olvasói és használói örömmel állapíthatják meg, hogy a szerző mindkét irányban túl is lép a „felső tagozat” korlátain. Hoffmann Ottó régen várt munkájának a felső tagozat mellett az általános iskolák alsó tagozatában, a középiskolákban s a pedagógusképző intézményekben tanító pedagógusok, valamint a tanár- és a tanítójelöltek (a nappali és a levelező tagozatos hallgatók) is sok hasznát vehetik.

Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában – mondja a főcím, bár ez a könyv csak a magyar nyelvű óráknak, illetőleg a magyar nyelvet (mint tantárgyat) tanító pedagógusoknak a munkájával foglalkozik, de nem tér ki részletesen a többi tantárgy (a magyar irodalom, a történelem, a

matematika, a földrajz stb.) keretében megvalósítandó anyanyelvi nevelés feladataira, módszereire és lehetőségeire. *A magyar nyelv tantárgy-pedagógiája* alcímű megfogalmazott pontosításra tehát nagyon is szükség volt. A szerzőnek természetesen nem volt feladata, hogy a felső tagozat e g e s z anyanyelvi nevelésével foglalkozzék, hiszen a többi tantárgy keretében folyó és *végződő* anyanyelvi nevelésről egy külön könyvet lehetne írni. (Ilyen munka – tudtommal – a felszabadulás óta még nem jelent meg hazánkban. Sainos, egyelőre pedagógusképző intézményeink sem készítik fel a különféle szakos hallgatókat tantárgyaiknak sajátos anyanyelvi nevelési feladataira, noha a magyar nyelv minden más tantárgynak az óráin is nemcsak jelen van, hanem nélkülözhetetlen eszköze m i n d e n t a n t á r g y területén az ismeretanyag közlésének és megértésének, a közösség- és a személyiségformálásnak. Az anyanyelvi nevelésre a magyar nyelv tantárgy-pedagógiája mellett minden más tárgy szakpedagógiájának is nagy gondot kellene fordítania.)

Rámutat *Hoffmann Ottó*, hogy az iskolákban a n y a n y e l v i n e v e l é s n e k kell folynia, s ezt még a magyar nyelv órákon sem szabad leszűkíteniünk a p u s z t a n y e l v t a n o k t a t á s r a. Óráinkon egyre inkább előtérbe kerülnek az a n y a n y e l v i n e v e l é s feladatai, de az iskolai munka ma még nem igazodik eléggé hozzájuk. „Ezt a feladatot – hangsúlyozza a szerző – a *hagyományos nyelvtanoktatás már nem tudja ellátni*, mert főként a nyelvtani fogalmak megtanítására összpontosít, nem pedig a nyelv működési szabályainak tudatosítására, az igényes nyelvhasználat fejlesztésére és a nyelvi képességek sokoldalú kibontakoztatására. A nyelvtanítást ezért *tágabb értelemben* kell felfognunk, nyelvi képzéssé, sőt *anyanyelvi neveléssé* formálunk.” (5. o.)

Munkájának első része – a 66. oldalig – az anyanyelvi nevelés e l m é l e t é t. második része – a 286. oldalig – az anyanyelvi nevelés módszerét fejti ki. Hogy mennyivel több az a n y a n y e l v i n e v e l é s a hagyományos nyelvtanoktatásnál, és hogy milyen sok szállal kapcsolódik iskoláinknak minden tantárgyához, azt igen jól mutatja, hogy *Hoffmann Ottó* szerint kilencrétű tevékenységről van szó, vagyis az anyanyelvi nevelés feladatrendszere a következő:

a) Az anyanyelvi nevelés o k t a t á s i - k é p z é s i f e l a d a t a i :

1. *alapismeretek* nyújtása a nyelvről és a beszédről; nyelvvizsgáló (elemző) képesség kialakítása;
2. a *gondolkodás* (az általános értelmi képességek) fejlesztése;
3. a nyelvhasználat fejlesztése (az ismeretszerzéshez és a közléshez);
4. ezen belül: a helyes és szép *kiejtés* formálása (beszédművelés);
5. az íráskultúra, a *helyesírás* elsajátíttatása.

b) Az anyanyelvi nevelés – szűkebb értelemben vett – n e v e l é s i f e l a d a t a i :

6. korszerű *nyelvszemlélet* megalapozása;
7. a társas érintkezés *nyelvi magatartásformáinak* kialakítása;
8. *hazafiságra* és *nemzetköziségre* nevelés;
9. a *nyelvészettikai* izlés befolyásolása. (35. o.)

A könyv – a bevezetés után – az alábbi öt fejezetből tevődik össze:

Első rész. Az anyanyelvi nevelés elmélete: I. Általános elméleti kérdések; II. Az anyanyelvi nevelés tartalma. Második rész. Az anyanyelvi nevelés módszere: III. A tanítási-tanulási folyamat módszeres eljárásai a nyelvi ismeretek kialakításában; IV. A nyelvi képzés készség- és képességfejlesztő eljárása. V. Az anyanyelvi nevelés tervezése, szervezési formái, taneszközei

Mindegyik fejezetben gazdag szemléltető anyagot, változatos gyakorlatokat és feladatokat, valamint bőséges irodalomjegyzéket is találunk. A szövegbe sok hasznos táblázat és érdekes rajz illeszkedik. (A rajzok közül talán csak a 139. oldalon levők nem eléggé kifejezőek!) „Ajánlott irodalom” címmel egy igen jó összeállítás zárja a kötetet: azoknak a fontosabb kiadványoknak a jegyzéke, melyek állandó segítői lehetnek a magyartanárnak az anyanyelvi nevelésben, és egyúttal szakmai, tantárgypedagógiai önképzését is szolgálják. (287–288. o.)

Hoffmann Ottónak értékes, jó könyvet sikerült írnia, mely valószínűleg minden elődjénél jobban elő fogja segíteni az iskoláinkban folyó anyanyelvi nevelést és magyar nyelv tantárgy-pedagógiánk fejlődését. Mint tankönyv itt-ott talán túlonaltul részletező, de a gyakorló magyartanár munkája szempontjából ez a részletekbe menő, sok példával fűszerezett tárgyalási mód előnyös lehet. Alábbi részletes megjegyzéseim főleg olyan kisebb hibákat tesznek szóvá, melyeket a következő kiadásokban könnyen ki lehet javítani:

Több helyütt találunk kisebb sajtóhibákat. Például az osztályokat jelölő sorszámszámok ragos alakjából többször hiányzik a pont: 8-ban (84. o.), 7-ben (85.), 6-tól (125.). A helyes alakok ezek volná-

nak: 8-ban, 7-ben, 6-tól. A 191. oldalon *színesztézia*-nak írták a *színesztézia* szót, melynek előtagja nem a magyar *szín* (vö. *színház*), hanem a görög *syn*, *syn* (vö. *szinkron*, *szintagma*, *szintézis*). A 193. oldalon *Aprily* Lajos szép versét így idézik: „Selymft a barka / már kitakarta . . .” (Helyesen: „Selymft. . .”) A 213. oldalon *Belgioso* van írva *Belgioioso* helyett, a 258.-on *bíztatás* a *bíztatás* helyett. Stb.

A nyelvészeti szakirodalomban a példaanyagot *dőlt betűs* (*kurzív*) szedés, az értelmi kiemelését pedig *ritkított* szedés jelöli. Következtesen így van ez például *Szemere* Gyula néhány évvel ezelőtt megjelent magyar nyelvi tantárgy-pedagógiájában is (*A magyar nyelv tanítása*. Tankönyvkiadó, Budapest; 1909. Egyetemi tankönyv). Kár, hogy *Hoffmann* Ottó eltér ettől a hagyománytól: általában nem tesz különbséget a nyelvi példák és az értelmi kiemelések között, hanem az egyikre is, a másikra is a *dőlt betűs* jelölést alkalmazza. Ez az eljárás nemegyszer zavarja és megnehezíti a mondanivaló gyors és világos megértését.

Nem tartom helyesnek, hogy a szerző a 128. oldalon ezt írja: „Jelölhetjük a mellékmondatot a neki megfelelő mondatrész aláhúzásával is . . .” Pl.: Az nem lehet, hogy annyi szív Hiába onta vért . . . Ha itt az alanyi mellékmondat egészét ugyanúgy húzzuk alá, egy összefüggő egyenes vonallal, ahogy máskor magát az alanyt (mint a mellékmondatnak csak egy mondatrészét) szoktuk aláhúzni, ez a tanulók számára nehézséget okozhat a mondatrészek és a mellékmondatok világos megkülönböztetésében. Szokják meg a tanulóink, hogy a hagyományos ötféle aláhúzással mindig a mondatrészeket (az alanyt, az állítmányt, a tárgyat, a határozót, a jelzót) jelöljék! Az nem lehet, hogy annyi szív Hiába onta vért . . . Az összetett mondatok tagmondatait másképpen: körökkel és négyzetekkel ábrázolják! (Úgy, ahogy egyébként *Hoffmann* Ottó is teszi ezt a kötet 128–129. oldalán.)

Erdekes, hogy a mondatrészeknek egymáshoz való értelmi kapcsolódását a magyar nyelvi tantárgy-pedagógiák jelenleg ellentétes módon jelölik. *Szemere* Gyula idézett munkájának 77. oldalán ezt a példát találjuk: Estére valamennyi lovas visszatért Eger várába. Itt az utolsó két mondatrész kapcsolatot úgy jelöli a nyíl, hogy a helyhatározóból kiindulva mutat a birtokos jelzőre:

Eger várába

Hoffmann Ottó könyvének megfelelő helyén (125. o.) ez a példamondat áll: *A szőke kislány szépen játszott babájával a kert pázsitján*. Itt a birtokos jelzőnek és a helyhatározónak ugyanilyen kapcsolatát pontosan ellentétes irányú nyíl jelöli:

a kert pázsitján

Mind a két ábrázolási módnak megvan a maga logikája: az elsőnek az, hogy a helyhatározót kifejtjük egy birtokos jelzővel, a másodiknak pedig az, hogy – fordítva – a birtokos jelzővel kiegészítjük a helyhatározót. E kétféle jelölési mód ellentmondását az iskolai munkában azzal szüntethetnénk meg, ha nem ide-oda mutató nyilakkal, hanem egyszerű derékszögű kapcsolókkal ábrázolnánk az értelmi összefüggéseket, így:

Eger várába, a kert pázsitján.

A 236. oldalon azt olvassuk, hogy a magyar helyesírásban „Minden hangnak egy-egy *betűjegy* felel meg.” Helyesen: Minden hangnak egy-egy *betű* felel meg. Ugyanis például a *cs* hangot két *be* *tű* - jeggel írjuk, de ez nem külön *c* és külön *s* betű, hanem *cs* betű, amely önálló egység a magyar betűrendszerben.

Ugyanezen az oldalon nem világos, illetve nem pontos a *kiejtés szerinti írás elvének* és a *szóelemzés* (helyesírási) *elvének* értelmezése. Ez a tisztázatlanság nyilvánul meg a 250. oldalon is, ahol a szerző azt írja, hogy az *időben* szót (helyesebben: szóalakot) „kiejtése szerint írjuk le”, a *készülj* szóban (helyesebben: szóalakban) viszont „az írás eltér a kiejtéstől; a szóelemző írásmód érvényesül”. Ez a megfogalmazás azt a helytelen szemléletet sugallja a tanároknak és a tanulóknak, hogy a kiejtés szerinti írásmód lényege a fonetikus írás, a szóelemző írásmódé pedig a fonetikus írástól való eltérés (az utóbbit szokták így jellemezni: „másképp mondjuk – másképp írjuk”). Éppen ezért itt határozottan rá kellett volna mutatni arra, hogy nem ellentétes, hanem egymást kiegészítő elvek érvényesüléséről van szó. Figyeljük meg ezt a következő két példán: *kertben*, *vasgolyót*! E szóalakokban a *kert*, *vas*, *golyó* szót, valamint a *-ben* határozóragot és a *-t* tárgyragot, vagyis a z

egyes szóelemeket az önmagukban vett kiejtésük szerint írjuk le: ennyiben van jelen itt a kiejtés szerinti írásmód. Ha viszont nem a szóelemek, hanem a kérdéses szóalakok egésze szempontjából nézzük ugyanezeknek az írásmódját, akkor azt mondhatjuk, hogy a szóelemző írásmódot követjük: *kert + ben, vas + golyó + i* (sőt az utóbbiban egyúttal a hagyományos írásmódot is). A kiejtés szerinti írás tehát a külön-külön szavakra és szóelemekre (szótövekre, képzőkre, jelekre és ragokra) vonatkozik, a szóelemző írás pedig ezeknek kapcsolataira: az összetett szavakra és a toldalékos (képzővel, jellel, raggal ellátott) szavakra. E két legfőbb helyesírási elv különbségét és egymásba kapcsolódó voltát igei példákkal is szemléltethetjük: *lő. olvas, -né, -nek, -gat, -t, -a* – kiejtés szerinti írás; *ő + né + nek, olvas + gat + t + a* – szóelemző írás.

A 238. oldalon levő táblázat szerint a földrajzi nevek közül különírjuk az államneveket (*Lengyel Népköztársaság*), ellenben egybeírjuk az országneveket (*Lengyelország*). Ez a megfogalmazás, illetve az ilyen megkülönböztetés pontatlan vagy legalábbis nem mindig érvényes. Például a *Costa Rica* országnevet nem egybe, hanem különírjuk, a *Fülöp-szigetek* országnevet pedig kötőjellel. (Ezeknek államnévi alakja: *Costa Rica-i Köztársaság, Fülöp-szigeti Köztársaság*.)

○ Helytelen a *kever, keverés* szónak ilyen értelemben való használata: „a j és az ly *keverése*” (242.); „A fontosabb analógiás sorok példáiból, melyek szabályszerűségét gyakran *keverik*, csupán néhányat közlünk ízelítőül” (243.).

A 248. oldal helyesírási táblázata szerint három szóba kell írunk: *el kezd* *mondani*. Ezt a példát kár volt ide erőltetni, ugyanis e szavak kapcsolatában az *el* többnyire nem a *mondani*-nak, hanem a *kezd*-nek az igekötője, s akkor ennek megfelelően másképp kell írunk: *elkezd* *mondani*.

„A legutóbbi országos normajavaslat hibapontértékei” szerint – ahogy a 259. oldalon közölt táblázatból megtudjuk – az elválasztási hibát 4 hibaponttal, az *ly* írásának hibáját ellenben csak 1 hibaponttal kell értékelni. E táblázattal kapcsolatban meg kellett volna jegyezni, hogy bár a helyesírás objektív elbírálására való törekvés hozza létre az ilyen „helyesírási norma” táblázatokat és pontozásokat, nagy hibájuk, hogy csupán a hibatípust nézik, de nincsenek tekintettel a hiba „egyénségére”, vagyis arra, hogy az adott esetben kisebb vagy nagyobb hibáról van-e szó. Például a súlyosan hibás *éde-sanya* elválasztás és a nyomtatásban sem ritka *va-gyis* (vö. *va-gyok, va-gyunk*) elválasztás aligha sorolható azonos „súlycsoportba”. Hasonlóképpen az sem mindegy, hogy valaki a nagyon ritka *csobolyó*-t írja *j*-vel vagy az *oszdály* szót.

Végül nem értek egyet azzal, ahogy a könyvben mintául adott órávázlatok a magyar nyelvi órák nevelési céljáról írnak. Például a 8. osztályban *Az állító és a tagadó mondat* című tanítási egység nevelési célja a szerző ajánlata szerint a következő: „Pozitív személyiségjegyek formálása: a közösségi érdekekhez való alkalmazkodás, fegyelmezetttség, vitakészség. A meggyőzés erkölcsi normáinak tudatosítása. A nyelv fegyver a meggyőzésre s a hamis nézetek leküzdésére.” (266. o.) Vagy a 7. osztályban *A minőségjelző* órájának vázlatába a szerző ilyen nevelési célt ajánl: „A jelző mint a részletezőbb megismerés nyelvi ábrázolásának eszköze. A szó kettős jellegének dialektikus vizsgálata – elemi fokon. a nyelvestétikai ízlés formálása. – A földesúri és a jobbágy életforma szembeállításával az osztálytársadalom elítéltetése.” (269. o.) – Semmi értelmét nem látom annak, hogy a magyartanárok ilyen stílusú nevelési célok fogalmazásával töltsék felkészülési idejüknek egy jó részét, majd pedig a tanítási órákon amiatt izzadjanak, hogyan fogják ezeket a nehezen kiagyalt nevelési célokat valódi neveléssé változtatni. A nevelésnek ilyenfajta tervezésénél sokkal többet ér, ha nem kötjük meg előre a kezünket semmiféle nevelési céllal, hanem jól felkészülünk óráinkra, s azután tanulóinknak a közös munkába való bevonásával eleven, érdekes és tanulságos magyar nyelvi órákat tartunk.

Hoffmann Ottó könyvére nem ezek az apró hibák jellemzők, hanem az, hogy sikeres kísérletet tett „egy újfajta, korszerűbb nyelvszemléleten alapuló, a nyelvi nevelés öntörvényeiből fakadó tantárgypedagógia megalkotására” (5. o.). Célul tűzte ki, hogy a tanulók személyiségének fejlesztése érdekében a nyelvtanítás körét „nyelvhasználat központú” komplex anyanyelvi neveléssé segítsen kiszélesíteni (6. o.). Azt hiszem, ennek a célnak is jól megfelel ez a kézikönyv. A benne kidolgozott anyanyelvtanítási módszer a hagyományosnak és az újnak célszerű ötvözeete.

Kár, hogy a könyv külseje túlságosan igénytelen; az értékes belső tartalom színes fedőlapot és tartósabb kötést érdemelt volna.

PÁSZTOR EMIL

DOBÁK ISTVÁN, VASTAGH ZOLTÁNNÉ, VASTAGH ZOLTÁN: ÍGY ISMERTÜK MEG A DIÁKKÖZÖSSÉGET

Budapest, 1976. Tankönyvkiadó, 178 oldal

A Tankönyvkiadó sorozata: *A pedagógia időszerű kérdései hazánkban* újabb érdekes kötettel gyarapodott. Az *Így ismertük meg a diákközösséget* című kötet két önálló, de egymással összecsengő munkát tartalmaz. *Vastagh Zoltánné és Vastagh Zoltán* közösen írt nagyobb tanulmányát, az *Egy osztály társas világát* és *Dobák Istvánét*, amelynek címe ez: *Kollégisták – egy komplex vizsgálat tükrében*.

Vastagh Zoltánné és Vastagh Zoltán egy orosz tagozatos tanulócsoporthoz vizsgált ötödik és hatodik osztályos korukban, folyamatosan. A vizsgálat helyzeti felölelték a fizikai munka alkalmait, a kirándulásokat és az úttörőtábort is. Vizsgálatuk többszemponútú szociometriai vizsgálat volt. Az így megszerzett ismeretek végül az osztályfőnöki beszámoló szempontjai között is helyet kaptak. *Dobák István* egy középiskolás kollégiumban végezte el vizsgálatait, amelyek kiterjedtek a családi háttérre, annak légkörére, érzelmi kapcsolataira, a tanulmányi eredményekre (és nagyon tanulságosan, ezzel összefüggésben a művelődési igényre), a társas kapcsolatok szerkezetére, az elképzelt jövőre. A vizsgálat szervesen beleépült a kollégiumi tevékenységbe, s ez önmagában egy újabb vizsgálati oldalt és módszert jelentett. Egyébként a szerző nagyon korszerű és megalapozott pedagógiai szemlélete hatja át a vizsgálat egészét. Indokolásai és megállapításai (pl. a tanárszerep kettősségével kapcsolatban) fokozott figyelmet érdemelnek. Úgy tűnik, hogy ez a tanulmány része egy ennél teljesebb nevelési koncepciónak.

Az „*Időszerű kérdések*”-ben megjeleni már önmagában is szakmai rangot jelent. A *Vastagh-szerzőpár* és *Dobák István* munkájának színvonalát, aktualitását és élményt adó izgalmaságát azonban nemcsak a Kiadó által ráütött pecsét miatt hisszük el. A két munka hitelét a pedagógiai gyakorlat nyújtja, amelyből mindkettő táplálkozik. A szerzők – akik benne éltek abban a közösségben, amelyet vizsgáltak – a gyakorlat felől közelednek az elmélet felé: az elmélet, a tudományos eszköztár náluk arra szolgál, hogy segítségével megértsék saját gyakorlatukat, a közeget, amelyben s amellyel dolgoznak, a diákot, a diákokat, akiket nevelniük kell. A tudomány a kezükben a feladatok pontos megfogalmazásának és a tennivalók végrehajtásának irányokat állító, módszereket adó eszközévé válik. Nincs itt semmi nagyképző tudományoskodás, semmi öncélúság. Nem tételeket akarnak (ki tudja hányadszor?) igazolni saját kis világukban. S nem valamilyen nagyinak vélt tudományos igazság igazolásához keresnek újabb adatokat. Nekik szükségük volt a vizsgálatokra, hát elvégezték őket. S ezzel mégis újabb adatokat szolgáltatottak a tudományos igazságok igazolásához, mégis részt vettek az elmélet alakításában.

Nem tudom, kitetszik-e mindebből, hogy a recenzió írója miért dicséri a szerzőket? Egyszerűen szólva azért, mert nem a gombhoz kerestek kabátot, hanem a kabáthoz gombot. S ez manapság (bár lehet, hogy elődeinknek nem sikerült igazán rászokni) nem olyan elterjedt erény az elméleti pedagógiai irodalomban, hogy ne érdemelne hangsúlyozott dicséretet. Lehet azonban, hogy a szerzőktől nem is elméleti pedagógiai irodalmat olvastunk, hanem a maga nemes egyszerűségében *pedagógiai* irodalmat. Miért kell erős kontúrokkal vonalat húzni mindig a pedagógiai elmélet és a pedagógiai gyakorlat közé? Nyilván létjogosultsága van a gyakorlathoz áttételesen kapcsolódó, elvontabb, sőt egészen elvont gondolatoknak és a helyzetfeltáró adatközlésnek egyaránt. A két szélső pont között számtalan átmenet lehetséges. Ha így fogjuk fel, akkor ez a diákközösség megismeréséről szóló könyv a legegyszerűsebb átmenetek közé tartozik. Többek között azért is, mert olvasása közben mindig érezzük a nevelés gazdag hétköznapijainak – a mérési rubrikákat és a tudományos kategóriákat szétfeszítő – jelenlétét.

„Minden nevelőnek fontos feladata – írja a könyv ún. fűlszövege –, hogy megismerje a gondjaira bízott diákközösséget. Vajon eléggé ismerjük-e tanítványainkat, osztályunk vagy kollégiumi csoportunk belső világát, kapcsolatrendszerét, mozgatóerőit? Akármennyire is ismerjük, egy-egy komplex felmérés, új helyzetben történő megfigyelés alkalmával kiderül, hogy még mindig keveset tudunk róla. S a közösség folyton változik, mint ahogy a közösség tagjai is szakadatlanul fejlődnek, alakulnak. Mindez arra készíteti az igényes, tudatos nevelőt, hogy újra bővülő, kiteljesedő módszerek, eljárások segítségével igyekezzen alaposabban, sokoldalúbban megismerni diákjai életét, jellemét. Kötetünk szerzői ehhez adnak segítséget a gyakorló pedagógusok számára, mikor ismertetik, hogyan hatolnak be a közösség izgalmas, olykor meglepetéseket rejtő, változékonyságában is megragadható belső vilá-

gába.” Pontosan erről van szó a könyv mindkét tanulmányában, s pontosan ezért hasznos olvasmány mindkettő a gyakorlattal mindennap megküzdő és az elmélettel bajlódó pedagógusoknak egyaránt.

A tanulmányok által feltárt valóságot megfelelő határok között általánosítani lehet. Bizonyos, hogy az ötödik és hatodik osztályt vezető osztályfőnökök és a középiskolai kollégiumokban dolgozó nevelők sok mindenben a saját diákjaikra ismernek, illetve – kiemelve az általánosítható vonásokat – újabb ismereteket szerezhetnek tanítványaikról. S bizonyos, hogy a könyvben feltárt valóság általánosítási lehetőségei – tágabban a pedagógiai elmélet, konkrétan a pedagógiai szociológia számára nyújtanak fontos ismereteket a diákközösségek „változékonyságában is megragadható” belső világáról.

Jó lenne, ha érvényes lenne a recezió írójának ez a mondata: a szerzők használható módszert adnak a gyakorló pedagógus kezébe a gondjaira bízott diákközösség megismerésére. Ha tehát nemcsak a feltárt valóság, de az alkalmazott módszerek is megengednének némi általánosítást. Mert nemcsak a pedagógiai tapasztalatokban összegező és a különböző vizsgálatok analógiájára vagy az elméletből deduktíve levezetett diagnosztizálásra lenne végre szükség, hanem konkrét, pontos, mindig az adott csoportra érvényes pedagógiai diagnózis felállítására. A két tanulmányban megismert metodika azonban korrekt, szabályos és ennek megfelelően elég bonyolult, időigényes és tudományos készséget feltételező metodika. A *Vastagh*-szerzőpár dolgozott egyneműbb vizsgálati módszerekkel és egyszerűbb vizsgálati szempontokat használt. *Dobák* István szempontjai több síkúak, és ennek megfelelően eszköztára is bonyolultabb. Természetesen – s ez nem értékítélet, hiszen a kitűzött célokból következik, s mindkét célkitűzésnek létjogosultsága van – a *Vastagh*-szerzőpár olyan eredményeket kap, amelyek a diákközösség szerződésének és fejlődésének *néhány lényeges vonását* emelik ki. *Dobák* István többet ragad meg, pontosabban: amit megragad, azt többoldalúan ábrázolja. Első látásra a *Vastagh*-szerzőpár tudományos eszköztárát nyugodtan ajánlhatjuk megtanulásra minden osztályfőnöknek. Viszonylagos egyszerűsége erőnyek forrása. De legyünk bátran őszinték: hány pedagógus rendelkezik olyan szaktudományi felkészültséggel, hogy viszonylag gyorsan megtanulja e módszerek használatát és viszonylag könnyen éljen is vele? És hányan rendelkeznek annyi idővel, hogy beiktathassák munkarendjükbe a vizsgálathoz és főleg annak feldolgozásához szükséges időt? Mert magát a vizsgálatot jól be lehet illeszteni az osztály életébe. Nem okoz semmi zökkenőt, természetesen kapcsolódik a programokhoz. Ezt a szerzőpár bizonyítani tudja. *Dobák* István eszközei gazdagok és talán túl gazdagok ahhoz, hogy a készséget és a ráfordított időt figyelve mindennapi diagnózis elkészítéséhez ajánlhatnánk. Jól megválasztott és összefogott tudományos módszerek ezek, amelyeket azonban esszé-szerű feldolgozásban, olvasmányosan öntött a szerző formába.

CSOMA GYULA

HEGEDŰS ANDRÁS: MAGYAR ÍRÓK PEDAGÓGIAI NÉZETEI

Budapest, 1976. Tankönykiadó. 492 oldal

Egy nagyobb lélegzetű sorozat első kötetének szánta *Hegedűs* András ezt a művét. Célja az volt, hogy nevelésügyünk jelenének gazdagítására feltárja klasszikus íróink pedagógiai nézeteit, ma is aktuális nevelésügyi gondolatait, ma is használható tapasztalatait. Korán bekövetkezett halála azonban ezt a munkát félbeszakította, folytatására – sajnos – már nem számíthatunk.

A most megjelent posztumusz kötet hét tanulmányt tartalmaz és gazdag anyagot tár fel. Az egyes tanulmányok megírását széles körű körülmektől és hatalmas kutatómunka előzte meg. Ezt bizonyítják a kötet végén levő „Jegyzetek” címmel ellátott hivatkozások, ezek száma összesen 892. (A *Németh Lászlóról* szóló fejezetet – a szerző jegyzeti alapján – *Greza* Ferenc állította össze.)

Hegedűs András új kötetébe új ismeretekkel gazdagítja a magyar neveléstörténeti szakirodalmat, és jelentős mértékben kitágítja a nevelésügyi kutatások határait. A reformkortól napjainkig, közel 150 esztendő irodalomtörténetében megkereste és megtalálta azokat az írókat és költőket, akik nemcsak irodalmi alkotásaikon keresztül akartak nevelni, embereket formálni, hanem irodalmi tevékenységük mellett komolyan érdeklődtek a pedagógia kulcsproblémái iránt is.

A kötetben közölt elemzések alapját nem szépirodalmi alkotások, hanem kéziratok, levelek, iskolai dokumentumok, értesítők, publicisztikai írások, különböző tanulmányok és előadások feldolgozása adja. *Hegedűs* András az így feltárt pedagógiai gondolatokat biztos kézzel kezelve, szerzőik életművébe, eszmerendszerébe ágyazva mutatta be, elemezte és rendszerezte. S mindezek feldolgozása magas színvonalú, irodalmi stílusú, élvezetes olvasmány, új neveléstörténeti irodalmunk nagy nyeresége.

A bemutatott írók és költők – *Vajda Péter*, *Arany János*, *Gárdonyi Géza*, *Babits Mihály*, *Juhász Gyula*, *Móra Ferenc*, *Németh László* – figyelmét a pedagógia területére a következők irányították: ifjúkorukban pedagógus pályára készültek, hosszabb-rövidebb időt töltöttek tanítói-tanári pályán. Foglalkoztatta őket az embernevelés és az iskolai oktató-nevelő munka, s ezekkel kapcsolatban kialakított hipotéziseiket a gyakorlatba átültetve ki is próbálták. Egyikük sem akart a neveléstudomány teoretikusa lenni. Nem volt céljuk, hogy tudományos igényű, átfogó pedagógiai rendszert alkossanak, de mindnyájan nagyon jól akartak tanítani, s ezt a munkát teljes szívvel és lélekkel, alapos körültekintéssel, tervszerűen végezték.

Hegedűs írásából világosan kitűnik, hogy az említett írók hogyan küzdöttek meg saját pedagógiai problémáikkal, *milyen eszmék, milyen pedagógiai-pszichológiai drámatok formálták pedagógiai nézeteiket, milyen módszerekkel, milyen célt akartak elérni*.

Vajda Péter a nevelés célját az ember belső szabadságának biztosításában, teste és lelke teljes kibontakoztatásában, azaz az emberi személyiség minden oldalú kifejlesztésében látta. Szerinte a „gyermeket oktatni szép, hasznos s érdemmel járó dolog”. A nevelés kérdéseire két oldalról nyúlt: kritikai elemzés alá vette az addigi nevelést, de nemcsak kritizált, hanem összegezte is az általa helyesnek tartott nevelés jellemzőit. A reformkorban ő gondolkodott és szólt a legkorszerűbben és legátfogóbban didaktikai problémákról.

Arany János tiszta szándékú, nemes törekvésű, közösségi érzületű magyar embereket akart formálni tanítványaiból, ki akarta bontakoztatni bennük a humánus legszebb jegyeit. A Bach-korszak irodalomtanításától eltérő felfogásával, az általa nagyon gondosan összeállított irodalomtörténeti anyag és a pontosan kidolgozott didaktikai módszerek segítségével irodalomtanári munkája emberformáló hatású volt.

Babits Mihály az értelem művelésénél fontosabbnak tartotta az erkölcsi nevelést. Szerinte ez az emberiség életbevágó és legnagyobb ügye. Ehhez szorosan hozzátartozónak tartotta az irodalmi nevelést, ami „az emberi szellem nevelésének tengelye”.

Juhász Gyula szerint a nevelés célja csakis az emberformálás lehet. Embert nevelni pedig annyit jelent, mint korszerűvé, modernné, maivá formálni. Közoktatás-politikai szemlélete alapvetően demokratikus volt. Mindenki számára szükségesnek tartotta a nevelést, követelte az ingyenes népoktatást. Hitte, hogy a magasabb kultúra csak a nép műveltségére épülhet.

Németh László a XX. század emberét „kísérletező”, azaz művelt, cselekvő emberré akarta nevelni. A műveltségadást személyiségformálásnak tekintette. De tudta, hogy a műveltség nem old meg minden bajt, ezért a műveltséggyarapítással párhuzamosan emberformáló, jellemet alakító munkát is kell végezni. Az oktatás célja kialakítani a gyermekben a rendteremtés igényét, a tájékozódás szenvedélyét és képességét. Az új iskola feladatának pedig azt tartotta, hogy az életből hozott meglevő igényeket ismeretű, tudássá avassa, „... magyarázatával, összefüggéseket teremtő eljárásával vegye le a terhet az agyról, különben az élet nemcsak túlszoflja agyunkat, hanem szemétdombja lesz nagyon sok vacaknak”.

Szerzőnk a kötet mindegyik tanulmányában kitért arra is, hogy bemutassa, *mint vélekedtek a megszólaltatott írók a pedagógushivatásról*, a pedagógus pálya küzdelmeiről és szépségéről, a tanítók és tanárok társadalmi megbecsüléséről; részletes képet ad arról, ahogy felvázolták és saját példájukkal be is mutatták a magas rendű tanáreszményt.

Gárdonyi Géza sokat foglalkozott a néptanítók sorsával, *Eötvös* szellemében harcolt értük. De hangsúlyozta azt is, hogy ahhoz, hogy a néptanítók sorsa megváltozzék, művelődniük kell. Bővíteni kell ismereteiket, szélesíteni látókörüket és ki kell alakítaniuk lelkes, nehézségeket is legyőző hivatástudatukat. A korabeli tanügyi lapok közül *Gárdonyi* lapja, a *Tanítóbarát* volt az, amelyik a néptanítók sorsának ügyében a legelőremutatóbb tevékenységet fejtette ki.

Móra Ferenc is alapvető szerepet szánt a gyermeknevelésben és emberformálásban a pedagógusoknak. Tisztelte és nagyra becsülte ezt a hivatást és maró szatírával bírálta a rosszul munkálkodókat. Látt a tanárképzés hibáit, az egyetemen oktatott tananyagot kétes értékűnek tartotta, módszerét pedig felháborítóan: „a professzorok tizedrangú ügyüknök tartották az egyetemi tanárkodást, nem érezték morális súlyát annak, hogy ők nevelik a középiskola tanárait”.

Németh László valamennyi foglalkozása közül a tanárit szerette a legjobban. A katedrán tanuló volt és tanító, alakuló és alakító. Szerinte minden pedagógusnak hinnie kell, hogy az emberek alakíthatók és az eddigieknél többre megtaníthatók.

Juhász Gyula tanár szemlélete kettős volt. Egyik oldalon együttérzett tanár-kortársaival, másik oldalon felállította eléjük a követelményeket. Hibáztatta a tanárképzés és az egyetemi oktatás korszerűtlenségét. Szerinte az igazi tanárnak pedagógiai érzékkel, megfelelő ismeretanyaggal és tudatossággal kell rendelkeznie. Így összegezte a jó tanárok legfontosabb jellemvonásait: küzdjön saját fogyatékosságai, gyarlóságai ellen, legyen önismerete, tudja önmagát nevelni, szeresse és értse meg a tanulókat, ne legyen fölényes, tudását megértő szívvel ossza szét tanítványai között, ismerje meg a rábízott tanulókat, folytasson tudományos pedagógiai munkát.

E tanulmánykötet szerzőjét, Hegedűs Andrást is sokat foglalkoztatta a pedagógusképzés és a pedagógus hivatás problémája. Érzelmekkel telített pedagógiai légkört tudott maga körül teremteni, lelkesedésével, hivatástudatával hatással volt munkatársaira és tanítványaira, pozitív irányban formálta pedagógiai nézeteiket. Az irodalomtörténet tárházából talán ezért állította olvasói elé a kötetben szereplő hét író, hogy emberi magatartásuk, pedagógusi hitvallásuk, magas színvonalú oktató-nevelő munkájuk, hitük az emberek nevelhetőségében példaként álljon napjaink pedagógusai és pedagógusjelöltjei előtt.

Ezért tette fel ő is a kérdést a kötet előszavában: „Milyen tanárrá kell válnunk? ... alkotó tanárrá, aki újra teremti előadásait, óráit, szemináriumait, akinek tanítását emberformáló ihletettség inspirálja, s aki éppen ezért harcban áll a kényelmességgel, beszűküléssel, aki viszolyog a monoton tényközléstől, az imamormoló szürkeséggel eldarált óráktól, aki tudatában van annak, hogy a szerzetip oktatás sivár lelkeket terem.”

TVERDOTA MIKLÓSNE

TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETEK TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI. X.

Szerkesztette Kiss Lajos. Debrecen, 1975. 261 oldal

„A kötet a jubileumi 10. szám abban a sorban, amelyet a felsőfokúvá lett tanítóképzők megindítottak, hogy teret és lehetőséget biztosítsanak az oktató gárdának ahhoz, hogy tudományos igénnyel világítsák meg a rájuk váró feladatokat és tárják fel pedagógiai, szakmai problémáikat is, hogy felnőhesenek a megnövekedett feladatokhoz” – írja bevezető előszavában a szerkesztő. Rövid visszapillantásában azt is kiemeli, hogy a Közlemények profílija kezdettől fogva úgy fogta át a tanítóképzők nevelő-oktató tevékenységének egészét az eszmei alapok vizsgálatától a gyakorlati pedagógia részkérdéseinek vizsgálatáig, hogy az elmélet síkján is életszerű maradjon. A főiskolai rangú tartalmi munka mellett a szerkesztő jogos meglepéssel állapítja meg, hogy közben egész írógárda nőtt fel mellette.

A kötet tartalmilag 7 fejezetre oszlik. Tematikája kiterjed szervezeti, ismeretelméleti-logikai, pszichológiai, nevelésméleti, tantárgy-pedagógiai, ifjúsági irodalmi és neveléstörténeti kérdésekre. A tanulmányok számát és terjedelmét tekintve a pszichológiai témák vezetnek. Velük szemben egészen szegényes a nevelésméleti fejezet egyetlen tanulmányával, melyet bizonyos szempontból a pszichológiai tárgyak közé lehetett volna helyezni.

A kötet első tanulmányának szerzője Füle Sándor. A *tanítóképzés fejlesztése a Német Demokratikus Köztársaságban* címen tömör összegezését adja azoknak a tapasztalatoknak, amelyeket személyes látogatása során szerzett az NDK-ban. Részletesen ismerteti az NDK tanítóképzésének elvi alapjait, szervezeti és tartalmi kérdéseit, egybevetve azokat az alapidokumentumokkal és a VII. Kongresszus határozataival, bemutatja óraterveit és a 4 éves képzés kerettervét, majd az egyes tantárgyak és gyakorlatok szerepét a nevelés-oktatás egészében.

Az ismeretelmélet-logika témaköréből veszi tárgyát Várkonyi H. Dezső posztumusz írása: *Az indukció kérdései*. A szerző széles körű filozófiai és ismeretelméleti felkészültséggel bizonyítja, hogy az indukció valódi fogalomalkotó művelet, igazi következtetés, amely tartalmát tényítéletekből meríti, és a természet megismerésének egyik legértékesebb eszköze. Részletesen elemzi azt a kérdést, hogyan érvényesülnek az indukcióban a következtetésnek mint általános gondolkodási formának a jegyei. Kimutatja, hogy az indukció alapigazságait egyfelől az elégséges alap, másfelől a természet egyforma és változatlan menetének elve fejezi ki. A továbbiakban azt vizsgálja, mi a tapasztalás az indukcióban és mi a tapasztalás funkciója, szerepe a megismerésben. A tanulmány gyakorlati értékét szerencsésen egészítik ki ezek a módszertani irányelvek, amelyek mind a kutatásban, mind a gyakorlati pedagógiai tevékenységben jól hasznosíthatók.

Baló József: *Pedagógusképzés és logikaoktatás* c. tanulmányában azt mutatja be, hogyan lehet a logika oktatását a pedagógusképző intézetekben egyfelől a logikus, az alkotó gondolkodásra nevelés, másfelől a tanítási órák tervezésének, irányításának és értékelésének szolgálatába állítani. Az a véleménye ugyanis, hogy a logika oktatása sem tartalmi, sem módszertani szempontból nem érte el a kívánt szintet: Saját oktatói gyakorlatából a logikai példák szerepét, kiválasztásuk szempontjait és kapcsolatukat az elméleti tudnivalókkal úgy mutatja be, hogy azok a modell-funkcióját tölthetik be. Azt is példával igazolja, hogyan lehet a logika oktatását műveletcentrikussá, egyben a tanítási óra tervezésének és elemzésének egyik fontos nézőpontjaként hasznosítani.

A pszichológia köréből vett tanulmányokat Kiss Tihamérnak *A tudatműködés fiziológiai alapjai és lélektana* vezeti be. Abból a tényből kiindulva, hogy a külvilágból érzékszerveink által felfogott ingerek csak akkor válnak tudatosakká, ha az agykéreg érzékelő mezőinek dúcsejtjei a megfelelő aktivitási szinten, a vigyázat állapotában vannak, azt a kérdést vizsgálja, mi biztosítja az agykéreg neuron csoportjainak ezt az aktivitási szintjét és mi szabályozza az egyes területek serkentését és gátlását, valamint ezek kiterjedését. Részletesen foglalkozik a továbbiakban az értelmi tevékenység szerepével a tudatműködésben, valamint az akarat és tudatműködés kapcsolatával, és ezzel azt a folyamatot tárja elénk fiziológiai alapjaival együtt, amelyben a külvilág és benne saját személyiségünk tükröződik.

Ungárné Komoly Judit – Gáspárné Zauner Éva *A tanítói pályaalakultság vizsgálatának lehetőségei* című tanulmányukban arról a kísérleti vizsgálatokról számolnak be, amelyet 1969-ben végeztek, és a pedagógiai alkalmassági vizsgálatok előkísérletének tekintenek.

A vizsgálandó pedagógiai képességek közül a kommunikációs, a konstruktív és a szervező képességet, a speciális képességek közül pedig a pedagógiai fantáziát és feladatmegoldó képességet tartják alapvetőnek. E képességek feltárását két úton kísérelték meg. Ungárné irányításával annak a lehetőségét vizsgálták, mennyire alkalmas a konfliktusos nevelési helyzetbe állítás a pedagógiai képességek feltárására, Gáspárné pedig a mondásválasztás szerepét tárta fel. A konfliktusos nevelési helyzetmegoldások alapján a jelölteket pedagógiai beállítódásuk szerint öt kategóriába sorolhatták: 1. erőszakos, agresszív, 2. korlátozó restriktív, 3. megértően ösztönző, kooperatívan stimuláló, 4. tehetetlen inerciás, 5. közömbös.

A mondásválasztásos vizsgálatnál olyan módszert próbáltak ki, amely feltételezésük szerint alkalmas arra, hogy szélesebb körű felvilágosítást kapjanak a jelöltek személyiségéről, elméleti képességeikről és bepillantást nyerjenek világnézetük és értékrendszerük fejlettségi állapotába. A vizsgálati eredmények biztató ígéretet tartalmaznak ahhoz, hogy végre megszületik az a főiskolai felvételi vizsgálati eljárás, amely a pedagógiai alkalmasságot nem a bizonyítvány és a verbális ismeretek szintjével méri.

Tóth Béla *Egy illusztráció szerepének kísérleti vizsgálata a 4. osztályos olvasókönyv alapján* című tanulmányában az OPI nevelési tanszékén 1968–71. években azzal a céllal folytatott vizsgálatának egy részéről számol be, amellyel tisztázni kívánták a szöveg és illusztráció kapcsolatának néhány pedagógiai-pszichológiai kérdését. A kísérleti jellegű vizsgálatnál az alábbi kérdésekre keresték a választ: Mily mértékben képesek a 9–10 éves tanulók felismerni a szöveg és kép kapcsolatát olvasás közben? Melyek a jellemző vonásai a kapcsolatnak, a szöveg és kép kölcsönhatásának? Milyen ábrázolási mód felel meg legjobban az oktatás-nevelés, illetve a tanuló fejlődépszichológiai szempontjainak? Melyek azok az elvek, amelyek javasolhatók a képszerkesztőnek és művésznek a tankönyv szépirodalmi jellegű szövegeinek illusztrálásához? Arra nincs mód, hogy a vizsgálat eredményeit itt ismertessük. Szívesen felhívjuk azonban tankönyvírók, képszerkesztők és illusztrátorok figyelmét rájuk, mert érdemes elgondolkozni rajtuk!

Kiss Lajos: tanulmánya (*Az érzelmi nevelés mint a motivációs bázis alapvetése az általános iskola alsó tagozatában*) az érzelmi nevelés szerepét a személyiség egészének alakítása, sajátosan pedig abból a szempontból vizsgálja, hogy cselekvéseinknél nem nélkülözhetjük az érzelmi töltésű készenléti állapotot, az aktiváció megfelelő szintjét. Az érzelmeink kibontakozása szempontjából kiemeli a sajátos pedagógiai légkör szerepét, a ráhatás indirekt formáit, mint pl. az élet teremtetése vagy mesterségesen létrehozott szituációk, élő és történeti példák s magának a pedagógusnak a személyisége. Mondanivalójának summája: „Élménnyé kell tenni az emberi műveltséget, az ismereteket, cselekedeteket, a humán nagy értékeit.”

Jurcsák Lászlóné *A családi légkör hatása 10 éves tanulók erkölcsi fogalomszintjének fejlődésére* c. tanulmányában egy kísérleti vizsgálatáról számol be. Abból a feltételezésből indult ki, hogy a családnak domináns szerepe van a gyermekek erkölcsi tudat- és magatartásformáinak kialakulásában. A vizsgálat céljára 40 olyan 10 éves tanulót választott ki, fiúkat és lányokat felel arányban, akik szellemi teljesítményeik szempontjából homogén csoportot képeznek, de akiknek a szülei anyagi, kulturális, társadalmi és strukturális szempontból jelentős eltéréseket mutatnak. A tanulóknak meg kellett magyarázniuk az alábbi fogalmakat: gondolkodó, önálló, együttműködés, fegyelmezett; magyarázatot kellett adniuk arra is, miért olyan szorgalmasak; miért segítenek otthon olyan becsületesen, és hogy szüleik hogyan magyarázzák meg nekik, amiért becsületesen, szorgalmasan kell tanulniuk; mi e kifejezés jelentése: „körülötte forog a világ”. A vizsgálat eredményeként több olyan viselkedési modell állapított meg, amelyek a szülőkhöz fűző emocionális, értelmi ösztönzésből vezethetők le, s amelyek háttérben dicséret, a szülőkkel való szolidaritás, szeretet, hála, a kölcsönösség felismerése, munkamegosztás stb. húzódnak meg.

A *tantárgy-pedagógia* köréből két dolgozatot tartalmaz a kötet. Nagy József: *Az alsótagozatos anyanyelvi nevelés megújítása – az integráció útján* c. dolgozatában történeti érvekkel kívánja támogatni azok törekvését, akik az oktatás korszerűsítését az integrációban látják. Kimutatja, hogy az integráció gondolata különböző formákban és mértékben már a XIX. század első felében felvetődött s azóta mind gyakrabban álltak ki mellette gyakorlati és elméleti pedagógusok egyaránt. A történeti érvek mellett hivatkozik arra is, hogy mind a pedagógia, mind a nyelvtudomány az integráció irányába mutat, s intenciójukat ez a megfogalmazás fejezi ki: „Nem a nyelvi rendszer egyes elemeit, hanem a teljes anyanyelvi jelrendszert, a tökéletes kommunikációs technikát kell tanulóinknak alkotó módon elsajátítaniuk.”

A nyelvtanítás korszerűsítése a tárgya Molnár Imréné *Programozási lehetőségek az orosz fonetika tanításában* c. tanulmányának. Dolgozatában saját gyakorlatát mutatja be. A tanítási anyag programozásánál mindenekelőtt a kiejtésbeli eltéréseket, valamint a magyarok számára idegen hangok és hangkapcsolatok kiejtésével járó nehézségeket vette figyelembe. A gyakorlatok felépítésében az alábbi menetet követte: A hangképzés tudatosítása, a könnyen összetéveszthető hangok szembeállítása, majd a tudatos hallás utáni utánzás. A továbbiakban képet kapunk arról is, hogyan gyakoroltatta a magánhangzók ejtését hangsúlytalan helyzetben, a ritmus és a mássalhangzók kiejtését. A pszichológiailag is jól megalapozott fonetikai gyakorlatok vázlatos bemutatása számot tarthat nyelvtanáraink érdeklődésére.

Cs. Nagy István, *Gyermekvers négy női szólamra* c. tanulmánya részlet a szerzőnek abból a nagyobb munkájából, melyet mai gyermekirodalmunkról írt. Gyermekköltészetünk modern művelői közül Várnai Zsenit, Fazekas Annát, Mátyás Stefániát és Károlyi Amyt mutatja be. A szerző finom elemzései és illusztrációi alapján szinte érzékelni lehet azokat az emberi és művészi vonásokat, amelyek a bemutatott költőnők legegényibb sajátosságai. Az anyaság művészi megragadása és versbe formálása, jelen korunk vágyainak kivetítése a mesék világába úgy, hogy a vers ne váljék unalmas tanítómesévé, csupa olyan sajátosságok, amelyek alapján a gyermekköltészetünket nemcsak szépirodalmi, de az esztétikai és erkölcsi nevelés szempontjából is magasan kell értékelnünk, s amelyek miatt megérdemlik pedagógusaink figyelmét.

Nagy Sándor tanulmánya: *A diákönkormányzás fénykora a debreceni kollégiumban* „neveléstörténetünk múltjából olyan fejezetet elevenít meg, amelynek fénye a mába is átvilágít. A kollégium önkormányzatának ismertetését a wittenbergi példa bemutatásával kezdi. Fénykorát a XVI. század első évtizedeitől a XVII. század végéig tartó időszakra teszi, amikor a „coetus”, a diákok „községe”, a maga szabta törvények szerint szervezte és irányította a diákok életrendjét, magatartását, fegyelmét és választott tisztségviselői útján kezelte a városi tanács, a polgárok és hívők részéről az

iskola fenntartására juttatott adományokat. Amikor 1872-ben a kollégium életét újra szabályozták és a „coetus” kezéből kivették az anyagi ügyek intézését, a tisztségviselőket pedig nem választották, hanem kinevezték, az önkormányzati élet gyakorlatilag megszűnt.

Szabó József Bessenyei György filozófiai, pedagógiai és kultúrpolitikai nézetei c. tanulmányában arra törekedett, hogy tartalmilag összefoglalja, rendszerezze és a materialista történet szemlélet alapján értékelje Bessenyeinek a magyar nyelv és közművelődés érdekében kifejtett tevékenységét. A magyar nyelv és művelődés érdekében folytatott harcban Bessenyei szerepét kiemelkedőnek tartja, ugyanakkor kimutatja, hogy a mozgalom visszanyúlik a XVIII. század első évtizedeire, de arra is utal, hogy megtermékenyítő hatása a reformkorban teljesebbé válik. Történeti szerepének értékelése szempontjából különösen is kiemeli szerepét a felvilágosodás szellemének bátor vállalásában, a nemzet fogalmának a nép egészére való kiterjesztésében, nem utolsósorban pedig küzdelmét egy demokratikusabb szellem-től áthatott nevelési és oktatási rendszer érdekében.

A kötet záró tanulmánya Tóth Imre és Horgosi Ödön munkája, címe: *F. J. Buszjelev nyelvészeti és módszertani öröksége*. Két okból esett Buszjelevre választásuk. Mindenekelőtt azért, mert mint a XIX. század kiemelkedő orosz filológusa és metodikusa megteremtette az orosz anyanyelvi oktatás módszertanát, másfelől mert nyelvtanítási elvei, gondolatai a nyelvoktatásban ma is hasznosíthatók. Az a szellemi örökség, amelyet a tanulmány bemutat, elég gazdag ahhoz, hogy megérdemlje pedagógusaink figyelmét.

A kötet egészét értékelve ki kell emelnünk mindenekelőtt a szerkesztésben megnyilvánuló céltudatosságot, s írógárdájának azt a törekvését, hogy mondanivalójukat a nevelés-oktatás élő gyakorlatának szánták.

SOMOS LAJOS

JAN SZCZEPAŃSKI: REFLEKSJE NAD OŚWIATĄ

Gondolatok az oktatásügyről
Varsó, 1973. Państwowy Instytut Wydawniczy. 203 oldal

Jan Szczepański (szül. 1913) szociológus, az 1966–1970-es években a Nemzetközi Szociológiai Társaság elnöke, a Lengyel Tudományos Akadémia alelnöke.

Irányítja a Lengyel Népköztársaság társadalmi struktúrájában végbemenő változásokra vonatkozó szociológiai kutatásokat. Az 1971-ben „Beszámoló az oktatásügy helyzetéről Lengyelországban” című tanulmány előkészítésére létrehívott Szakértő Bizottság elnöke, és a reform-munkálatok vezetője. Jelen könyvében a lengyel tudós több évi vizsgálatainak és elgondolásainak folyamán keletkezett értekezéseinek válogatását bocsátja közre. Rámutat a jelenlegi lengyel iskolaügy hiányosságainak okaira, elemzi az iskolarendszer kapcsolatainak sokrétűségét a társadalmi élet egészével, és kívánja a rendszer megváltoztatását a társadalmi fejlődés általános céljaival szoros kapcsolatban. Mint kifejti, igaz, hogy „a köztársaságok olyanok lesznek, amilyen az ifjúság nevelése” – de az is igaz, amint erről a könyv beszél –, hogy „olyan lesz az ifjúság nevelése, amilyen a köztársaság”. A kötet 25 kisebb-nagyobb értekezését, amelyek mind az oktatásügygel kapcsolatosak, nem részletezzük behatóbban. Néhány cím meggyőző arról, hogy Jan Szczepański elsősorban az oktatásügy és a társadalom kapcsolatát vizsgálja, például „Az oktatási folyamat társadalmi-gazdasági meghatározói”, „A mai ember nevelésének problémái”, „A család és az iskolaügy tökéletesítése”, „A permanens képzés” stb. Részletebben bemutatjuk azonban „A mai oktatásügy lehetőségei” és „Az oktatási rendszer általános problémái Lengyelországban” c. tanulmányait.

A lengyel szem az iskolareformról szóló törvényt 1973. október 13-án, a Nemzeti Nevelési Bizottság megalakulásának 200. évfordulóján fogadta el, ragaszkodva annak haladó hagyományaihoz. A képviselők hangsúlyozták, hogy a nemzet jövőjének alapja a jól meggondolt iskolareform. A törvény elfogadása előtt a képviselőválasztások alkalmával felmérték az állampolgárok iskolai végzettségét; 22,3 millió szavazásra jogosult közül 670 ezer állampolgárnak volt felsőfokú képzettsége, s 350 ezren folytatták főiskolai tanulmányaikat. Tehát a közeljövőben 1 milliónál többen fognak rendelkezni fő-

iskolai végzettséggel. Középiskolát végeztek 3,4 millióan, s végezni fognak rövid időn belül 720 ezren. Általános iskolai végzettséggel rendelkezik 8,4 millió egyén. *A választók egyharmada azonban nem végezte el az általános iskolát, s közöttük elég sokan vannak 18–20 éves fiatalok is. Ezek dolgoznak a népgazdaságban, de politikailag „analfabéták”.* 1970-ben ezer dolgozó közül 383-nak nem volt képesítése.

Lengyelország gazdasági életének és oktatási rendszerének korszerűsítése elsősorban *a gazdasági élet fellendülését gátló tényezők elhárításától függ.* Egyesek az oktatásügy korszerűsítését a számítógépek, a modern technika, az audiovizuális eszközök, a zárt televízió alkalmazásától várják, de ehhez szükséges, hogy a tanuló bizonyos színvonalon álljon ezeknek a befogadására. Azoknak, akik nem végezték el az általános iskolát, 75%-a nem érti a televízió adásait, az újságokat és folyóiratokat. E helyzet megváltoztatása csakis az oktatásügy korszerűsítésével lehetséges. Nyugtalanító a szakoktatásban annak hosszú időtartama, a tanulók véletlenszerű kiválasztása, a lemorzsolódás magas százaléka, és a nem a tanult szakmában dolgozók nagy száma. Az újonnan alakult általános képző középiskoláknak nincs kellő felszerelésük, könyvtáruk, megfelelő tanári karuk, s ez a helyzet az új főiskoláknál is. Az országon belül is hiányzik a kapcsolat az iskolák és a tudományos intézetek között. A jövő feladatainak első szakasza: a 70-es években le kell győzni az elmaradottságot, a második szakasz: a 80-as években következhet az oktatásügy alapvető reformja.

A „reform” elnevezés meglehetősen lejáratta magát többszöri elhamarkodottságával. Ezért nagyon meg kell fontolni mind az „ad hoc” bevezetett változtatásokat, mind az alapvető, perspektivikus, hosszulejáratú reformokat. A tervezett reformoknak elsősorban *a társadalomtudományokon kell alapulniok* ezek fejlődése azonban elmaradott. A reform végleges bevezetése előtt kutatásokat kell végezni a pedagógia, nevelés-szociológia, a pszichológia és az oktatás gazdaságossága köréből. A kutató-intézetek száma is meglehetősen kevés. Ki kell fejleszteni az oktatási segédeszközök, audiovizuális készülékek, felszerelések gyártásának iparát is. Régebben az oktatás korszerűségét az új elméletek és a korszerű nevelésfilozófia döntötte el, ma a technika határozza meg, amely az egész társadalom már létező műszaki, tudományos és intellektuális kultúrájának alapján születik.

A másik tanulmány *a lengyel oktatásügy általános problémáival* foglalkozik. A Szakértő Bizottság megalakulása a lengyel oktatásügy helyzetéről szóló beszámoló elkészítésére megnövelte az érdeklődést a lengyel nemzet jövőjének eme fontos területe iránt. Ez érthető, mert az oktatási rendszer majdnem 8,5 millió tanuló gyermekre, fiatalra és felnőttre terjed ki. Minden családban is legalább két személy (a szülők) érdekeltek ebben, s ezért a nemzet óriási része kíséri figyelemmel az oktatásügy fejlődésének kérdéseit. A műszaki-tudományos forradalom előrehaladása is megkívánja, hogy az oktatásügy megfeleljen az ebből fakadó feladatoknak. Az oktatási rendszerrel mindig kapcsolatos volt a kormány ideológiai és politikai ébersége. A mai lengyel oktatásügyi rendszerrel azonban az egész társadalom elégedetlen.

Szűkebb jelentésben *oktatásügyi rendszeren* az iskolarendszert értjük, az óvodától kezdve a diploma megszerzése utáni tanulmányokig; tágabb értelemben pedig mindazokat az intézményeket, csoportokat, szervezeteket és berendezéseket, amelyekben keresztül a tudományos ismeretek, ideológiai értékrendszerek, a személyiség példaképei – tehát az oktatási és nevelési elemek – a társadalomhoz eljutnak. Az egész oktatási rendszer koncepciója elfogadja, hogy a leendő állampolgárok formálása nemcsak a pedagógusok által szándékoltnál nevelési folyamat során megy végbe, hanem az egész társadalmi környezet befolyása alatt. Az oktatási rendszer fogalma *tágabb értelemben nem vehető szervezett rendszernek*, mert az egyedüli kapcsolat, amely ennek a rendszernek elemeit összeköti, az annak nagyon különböző hatásainak alávetett *egyén*. Nagyjából két keret közé sorolhatók az egyénre ható elemek: a nemzeti kultúra, annak értékei, szimbólumai és példaképei, valamint az állam politikai, adminisztrációs, szociális és gazdasági, az állam által irányított intézményei.

Az egyén életét befolyásolja már születés előtti környezete, a szülők, azok egészségi állapota, káros szenvedélyei. A szellemi és testi fogyatékos gyermekek számának emelkedése nyugtalanító jelenség napjainkban.

Az ember fejlődési szakaszai szerint megkülönböztetjük a csecsemőkort, kisgyermekkort, gyermekkort és ifjúságot, a hivatásbeli tevékenységet és az öregséget.

A csecsemő főleg a család, esetleg a bölcsőde befolyása alatt áll. A családot azonban jobban kellene irányítani az egészségügyi és gondozói intézményeknek. A kisgyermek nevelésében jelentős szerepe van már az állam által irányított óvodának. Ehhez járul a gyermekkel egykorúaknak a hatása és a

lakóhely környezetének a befolyása. A gyermekkorban a tanuló az iskola és a család befolyása alatt áll. Megismerkedik a könyvek és folyóiratok világával, kapcsolatot talál a kulturális intézményekkel, a klubbal, a tömegkommunikációs eszközökkel. Erősödik az egykorúak hatása is. Az ifjúkorban bekerül az általánosan képző vagy szakközépiskolába, gyakorlatokra jár, táborba megy, ifjúsági szervezetekben fejti ki tevékenységét, vagy szakmunkásképző iskolába kerül.

Az ifjúság második szakasza a középiskola befejezésével vagy a szakmunkásképző iskola elvégzésével kezdődik, amikor az ifjú főiskolára vagy munkahelyre jut. Itt a főiskola és környezetének, a tudományos kutatóintézeteknek hatása érvényesül, s folytatják befolyásukat az ifjúsági szervezetek, a katonaság, s belép a politikai-társadalmi szervezetek hatása. A munkahely is új környezetet jelent.

A következő szakasz a leghosszabb időszak, a szakmai tevékenység kora, az életben való aktív részvétel időszaka. Ekkor fellép a permanens képzés szüksége, a tudományos-műszaki forradalom vívmányai tudásának állandó felfrissítésére, kiegészítésére kényszerítik, különböző tanfolyamokon vesz részt. Így az oktatásügy egész rendszerének elemzésében figyelembe kell venni a továbbképzést és más képzési folyamatokat. Ezt elősegítik a család, a tömegkommunikációs eszközök, a továbbképzési és szakmai tökéletesítési intézmények, valamint a permanens képzés (kiépülőben levő) intézménye, a szakszervezetek, a társadalmi és politikai intézmények s a szabad idő eltöltésének különféle intézményei és berendezései.

Az öregkorban ismét jelentkeznek a speciális gondozási intézmények, a család és a kulturális intézmények.

Mindezeket az oktatás rendszerébe tartozó intézményeket a következő négy csoportba lehet sorolni: *iskolai, iskolán kívüli, családi, iskola utáni oktatás-nevelés*.

Az egyén a családban tanulja meg a nyelvet, a társadalmi magatartást, a szülők néha nevelői szaktudással is rendelkeznek. Ez a nevelés azonban gyakran spontán módon nyilvánul meg. Az egykorúak nevelési hatása a szórakozási, pajtási és játékos megnyilatkozások mellett csak mellékes. Az ifjúsági szervezetek nevelési funkciót is betöltenek, de fő szerepük az ideológiai és politikai formálásban van, míg a munkahelyek feladata gazdasági, műszaki és szervezési. Az oktatási rendszer egyes részei közvetlenül irányíthatók az állam által, mint az iskolaügy, katonaság, tömegkommunikációs eszközök, mások közvetve, mint a család vagy a vallási szervezetek. A legfontosabb probléma ezek összhangba hozása, az iskolareformot előkészítő Szakértő Bizottságnak éppen ez a fő feladata. Az üzemeknek nem szabad tönkretenniük az iskola nevelő hatását a munka rossz megszervezése által. Kulcskérdés az oktatás és nevelés egységes, következetes és közös doktrínájának megtalálása az állam közvetlen vagy közvetett beavatkozása alá tartozó intézmények számára. Valamennyi oktatási-nevelési alrendszer közül az iskola játssza a legjelentősebb szerepet, mert a többieknek nincs következetes programja, s az előbbiek központi irányítása van.

Szczepański professzor ezután röviden vázolja a felsorolt nevelési alrendszerek jellemző vonását és funkcióját. Szerinte az óvodai nevelés terén nagyon fontos a szülőkkel való együttműködés, és ezért instrukciót kell kiadni számukra. Az iskolai alrendszer a legharmonikusabb és legjobban rendezett, az ifjúsági szervezeteket is beleértve. A tömegkommunikációs téren (rádió, televízió, sajtó, képes magazinok) távolról sincs harmónia.

Az iskolarendszer és a kulturális intézmények szétválasztása következményekkel jár az oktatásügy egész rendszerére. Itt fontos aláhúzni a könyvtárak és könyvek szerepét. Ez az iskolaügy szerves része, s mégis más szakminisztérium alá tartozik.

Az iskola és a katonaság közti kapcsolat világos: tanult emberek nélkül nem létezhet korszerű hadsereg. A Szakértő Bizottság véleménye szerint ezt a kérdést is behatóbban kell vizsgálni.

Az iskolarendszer és a kutatási rendszer viszonylatában főleg a pedagógiai kutatások és a felső-oktatási problémák megoldása terén van még sok tennivaló. Az iskolarendszer és az üzem viszonylatában elsősorban a szakoktatás kérdését kell megoldani. Az iskola nem készíthet elő teljes mértékben olyan műszaki feladatok megoldására, amelyekre az üzemeknek szükségük van.

Az iskolarendszer és a helyi környezet kapcsolata a közösségi élet, a társas, elvtársi, baráti, kollegális élet valamennyi nem formális kapcsolata is jelentős szerepet játszik az élet különböző szakaszaiban. Ezeknek a problémáknak a megoldását is az iskolarendszernek kellene irányítania.

A mai iskolarendszer helyét az egész oktatási rendszerben annak más láncszemeivel való közvetett és közvetlen kapcsolatai jelölik ki. Ezeknek elemzése biztosíthatja az ésszerű és hatékony oktatási politikát.

Az iskolaügy szervezésénél annak koncepciójánál elsősorban a tanterveket kell figyelembe venni. Ehhez tudományos kutatásokra van szükség, nem elegendő a hagyományok tisztelete. Fel kell használni a pszichológia eredményeit és a szociológia segítségét. A tantervekkel kapcsolatos az oktatás korszerűsítése, didaktikai módszerek és technikák felhasználása. Fontos kérdés a megfelelő pedagógusképzés, és számukra a megélhetési viszonyok megkönnyítése.

Komoly problémát jelent a gyógypedagógiai iskolák kellő felszerelése és oktató-nevelő munkájának korszerűsítése. Meg kell találni továbbá az államigazgatás és a helyi szervek megfelelő kapcsolatát az iskolaügy terén is. Jó tankönyveket kell kiadni, mert sokszor az egyetemi professzorok által írt könyveket a tanárok sem értik. Az iskolai testnevelés és sport kérdése sem elhanyagolható, *Szczepański* professzor azzal zárja könyvét, hogy mindezeket a kérdéseket kellően meg kell vizsgálni az iskolareform előkészítése során.

BESNYŐ MIKLÓS

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK ÉS ALBIZOTTSÁGAINAK ÉLETÉBŐL

Az MTA 1976 őszén újjáalakított *Pedagógiai Bizottsága* munkaterve alapján végzi feladatát. Több albizottságot, munkabizottságot és egyes munkatervi témák gondozására előkészítő bizottságokat kért fel. A neveléstörténeti albizottság elnöke *Köte Sándor*, titkára *Vág Ottó*. A nevelésméleti albizottság elnöki tisztét *Horváth Lajos*, titkári funkcióját *Mihály Ottó* tölti be. A didaktikai munkabizottság elnöke *Ábent Ferenc*, titkára *Arató Ferenc*. A felnőttnevelési munkabizottság elnöke *Durkó Mátvás*, titkára *Benő Kálmán*.

Az albizottságok megtartották alakuló üléseiket, munkaterveket készítettek, melyeket a Pedagógiai Bizottság jóváhagyott. A megalakulástól számított néhány hónap alatt több fontos témát tűztek napirendre. Így például a Pedagógiai Bizottság tagjai véleménycserét folytattak a köznevelési rendszer távlati fejlesztéséről, s mire e beszámoló megjelenik, megtárgyalják a kritika helyzetét a neveléstudományban. Az albizottságok ülésrendjén szerepelt a többi között a személyiségelméletre vonatkozó legújabb szakirodalom áttekintése és elemzése, megemlékezés a Ratio Educationisról és más fontos pedagógiai problémák megtárgyalása.

A Pedagógiai Bizottság arra törekszik, hogy folyamatosan betöltve – kompetenciájának megfelelően – tudományos koordináló feladatait, egyeztesse tevékenységét más, a pedagógiai életet érintő testületek, bizottságok, intézmények munkájával. Hivatottnak érzi magát arra, hogy nyomon kövesse a VI. sz. országos főirány keretében folyó kutatást és hogy támogassa azt az egyeztető munkát, amely a pedagógiai kutatóbázisok összehangolt tevékenységére irányul. A Pedagógiai Bizottság célul tűzte ki a készülő, 1978-ban bevezetésre kerülő tanterv és nevelési terv koncepcionális áttekintését, a köznevelési rendszer távlati fejlesztésére irányuló tervek, elgondolások megismerését. Fontos feladatának tekinti, hogy részt vegyen az 1972-es oktatási párháztárazat óta megtett új elemzésében, valamint a XI. kongresszus határozatainak végrehajtására is tekintettel levő közép- és hosszútávú pedagógiai kutatási tervek összeállításában.

A Pedagógiai Bizottság munkájában egyre nagyobb hangsúlyt kap a gyakorlati-pedagógiai szempont is, minthogy minden egyes munkatervi témát az iskolára, a gyakorlati életre vonatkoztatva tárgyal meg. A kifejtett véleményeket, a kialakított közös álláspontokat a bizottság összegző formában megküldi az illetékes állami és társadalmi szervezeteknek.

SALAMON ZOLTÁN

*

Az MTA Pedagógiai Bizottságának *Nevelésméleti Albizottsága* 1977. január 19-én ülést tartott. A megbeszélés első napirendi pontja a következő periódus munkatervének megvitatása volt. A tagság úgy határozott, hogy a munkaterv néhány lényeges probléma köré rendeződjék. Ezek a következők: A nevelésmélet viszonya az egyes társtudományokhoz; a szocialista munkaiskola mint nevelésméleti probléma; az ifjúsági mozgalom pedagógiai problémái az iskolában; a készülő új közoktatási dokumentumok megvalósítása során felmerülő nevelésméleti problémák; a nevelésméleti kutatások módszertani problémái.

A második napirendi pont *A marxista személyiségelmélet nevelésméleti konzekvenciái* c. téma megvitatása volt. A bevezető előadást *Dávosik István*, a pedagógiai tudományok kandidátusa tartotta.

Az előadáshoz Bfró Viktornénak, a pedagógia tudományok kandidátusának korreferátuma kapcsolódott. A kérdést sokoldalúan feltáró, színvonalas fejtegetéseket a tagság nagy figyelemmel hallgatta. A kibontakozó élénk vitában felmerülő problémák közül a legfontosabbak a következők voltak: a kollektív irányultság szerepe az erkölcsi arculat formálásában; a tevékenységi rendszer, a tapasztalatok és szükségletek összefüggései; a szükségletek fejlődésének dinamikája; a nevelés szűkebb és tágabb értelmezése; a szükségletek és az ember mindenoldalúsága; a szükségletek fejlesztésének a nevelési folyamat középpontjába állításából fakadó új lehetőségek és problémák.

A tagság megállapodott abban, hogy a problémát nem tekinti lezártnak, s szükségesnek tartja széles körű megvitatását.

HORVÁTH LAJOS

Az MTA Pedagógiai Bizottságának *Neveléstörténeti Albizottsága* 1976. november 16-án tartotta az 1976–1977. évi akadémiai ciklusban első ülését. A jelenlevők elfogadták a Neveléstörténeti Albizottság 1976–1977. évi *keretmunkatervét*. E szerint az Albizottság fő *feladatai* a jelzett időszakban: 1. A neveléstörténeti kutatások iránti igények felmérése, az igények kielégítése legcélravezetőbb módszereinek keresése. 2. A hazai marxista neveléstörténeti kutatás fejlesztése. 3. A neveléstörténet művelésének (kutatásának, oktatásának, az ismeretterjesztésnek) a segítése.

Az Albizottság 1976–1979. évi *tevékenységi tervében* a következő szerepelnek: a/ A neveléstörténeti kutatómunka támogatása és koordinálása (kutatási tervek véleményezése, neveléstörténeti rendezvények szervezése és koordinálása, publikációs tevékenység stb.). b/ Felolvasó és vitaülések szervezése időszzerű neveléstörténeti problémákról (a Ratio Educationis 200. évfordulója 1977-ben; az első magyar óvoda alapításának 150. évfordulója 1978-ban; Krupszkaja, Makarenko és Pinkevics halálának 40. évfordulója 1979-ben; a neveléstörténet-írás elvi és módszertani kérdései; jelentős kutatási témák stb.). c/ A neveléstörténeti kutatói utánpótlás biztosítása (fiatal kutatók bevonása és segítése; a kutatók munkájának ösztönzése, kutatásaik nyilvántartása stb.). d/ Az Albizottság kapcsolatainak fejlesztése (kapcsolat más pedagógiai diszciplínákkal és szervezetekkel; kapcsolat a történettudománnyal és más történeti tudományokkal; nemzetközi kapcsolatok stb.). e/ A neveléstörténet megismertetésének és elismertetésének fokozása (a neveléstörténeti oktatás, a neveléstörténeti ismeretterjesztés, a neveléstörténeti propaganda stb.).

Az Albizottság megtárgyalta és jóváhagyta az 1977. évi *munkatervet* is. Tekintettel arra, hogy 1977-ben lesz a Ratio Educationis 200. évfordulója, az Albizottság márciusban felolvasó- és vitaülést rendez a téma szakembereinek közreműködésével az évforduló előkészítésére, októberre pedig nyilvános emlékülés rendezését tervezi. Foglalkozni kíván az Albizottság az év során a neveléstörténeti tárgyú publikációk elemzésével, a neveléstörténeti kutatói utánpótlás és a neveléstörténeti rendezvények problémáival, s külön megbeszéléseken vitatja meg hazai neveléstörténet-írásunk időszzerű vitaproblémáit.

Végül az Albizottság összeállította az 1977-ben esedékes neveléstörténeti jelentőségű évfordulók listáját és javasolta tagjainak, hogy egyéni lehetőségeik határain belül kezdeményezzék az egyes évfordulókról való szakszerű megemlékezést.

Az MTA Pedagógiai Bizottságának *Neveléstörténeti Albizottsága* 1977. január 19-én tartott ülésén a neveléstörténeti publikációk problémáival foglalkozott.

A napirend első pontja Balogh László „*A Tankönyvkiadó és az Akadémiai Kiadó neveléstörténeti kiadványai 1974–1976*” című beszámolója volt.

A beszámoló feletti vitában a hozzászólók kifejtették, hogy a pedagógiában még mindig van pótolni való a múltbeli pedagógiai szerzők munkáinak kiadása, újrakiadása terén. Többen is megemlézték, hogy a történeti szempont nemcsak a neveléstörténeti munkákban érvényesül, hanem más pedagógiai munkákban is, s ezt a továbbiakban is szorgalmazni kell. Egyesek annak szükségességét hangsúlyozták, hogy a kiadók jobban inspirálják a szerzőket neveléstörténeti művek alkotására. Felmerült az a probléma is, hogy a neveléstörténeti könyvkiadásnak kettős feladatot kell betöltenie: mindenekelőtt a sok tízezer pedagógust kell szolgálnia, ugyanakkor azonban egyes munkáknak a neveléstörténeti érdeklődésű pedagógusok szűkebb köréhez kell szólniuk. Szó esett a neveléstörténeti kutatások ama sajátosságáról is, hogy azok csak publikációban realizálódhatnak.

A vita résztvevői foglalkoztak a neveléstörténeti sorozatok egyes problémáival is. Elhangzott olyan vélemény, hogy a „Neveléstörténeti könyvtár” című sorozat lényegében teljesítette funkcióját, bár néhány kötettel (*Locke, Herbart* stb.) még kiegészíthető, ugyanakkor utaltak a „Pedagógiai források” című sorozat hiányát pótló voltára, kedvező fogadtatására. Szinte valamennyi hozzászóló kiemelte mindkét kiadó jelentős erőfeszítéseit a neveléstörténeti könyvkiadás érdekében.

A vita befejeztével az Albizottság köszönetét fejezte ki mind a Tankönyvkiadónak, mind az Akadémiai Kiadónak a neveléstörténeti könyvkiadás terén nyújtott segítségért.

Második napirendi pontként az Albizottság Vág Ottó szóbeli előterjesztése alapján „Az Egyetemes neveléstörténet c. kiadványsorozat befejezésének terve” problémáját vitatta meg. A vita alapján az Albizottság határozatban kimondta, hogy szükségesnek tartja a füzet sorozat – az eredeti koncepció szerinti – folytatását és a kéziratok 2–3 éven belüli megírását. A megüresedett szerkesztői tisztre az Albizottság Orosz Lajost javasolta.

Harmadik napirendi pontként az Albizottság megvitatta „A Neveléstörténeti Albizottság publikációs terve” című javaslatot Vág Ottó írásos előterjesztése alapján.

Az Albizottság szükségesnek tartja a hazai publikációs bázis szélesítését, ugyanakkor erőteljesen szorgalmazza az idegen nyelven való publikálást. Szó esett a *Pedagogica Historica* című nemzetközi folyóiratról is.

Befejezésül az Albizottság az 1977 márciusában, a *Ratio Educationis* 200. évfordulója alkalmából tartandó felolvasó és vitaülés előkészítését tárgyalta meg.

VÁG OTTÓ

SZERZŐINK

Dr. Szarka József, a neveléstudományok doktora, tudományos igazgató (OPI Budapest), Majláthné dr. Cserhalmi Magda tud. munkatárs (Ideggondozó Intézet, Debrecen), dr. Zakar András egy adjunktus (JATE Szeged), Vass János főisk. adjunktus (Gyógynevelésügyi Tanárképző Főiskola, Budapest), dr. Timár János, a közgazdaságtudományok kandidátusa, tanszékvezető egy. tanár (Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest), Inkei Péter tud. munkatárs (MTA PKCS Budapest), Horváthné Pereszlényi Éva vezető óvónő (Budapest), Kővári Imre politikai főtanár (Zalka Máté Műszaki Katonai Főiskola, Budapest), dr. Vaskó László egy. adjunktus (KLTE Debrecen), dr. Nagy Sándor, a neveléstudományok doktora, tanszékvezető egy. tanár (ELTE Budapest), Juhász Ferenc egy. docens (Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest), dr. Mészáros István, a neveléstudományok kandidátusa, egy. docens (ELTE Budapest), dr. Besnyő Miklós ny. tanár (Budapest), dr. Szabó Péterné, a neveléstudományok kandidátusa, tud. főmunkatárs (MTA PKCS Budapest), dr. Baracs Ágnes tanár (Budapest), dr. Bábosik István, a neveléstudományok kandidátusa, egy. docens (ELTE Budapest), dr. Nádasiné Mária egy. adjunktus (ELTE Budapest), dr. Ábent Ferenc, a neveléstudományok kandidátusa, egy. docens (ELTE Budapest), dr. Illés Lajosné, a neveléstudományok kandidátusa, osztályvezető (OPKM Budapest), dr. Pásztor Emil főisk. adjunktus (Tanárképző Főiskola, Eger), dr. Csoma Gyula osztályvezető (OPI Budapest), Tverdota Miklósné könyvtárvezető (Budapest), dr. Somos Lajos ny. főisk. tanár (Eger), dr. Vág Ottó, a neveléstudományok kandidátusa, egy. docens (ELTE Budapest).

Quarterly Review of the Educational Committee of the
Hungarian Academy of Sciences

Editor-in-chief: Sándor Nagy Professor of Pedagogy

Editorial Office: Eötvös-University, H-1052 Budapest, Hungary

ENGLISH SUMMARY

In the leading article of this issue, bearing the title: „With Increasing Responsibility”, József Szarka, chairman of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences, outlines the tasks incumbent upon that Committee during the next three years' cycle. — In the other leading article editor-in chief Professor and Head of Department Sándor Nagy reviews the great undertaking of Hungarian educational science, the *Encyclopedia of Pedagogy* (“Dedicatory Lines to the *Encyclopedia of Pedagogy*”). The *Encyclopedia* is planned to comprise four volumes, the first of which has appeared recently.

MAGDA MAJLÁTH-CSERHALMI: LONGITUDINAL SURVEY OF SELF-APPRAISAL AND VALUATION OF COMPANIONS IN A CLASS OF A SECONDARY SCHOOL

The author followed the characteristics of self-appraisal and valuation of school-companions among 40 pupils of a secondary school (Tóth Árpád Grammar-school, Debrecen) with the following method:

1. In the course of the preparatory stage she collected respects by which the substantial characteristics of the valuating behaviour of the age-group intended to examine are expressed. 200 pupils (attending the 1–4th classes) of four secondary schools filled in a form („My most important respects when forming an opinion of myself and of my companions”). The pupils set up the positive (claimed) and negative (refused) properties in a hierarchy important and characteristic for them. The author numerically summarized the specified respects and grouped them according to the relatedness of their contents. In this way she obtained 12 major groups of characteristics: frankness; intelligence, sociability, activity, interest, morality, world-outlook, originality, adaptability, characteristics of emotion and moods, looks, style of speaking.

The characteristics occurring most often in the most distinguished places (frankness, intelligence, sociability) came to the first three places; in the examined classes the author set up the same features as respects of the pupils' self-appraisal and of the valuation of their companions. For measuring the capacity of self-appraisal and of valuating others, she adopted the method of a scale of valuation, and the quantitative data obtained in this way she completed by exploration conducted for four years.

2. The pupils ranked one another and then also themselves according to the given respects in an orthogonal coordinate system. They did the two sorts of valuation in two steps; prior to ranking they distinctly cleared up the criteria of the degrees and the possibility of ranking in them.

3. Exploration served the examination of the system of motives affecting valuation. In the course of guided talks the pupils gave the reasons for their judgments to be considered “striking” in positive and negative direction concerning both themselves and their companions (see Tables 1., 2., a. b.).

In the summary of the paper the author states, among others, her findings as follows: „The pupils examined by us are more objective in judging one another, than themselves. Generally, the attitude towards valuating their companions is more sound, more objective and strives more after the main point. In this respect the development of the system of motives is slow, still it points towards gradual qualitative changes in the positive direction. The greatest progress to be observed is the one on the level of the opinions formed about one another during the last two years. The reason for this: under the equivocal, unorganized, at times contradictory influences of the family and school the youngsters

sooner learn to criticize and more thoroughly observe others than themselves. The ability to analyse, the many-sided and mature power of judgment appeared in most cases only in the pupils' assessing the world falling beyond their own 'ego'; still it seems that when considering others, they sought in the first place the portraits of their own faults."

ANDRÁS ZAKAR: FACTORS FORMING INFORMATION OF THE ADOLESCENT PUPILS ABOUT PROFESSIONS AND THEIR SELF-KNOWLEDGE

Relying upon empirical examinations (questionnaire, observation, individual and collective talks, analysis of school documentation) the author finds in the summary of his study that the range of information about professions, as well as the self-knowledge of the elementary school pupils, and by this the general direction of their orientation as regards careers are formed in a considerable measure by the conditions of educational sociology. The single sociological factors are indirectly effective in the relation: information about professions – self-knowledge, at the same time these effects are fundamentally determinant as early as on the level of orientation.

As to the range of information about professions of the elementary school pupils, it can be said that beyond an elementary scope of knowledge about professions, 40% of their accounts include essential elements, which are specifically characteristic of the profession in question. The knowledge of the activities pursued in the single professions presents significant differences by sexes and schools. On the other hand, near 80% of the knowledge about the requirements meant by the individual sorts of professions is undifferentiated and general during adolescence. The requirements meant by the single professions could be acceptably defined by those pupils, of whom the knowledge of the activities required in the respective professions was duly differentiated.

Thus actual information on professions of the pupils is exceedingly diverse, the ability of applying the knowledge on the activities and requirements meant by the professions is highly variable. Relying on the compositions the adolescents had to write it can be said that approximately 10% of our young people dispose of differentiated and full self-knowledge suiting the requirements raised by the professions.

According to the responses given by the pupils it is the effect of the family which is determinant in the formation of the range of information about professions and in that of self-knowledge. The main form of gathering knowledge for the choice of profession of the elementary school pupils is verbal information. In the interest of training for the acquisition of knowledge on professions and self-knowledge each form of guidance needs to be improved, particularly a testing of the chosen profession in effective activity should be insisted on.

One of the factors forming self-knowledge is to express opinions on the pupils' ideas on orientation towards professions. The roles of the parents, form-masters and friends are most significant; at the same time these influences appear in a differentiated and complex way. One of the main tasks of orientation towards careers at adolescence is to develop adequate self-knowledge harmonized with information on the professions, further to guide the effects of the factors influencing the range of that information and self-knowledge in the interest of a well-founded and realistic decision in the choice of a profession.

JÁNOS VASS: EXPLORING THE ADAPTATION OF PERSONALITY TO THE CLASS COMMUNITY

The author sets in the centre of his study the determination of the individual's position in the community by applying multi-respect sociometry. He differentiates three types of adaptation of the personality: the collective, situative and egocentric ones. He outlines the valuation system which he has elaborated himself and which is founded on a qualitative comparison of the choices and refutations of the pupils on a quantitative basis.

When determining the self-adjustment of the personality, he considers three elements:

1. The activity within the community with the indication of Makarenko's types of stratification;

2. The quality of the adaptation into the community;
3. The acceptance manifested on the part of the members of the community.

The significance of these elements in the types of adaptation can be expressed by the proportion 3 : 2 : 1. With each of the three factors the author distinguishes 6 degrees which can be ranked with 3 main types each.

Founded on a survey conducted in 5000 elementary school children, he gives the standard values of the community-level quotients of the types of adaptation, as well as the characteristics of distribution of the types.

Eventually, by means of a follow-up examination of more than a 1000 children, he tries to find regularities in the measure of the stability-variability of the types of adaptation during a half-yearly period.

JÁNOS TIMÁR: THE DEVELOPMENT OF EDUCATION AND PROFESSIONAL TRAINING, AS WELL AS PLANNING, WITH SPECIAL REGARD TO THE DEVELOPING COUNTRIES

The author wrote this study upon the request of *Perspectives*, the theoretical journal of UNESCO, for a special number dealing with the problems of the developing countries. Accordingly, within the compass of the general connections, the study points out in the first place the particular problems of these countries. However, the findings achieved by it are related in many respects with the basic problems of the development of general education. The original study was published in number 2. of the year 1976 of *Perspectives*.

PÉTER INKEI: THE LONG-RANGE DEVELOPMENT OF PUBLIC EDUCATION AND LABOUR-FORCE PLANNING

The author discusses the subject in the following subdivisions: Economy and public education; Forecasts of manpower demand; Demographic forecasts; Planning of labour-force and of education.

He criticizes those who claim a monopolistic part for pedagogy in education policy, but equally condemns those who treat the planning of education so-to-say exclusively as a question of training labour. In the long-range planning of education – similarly to other complex subsystems of society – an optimum realization of *several basic aims* (groups of aims) should be striven after. The practice that from time to time other ends come into prominence does not mean a violation of this principle, provided that also the social objectives pushed temporarily into the background are incorporated in the aims of priority, and that the development is not to the detriment of the former. Keeping labour demand in mind belongs at all times with the important tasks of public education, and at times it is the principal one. Still, the (temporary) status of "high priority" should not be understood at the expense of the other aims – as e.g. the elimination of social inequalities or the rise in the demands of general education – but, influenced by them and jointly with them it can orientate public education towards maximum social efficiency.

Another problem: according to the "humanist" view the maximum of institutional education should be ensured to anyone, and the economic respect should be submitted to that of the educational level of the population. According to the "technocratic" opinion for such a transformation of economy there are no sufficient quantities of money, time or intellectual capacity at disposal, still, even at quantities at will of money and knowledge it cannot be hoped that each job not in favour could be eliminated in this century. The author thinks that both extreme views will relax. In his opinion no means whatsoever can warrant that people do not become estranged from actually estranging jobs; *neither is the opinion tenable* that socialism holds out the perspective to the workers that in exchange for work undertaken with self-discipline they may obtain high culture, and thus *the individuals' historic liberation takes place in spheres outside production*. He emphasizes: it is not the

generally low-level jobs, or those performed on a lower level than the ones of others which are involved here, but lines of activity which ensure the individual's self-realization on a lower level as compared with his training and education. This problem calls for endeavours, for a conscious exploration of possibilities, and that by no means merely on a level of educational planning. The fact that the hierarchy of the social division of labour has proved more rigid and more determining than believed at the beginning of the social revolutions must not lead to the appearance as if for the time being the possibilities of a further essential democratization of the relations of production had been exhausted.

INHALT

Mit zunehmender Verantwortung (<i>József Szarka</i>)	139
--	-----

STUDIEN

<i>Magda Mailáth-Cserhalmi</i> : Longitudinale Untersuchung der Selbstwertung und der Wertung der Mitschüler in einer Oberschulklasse	143
<i>András Zakar</i> : Faktoren, die die Berufskenntnisse und die Selbstkenntnis der heranwachsenden Schüler formen	152
<i>János Vass</i> : Erlichließung der Persönlichkeitseinstellung im Klassenkollektiv	163
<i>János Timár</i> : Entwicklung und Planung der Schul- und Fachausbildung, unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklungsländer	186
<i>Péter Inkei</i> : Perspektivische Entwicklung der Volksbildung und die Arbeitskräfteplanung	195
<i>Éva Horváth-Pereszlényi</i> : „Nemzeti Iskola“ (Nationalschule) (1894–1903), das schulpolitische Blatt von Elek Benedek	209
<i>Imre Kővári</i> : „Uj Korszak“ (Neue Epoche) (1906–1919), eine Zeitschrift im Dienste des gesellschaftlichen Fortschritts	222
<i>László Vaskó</i> : Einige Fragen der pädagogischen Theorie und Praxis zur Zeit der Koalition, 1945–1948, im Gebiet östlich der Theiß	233

RUNDSCHAU

Einige Zeilen zur Empfehlung der Lexikons der Pädagogik (<i>Sándor Nagy</i>)	247
Beim Lesen des Buches von Suchomlinski (<i>Ferenc Juhász</i>)	253
Katalog der Széchenyi-Sammlung (<i>István Mészáros</i>)	257
Lage und Entwicklungsperspektiven des polnischen Bildungs- und Erziehungssystems (<i>Miklós Besnyő</i>)	264
Probleme der Vermittlung des moralischen Wertesystems in Großbritannien im Rahmen der Volksbildung (<i>Frau Péter Szebenyi</i>)	271
Zwei neue französische Bücher über die Beziehungen zwischen Schule und Gesellschaft (<i>Ágnes Baracs</i>)	277
Pädagogische Arbeitstagung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (<i>István Bábosik und Mária Nádas</i>)	283

*

I. T. Ogorodnikow, 1900–1976 (<i>Ferenc Ábent</i>)	284
--	-----

ZEITSCHRIFTENUMSCHAU

Sowjetskaja Pedagogika, 1975, Nr. 10–12 und 1976, Nr. 1–9 (*Frau Lajos Illés*) 289

BUCHBESPRECHUNG

Katalin Bíró: Untersuchungen über das moralische Bewußtseinsniveau (<i>István Bábosik</i>)	297
Ottó Hoffmann: Muttersprachenunterricht in der Oberstufe der Grundschule (<i>Emil Pásztor</i>) . . .	298
István Dobák, Zoltán Vastagh und Frau Zoltán Vastagh: So haben wir das Schülerkollektiv kennengelernt (<i>Gyula Csoma</i>)	302
András Hegedűs: Pädagogische Anschauungen ungarischer Schriftsteller (<i>Frau Miklós Tverdota</i>)	303
Wissenschaftliche Mitteilungen der Lehrerbildungsinstitute, X (<i>Lajos Somos</i>)	305
Jan Szczepański. Refleksje nad oświatą (<i>Miklós Besnyő</i>)	308

CHRONIK

Sitzungen des Unterausschusses für Pädagogik der Ungarischen Akademie der Wissenschaften . . . 312

СОДЕРЖАНИЕ

С растущей ответственностью (<i>Йозеф Сарка</i>)	139
--	-----

СТАТЬИ

<i>Майлатнэ, Магда Черхалми</i> : Изучение самооценки и оценки товарищей, данной учениками одного класса средней школы	143
<i>Андраш Закар</i> : Факторы, влияющие на познание будущей специальности и на самопознание учеников-подростков	152
<i>Янош Ваш</i> : Раскрытие установки личности в классном коллективе	163
<i>Янош Тимар</i> : Развитие образования и специального образования и вопросы планирования, с учетом условий развивающихся стран	186
<i>Петер Инкеи</i> : Перспективное развитие народного образования и планирование рабочей силы	195
<i>Хорватнэ, Ева Переслени</i> : Журнал по политике народного образования, выпущенный Э. Бенедекком: „Национальная школа” (1894–1903 гг.)	209
<i>Имре Кевари</i> : Журнал „Новая эпоха” (1906–1919) на службе общественного прогресса	222
<i>Ласло Вашко</i> : Некоторые вопросы педагогической теории и практики коалиционного периода в Затисской области (1945–1948 гг.)	233

ПАНОРАМА

Вводные слова к Педагогической энциклопедии (<i>Шандор Надь</i>)	247
Читая Сухомлинского (<i>Ференц Юхас</i>)	253
Каталог Коллекции Сеченьи (<i>Иштван Месарош</i>)	257
Состояние народного образования в Польской Народной Республике и перспективы его развития (<i>Миклош Бешне</i>)	264
Проблемы преподавания системы моральных ценностей в рамках организованной школьной системы Англии (<i>Петернэ Себени</i>)	271
Две новых книги из Франции на тему связей школы с обществом (<i>Агнеш Барач</i>)	277
Рабочее совещание по вопросам педагогики в Йенском Университете им. Фридриха Шиллера (<i>Иштван Бабошик, Мария Надаши</i>)	283

*

И. Т. Огородников (1900–1976) (<i>Ференц Абент</i>)	284
---	-----

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

Советская педагогика, №№ 10–12 1975 г., №№ 1–9, 1976 г. (<i>Иллеш Лайошнэ</i>)	289
--	-----

КНИЖНОЕ ОБОЗРЕНИЕ

Каталин Биро: Исследование уровня морального сознания (<i>Иштван Бабошик</i>)	297
Отто Хоффманн: Обучение родному языку в высших классах общеобразовательной школы (<i>Эмиль Пастор</i>)	298
Иштван Добак, Золтан Ваштаг, Ваштаг Золтанне: Как мы изучали классные коллективы (<i>Дьюла Чома</i>)	302
Андраш Хегедюш: Педагогические взгляды венгерских писателей (<i>Твердота Миклошне</i>)	303
Ученые записки педагогических училищ. X. (<i>Лайош Шомош</i>)	305
Ян Щепанский: Refleksje nad oświatą (<i>Миклош Бешне</i>)	308

ЖУРНАЛ

Заседания Педагогической подкомиссии.	312
---	-----



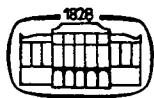
A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója
 Műszaki szerkesztő: Agócs András
 A kézirat nyomdába érkezett: 76. X. 14. Terjedelem: 16,5 (A/5) ív
 77.4233 Akadémiai Nyomda, Budapest – Felelős vezető: Bernát György

Ára: 12,— Ft

Évi előfizetés: 40,— Ft

INDEX: 25.552

ISSN 0025—0260



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST