

51596
Magyar
PEDAGÓGIA

A MAGYAR
TUDOMÁNYOS
AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI
BIZOTTSÁGANAK
FOLYÓIRATA

1981/1

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztő bizottság tagjai:

BÁTHORY ZOLTÁN, HOEVÁTH GYÖRGY, KOMLÓSI SÁNDOR, MÉSZÁROS ISTVÁN,
TÓTH ISTVÁN, SZABKA JÓZSEF, ZRINSZKY LÁSZLÓ

A szerkesztő bizottság elnöke:

NAGY SÁNDOR

Szerkesztő:

VARGA LAJOS

Technikai szerkesztők:

ANGELUSZ ERZSÉBET, PALOVECZ JÁNOS

Szerkesztőség: 1052 Budapest V., Pesti Barnabás utca 1.
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető a hírlapkézbesítő postahivataloknál és a Posta Központi Hírlap Irodánál, (PKHI 1900 Budapest V., József nádor tér 1.) közvetlenül vagy postátalványon; valamint átutalással a PKHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetés bejelenthető az Akadémiai Kiadónál (1263 Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111-010).

Példányonként beszerezhető az Akadémiai Könyvesboltban 1368 Budapest V.; Váci utca 22. Telefon: 185-881), a PKHI Hírlapboltjában (1055 Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. Telefon: 116-269) és minden nagyobb árusítóhelyen. Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Vállalat, H-1389 Budapest, Pf. 149.

Előfizetési díj egy évre: 76,— Ft

Egy szám ára: 19,— Ft

TARTALOM

TANULMÁNYOK

<i>Nagy Sándor:</i> Húsz év után, új feladatok előtt a Magyar Pedagógia	3
<i>Fedorec, G. F.:</i> Tantárgyközi kapcsolatok az iskolások oktatásában (Ford.: <i>Mester Ildikó</i>)	13
<i>Durkó Mátyás:</i> Felnőttek olvasásmegértési teljesítménye rendeskorú tanulókéhoz viszonyítva	21
<i>Papp János:</i> A hallgatók felkészítése a tanítási-tanulási tevékenység irányítására az iskolai gyakorlati képzés folyamatában	39
<i>Kárpáti Andrea:</i> Kísérlet a műelemző készség kialakítására és fejlesztésére 6–10 éves gyermekeknél	49
<i>Szabóné Fehér Erzsébet:</i> Az első hazai pedagógia-tankönyv (1797)	63

KÖRKÉP

<i>Zibolen Endre:</i> Inkei Péter–Kozma Tamás–Nagy József–Ritoók Pálné: Az ezredforduló iskolája	79
<i>Habermann M. Gusztáv:</i> A tanulói teljesítményt meghatározó szociális tényezők	87

KÖNYVEKRŐL

Tóth Lajos: Tessedik Sámuel pedagógiai reformtevékenysége (<i>Mészáros István</i>)	91
Szebenyi Péterné: Társadalmunk normái középiskolások tudatában (<i>Bábosik István</i>)	93
Vastagh Zoltán: Mikrocsoportok az iskolai osztályokban (<i>Hunyady Györgyné</i>)	94
Albert Bandura: Szocial-kognitív Lerntheorie (<i>Varga Lajos</i>)	96
English Summary	100
Содержание	102
Inhalt	103

E szám szerkesztése 1980. október 20-án fejeződött be.

NAGY SÁNDOR

HÚSZ ÉV UTÁN, ÚJ FELADATOK ELŐTT A MAGYAR PEDAGÓGIA

Húsz éve annak, hogy a Magyar Pedagógia „új folyama” elindult útjára; az új folyam, vagyis a folyóirat tevékenységének az az új szakasza, amelyben mint *akadémiai periodika* kezdett funkcionálni. Húsz évvel ezelőtt, az új szakasz kezdetén igyekeztünk meghatározni speciális feladatait s magának a folyóiratnak a jellegét. Mindaz, amit ezzel kapcsolatban a folyóirat 1961. évi 1. számában „A Magyar Pedagógia új feladatok előtt” című vezércikkben megfogalmaztunk, olyan szempontokat jelent, melyek mindmáig érvényesek s a jövőben is érvényeseknek tekinthetők. Akkor többek között a főbenjáró feladatok között említettük a közoktatáspolitikai és pedagógiai szempontból alapvető témák egzakt vizsgálatok eredményein alapuló kifejtését, illetve ilyen tanulmányok publikálását, a neveléstudomány fundamentális kérdéseit érintő elméleti fejtegetések közzétételét, kutatásmethodikai kérdések megfelelő szintű kifejtését, interdiszciplináris kérdések kellő színvonalú gondozását, a pedagógiai tapasztalatok frissen regisztrálható tényeinek egy Kőrkep-rovatban történő minél intenzívebb publikálását, hazai és külföldi folyóiratok és könyvek recenzeálását stb.

Szó szerint a folyóirat szerkesztő bizottsága a következőket szövegezte meg: „... E folyóiratban jelentős helyet kell biztosítani a pedagógiai kutatás pontos és hatékony módszereit bemutató tanulmányoknak, egzakt vizsgálatok leírásainak, ilyen vizsgálatok eredményei értékelésének a neveléstudomány minden területén. Ilyen vizsgálatokkal, illetve publikációkkal ugyanis sokat tehet a folyóirat annak érdekében, hogy a közoktatás-ügyünk fejlődése során tömegével felmerülő kérdések egyre biztonságosabb válaszokat kapjanak, s a pedagógiai feltevések, vélekedések helyett egyre inkább az igazolt pedagógiai válaszok irányában találjanak megoldást. Ez magának a neveléstudománynak a fejlődése szempontjából is alapvető; a sokszor emlegetett aktuális és fundamentális kutatási igények e tekintetben valójában egybeesnek.”

Ehhez a — már önmagában véve is igen fontos — feladathoz hozzáfűztük a következőket: „Egzakt vizsgálatok leírásaival s megfelelő szintű elemzéseivel, illetve ilyen jellegű vizsgálatok publikáció útján történő támogatásával egyidejűen azonban e folyóiratnak különleges feladata — éppen mert akadémiai folyóirat —, megfelelő szintet elérő olyan elméleti jellegű tanulmányok közlése is, melyek a neveléstudomány alapkérdéseire vonatkoznak, olyan kérdésekre, melyek helyes megoldása széles területen viszi előre a neveléstudomány fejlődését...”

Különleges feladatként jelöltük meg a folyóirat számára, hogy „eleven kapcsolatokat tudjon kiépíteni más tudományokkal”, hogy tegyen közzé olyan tanulmányokat „... amelyek a más tudományokkal való együttműködés elvi és gyakorlati kérdéseit, e

kérdésekkel kapcsolatos viták tanulságait, esetleg komplex kutatások eredményeit tartalmazták”.

Mindezzel együtt feladatként határoztuk meg, hogy a folyóirat a tanulmányi anyagot fokozatosan mind alaposabb és sokoldalúbb tájékoztatással egészítse ki, amely tájékoztatás kiterjed a művelődéspolitikai és iskolaszervezeti problémákra és törekvéseire, a gyakorlat aktuális kérdéseire, ezen túl egy-egy évnegyed tudományos irodalmának ismertetésére és bírálatára, egyetemek és főiskolák, tudományos intézetek, kongresszusok munkásságának, évkönyveinek ismertetésére.

Szükséges lesz továbbá – mint akkor megfogalmaztuk –, a hazaival való összevetés céljából időről időre külön áttekinteni a Szovjetunióban és a népi demokratikus országokban, a tökéletes államokban és a fejlődő országokban bekövetkezett vagy folyamatban levő változásokat.

Ha nem folytatjuk is tovább azoknak a céloknak a felsorolását, melyeket húsz évvel ezelőtt kitűztünk, nyilvánvaló, hogy a lényeges teendőknél széles körét sikerült felvázolnunk.

A folyóirat jellegére való tekintettel (amely voltaképpen évnegyedenként megjelenő, de az Akadémiai Kiadóra nézve nem feltétlenül évnegyedes időhatárokat jelentő *periodika*) ajánlatosnak látszott arra törekedni, hogy a lehetőségekhez képest úgynevezett *tematikus számokat* tervezzünk, úgy azonban, hogy a tematikus jelleget ne értelmezzük mereven, s az esetenként előre „megrendelt” tanulmányok mellett, a spontán módon beérkező cikkek, tanulmányok is közlésre kerüljenek.

A periodika-jelleg természetesen eleve behatárolta a folyóirat mozgási lehetőségeit, a nagy „átfutási idő” pedig a kérdések kezelésének dinamikáját – különösen a viták lehetőségeit – befolyásolta erőteljesen, és pedig nem feltétlenül előnyösen.

Különleges körülményként említendő, hogy sok más folyóirattól eltérően „a szerkesztés technikai feltételei enyhén szólva, szerények” (amint ezt a Pedagógiai Bizottság 1979. évi értékelő jelentése pontosan meghatározta).

Egyrészt tehát adva voltak a hatvanas évek elején, s az egész elmúlt húsz esztendőben megtisztelően sokirányú és jelentős feladatok, másrészt adva volt egy meglehetősen szerény lehetőség a szerkesztés számára. Ehhez járultak olyan körülmények, hogy – amint ismeretes – a neveléstudományi kutatások országos tervei menet közben többször módosultak, az utolsó évtizedben pedig időnként viharos hullámozást is mutattak a 6. sz. főirány keretében. Ez a körülmény természetszerűen befolyásolta a publikációk esetenkénti előre való megtervezését.

Magának a neveléstudománynak az országos helyzete, tematikai tagoltsága ugyan mintha kedvező előfeltételeket biztosítana a publikációk tematikai sokszínűségének, a meglehetősen szétszórt kutatási tematikával kapcsolatban tapasztalható sokféle rögtönzés ugyanakkor nem előnyösen befolyásolja egyes tanulmányok érettségi szintjét.

A befolyásoló tényezők között természetesen jelentős helyet foglalnak el azok a gondok is, melyek egyes neveléstudományi kérdések megítélésének erősen eltérő jellegeből adódnak; az a körülmény, hogy a különböző felfogások között viták általában nem – vagy kevéssé – alakulnak ki, s ha kialakulnak is, nem mindig hoznak eredményt. Köz helynek hat ma már annak említése, hogy soha nem volt olyan sokféle, esetenként az alapfogalmakat is érintő probléma, mint éppen a fejlődésnek abban a felgyorsult szakaszában, amelyben élünk.

Ez a körülmény ugyan részben előnyöket rejt magában, de egy meglehetősen nehézkesen mozgó (objektív körülményei miatt lassan megjelenő) folyóirat igen gyakran első sorban a hátrányos hatásait érzékeli.

Ilyen körülmények között került sor a múlt esztendőben arra, hogy az Akadémia II. Osztálya – természetesen már nem első ízben –, a folyóirat tevékenységének értékelésére vállalkozott.

Az értékelés során részben külső opponensek, részben magának a Pedagógiai Bizottságnak a vezetése részletesen feltárták mindazokat az eredményeket, melyeket a folyóirat elért. Nem részletezve a megállapításokat, elmondható, hogy mind a Tanulmányok, mind a Korkép, mind a recenziók és más rovatok (tevékenységek) kapcsán sokféle pozitívum és eredmény regisztrálására sor került.

Ezzel együtt azonban bizonyos *problémák* jelzése is megtörtént; olyanoké, melyeket a szerkesztő bizottság maga is észlelt, de melyeken menet közben mégsem volt módja kielégítő módon segíteni. Ezek megemlítése e helyen szükségesnek látszik, mivelhogy a további munka – s egy nagyrészen új szerkesztő bizottság tevékenysége –, természetes módon kell, hogy ezeknek a hatékonyabb megoldására is irányuljon.

Az egyik probléma a tanulmányok kapcsán merült fel, s a különböző kategóriákba tartozó tanulmányok *belső arányának* kérdésére vonatkozott.

A hivatalosan felkért opponensektől származó elemzés – megjegyezve, hogy az elmúlt öt évben megjelent kb. 123 tanulmány csoportokba sorolásakor a szubjektívizmus nehezen elkerülhető, egy-két határesetről eltekintve azonban a besorolás mégis viszonylag biztonságosan megoldható – a következő megoszlást mutatta ki:

Oktatáspolitikai, közoktatási vonatkozású tanulmányok	16
Neveléstudományi vonatkozású tanulmányok	23
Didaktikai vonatkozású tanulmányok	22
Neveléstörténeti vonatkozású tanulmányok	43
Kutatásmódszertani vonatkozású tanulmányok	11
Felsőoktatáspolitikai, tanárképzéssel foglalkozó tanulmányok	8

A csoportosításhoz az opponensi vélemény a következő megjegyzéseket fűzi: „A fenti megoszlásban messze kiemelkedik a neveléstörténeti írások száma, melynek egyrészt örülhetünk, hiszen a történeti érdeklődés egy ideig gyenge pontja volt tudományunknak. Másrészt – éppen az oktatáspolitikai vonatkozású írások alacsony számához képest – soknak tartjuk. Az oktatáspolitikai vonatkozású tanulmányok alatt természetesen nem hivatalos állásfoglalásokra, vagy azokat mindenáron igazoló írásokra gondolunk, hanem sokkal inkább olyanokra, melyek fontos közoktatáspolitikai kérdéseket tudományos igénygel közelítenek meg, s ezzel segítséget adnak a politikai döntésekhez. Úgy éreztük, hogy a folyóirat viszonylag gyengébb, tudományosan kellően alá nem támasztott tanulmányai éppen ebben a rovatban jelentek meg. A neveléstudomány képviselőinek bátrabban kellene állást foglalnia a közoktatásunk előtt álló feladatokban.”

Ebből az okfejtésből legalább két megoldandó feladat kiemelése látszik szükségesnek:

a) a megjelenő tanulmányok *belső arányának* módosítása, a köznevelésügy aktuális kérdéseivel foglalkozó tanulmányok számának lehetőség szerinti növelése és színvonalának emelése,

b) a neveléstörténeti publikációk számának az egészhez viszonyított arányosítása, ami könnyen megoldható a neveléstörténeti publikációk hatékonyságának csökkentése nélkül, ha a limitálást a másodrendű témák fokozottabb kiszűrésével végezzük el.

A tanulmányok belső arányának kérdéséhez egy-két egyéb megjegyzést is szükséges hozzáfűznünk, mint szerkesztési tapasztalatot.

A folyóiratban megjelent tanulmányok optimálisan egy ívnyi terjedelműek. Ez meg lehetőségen szűkre szabott keret, különösen átfogóbb jellegű elméleti fejtegetések vagy szélesebb körű adatokat tartalmazó, egzakt kutatási eredményeket mennyiségileg feltűntető és minőségileg értékelő cikkek számára. Talán a terjedelem viszonylag szűkreszabottsága az oka annak, hogy esetenként a szerzők a tudományos publikációk egy-két etikai követelményéről megfeledkezni látszanak. A kérdések tudományos kifejtésekor ugyanis általában kötelezőnek kell tekinteni, hogy – bármilyen vázlatos formában is – érintsük az adott kérdés *történelmi előzményeit s összehasonlító-pedagógiai vonatkozásait*. Esetenként ezekre bizonyára nem csupán terjedelmi okok miatt, hanem a szemléletmód helyenkénti egyoldalúsága miatt nem kerül sor. A jövőben mindenképpen magasabb követelményeket kell e tekintetben támasztani, legalábbis azoknál a témáknál, amelyeknél ez elkerülhetetlen.

Egy sajátos jelenségre is fel lehetett figyelni a tanulmányok bizonyos része esetében. A neveléstudomány adott hazai helyzetében ugyanis egyes szerzők hajlamosak a komparativitás elvét úgy érvényesíteni, hogy a már rendelkezésre álló kutatási eredményeknek *csak egy részét* veszik tudomásul, csak bizonyos kutatási irányok és kutatók eredményeit akceptálják, másokat pedig elhallgatnak. Ez egyike a legkomolyabb problémának, s azt hiszem: szerkesztőknek és szerkesztő bizottságoknak egyaránt komolyan kell majd foglalkozni azzal, hogy ilyenféle – végeredményben nemcsak szubjektív, hanem egyenesen kontraszelektív – szerzői magatartás ne jusson érvényre.

Külön gond az, hogy a beérkezett tanulmányok szerkesztő bizottsági lektorálása és megvitatása, esetleg megfelelő instrukciókkal és változtatási javaslatokkal a szerzőkhöz való visszajuttatása, az amúgy is rendkívül hosszú „átfutási időt” még jelentősen tovább növeli; ennek ellenére ezt a tevékenységet a folyóirat és a szerzők érdekében egyaránt be kell iktatni minden szükséges esetben.

Egy további feladat a tudomány és oktatásügy fejlődése szempontjából egyaránt szükséges *viták* kibontakoztatásával kapcsolatban jelentkezik. Ez gyakran került szóba az elmúlt időszakban, s az osztályülés megfelelő elemző anyagai is szóvá tették.

Kétségtelen, hogy jó néhány olyan kérdés szerepelt a folyóiratban a mögöttünk levő esztendőkből, melyek vitákat szükségessé és kívánatossá tettek volna, ennek ellenére egyes tanulmányokra, illetve azok egyes megnyilvánulásaira nem érkezett más felfogást képviselő válasz. Ez a körülmény természetesen összefügg a tudományos közéletünkben ez irányban tapasztalható jellegzetes viselkedéssel, a folyóirat szerkesztésének azonban fokozott gonddal kell a jelen helyzeten túllépnie. Ebben a tekintetben sokat jelenthet, ha a folyóiratban azoknak a vitáknak a publikálása megtörténik, melyek magában a Pedagógiai Bizottságban (feltehetően) lezajlanak. Ugyanakkor saját hatáskörében is kezdeményeznie kell bizonyos kérdésekben olyan publikációkat, amelyek alternatív álláspontokat képviselnek, minthogy ilyenek a valóságban nagyon is léteznek. Ehhez járulhatnak a kritikusabb (és pedig egyenletesen kritikusabb) hangvételű könyvismertetések, esetenként pedig valamely külföldi vagy hazai műnek a Körkép rovatban (esetleg újonnan megnyitott

más rovatban) történő részletesebb kritikai analízise. A folyóirat ezen a téren rendelkezik már bizonyos előzményekkel, ha még „hagyományokról” nem is lehet beszélni; ezek továbbfejlesztésére mindenképpen érdemes gondolni.

Ugyanehhez a kérdéshez tartozik az a lehetőség is, amit különböző pedagógiai centrumokban a folyóirat értékelésével kapcsolatosan szerzett, tudományos kutatókat, gyakorló pedagógusokat megfelelő szinten mozgósító viták jelenthetnek. Az efféle rendezvényeknek ugyancsak vannak már bizonyos előzményei.

Jogosan merültek fel a folyóirattal kapcsolatban az elmúlt időszakban olyan kívánságok is, hogy fokozottabban törekedjék az iskolai *kísérletek* eredményeinek, a pedagógiai gyakorlatban fellelhető, úgynevezett *innovációs folyamatoknak* a megfelelő szintű ismertetésére. Ilyen kezdeményezések – különösen a fakultatívitás elvének érvényesítésével kapcsolatban – kimutathatók az eddigi publikációs tevékenységben; kétségtelen ugyanakkor, hogy ebben a tekintetben sok még a tennivaló. Nem mellőzhető körülmény, hogy a folyóirat – amelynek nincs ún. függetlenített szerkesztősége, tehát végeredményben teljes egészében társadalmi tevékenységben készül – ilyen vonatkozásban is rendkívül nagy mértékben függ attól, mennyi „anyagot” ajánlanak fel, küldenek be a számára. Igaz viszont, hogy vannak bizonyos lehetőségei a „szervezett spontaneitás” kialakításának is.

Különlegesen igényes feladatok elvégzésének szükségességét is szóvá tették a bírálók a folyóirattal kapcsolatban. Éspedig – amint a fentebb már idézett opponensi vélemény ezt megfogalmazta – nem kisebb feladatot, mint a jó értelemben vett *tudományos „ellenőrzést”*. „Az a tény, hogy a Magyar Pedagógia – történelmi és tartalmi okoknál fogva – a hazai neveléstudomány legjelesebb fóruma, azt is jelenti, hogy a folyóiratnak ki kell vennie részét más folyóiratokban megjelent munkák értékeléséből.” Általában is gyakran emlegetik, hogy a folyóiratnak „az eddiginél is bátrabban kellene vállalni a tudomány, tudományosság, tudományos elkötelezettség képviselését”.

Bár nyilvánvaló, hogy egy akadémiai folyóiratnak aligha lehetnek olyan feladatai, hogy az országban megjelenő csaknem 70 pedagógiai jellegű folyóirat alapvető tudományos információanyagának részletes elemzésére, mérlegelésére vállalkozzék (ez meghaladná lehetőségeit), az azonban mindenképpen megtisztelő feladata, hogy a folyóiratok esetenkénti elemzését-méltatását s még inkább a különböző folyóiratokban, megjelenő könyvekben napvilágot látó tudományos felfogások áttekintését, értékelését megkísérelje megoldani. Olyan fejlődési időszakban élünk, amelynek jellemzője, hogy a gyors fejlődésből, az innovációs folyamatok gyakorta gyorsan általánosított fejleményeiből, külföldi (nem mindig eléggé intenzíven elemzett és ideológiailag megfelelően mérlegelt) publikációkból, a demokratikus fejlődés következtében egyre szélesebb körűvé váló pedagógiai eszmecserékből, s az ezek keretében gyakran improvizáltan megfogalmazott pedagógiai nézetekből, esetenként múltbeli pedagógiai információkból és remniszcenciákból olyan koncepciók állnak össze, amelyek mindenesetre igénylik a körültekintő mérlegelést, a céljainkkal való egybevetést, a kritikát. Még inkább igénylik ezt azok a felerősödött tendenciák, melyek lényegét abban lehet megjelölni, hogy a fejlett tőkés országok némelyikének pedagógiai publicisztikájából széleskörűen áramlanak be hozzánk a legkülönbözőbb felfogások, nézetek, éspedig elég gyakran úgy, hogy maguk a legjobb szándékkal publikálók önmagukban nem lehetnek képesek ezeknek a megfelelő értékelésére, mérlegelésére. Mindebben a tevékenységben – a Pedagógiai Bizottság ilyen irányú segítségére támaszkodva – kiemelkedően fontos szerepe lehet a folyóiratnak.

A már ismételtlen emlegetett gyors fejlődésből adódóan egyéb különleges feladatok is megfogalmazhatók, és pedig tartalmi feladatok. Úgy tűnik ugyanis, hogy mind a *nevelés-és oktatáselméletben*, mind a *neveléstudomány más ágaiban* olyan felhalmozódás következett be, amely minőségileg új periódus beköszöntére enged következtetni. Ennek megfelelően mindenképpen szükség volna olyan *szintétikus* tanulmányokra, melyek – a komparativitást is optimálisan alkalmazva – bemutatják a pedagógiai tudományágak fejlődését, vagy legalábbis a jelen helyzet főbb jellemzőit, a felfogásbeli alternatívákat, s a fejlődés perspektíváit. A folyóirat megkezdte ilyen értékelő tanulmányok közlését (az 1980. évben a neveléstudomány egészére vonatkozó helyzetelemzést, valamint az oktatáselmélet új fejlődési szakaszával kapcsolatos szintétikus áttekintést közölt); kívánatos lenne azonban, ennek a munkának a további kiterjesztése. Ez mindenképpen az *akadémiai pedagógiai folyóirat speciális* – más folyóirat által el nem végezhető – *feladata*. Legalább ilyen fontos azonban olyan – esetenként legalább programatikus – tanulmányok közlése is, melyek a *születőben levő új pedagógiai tudományágakról* adnak megfelelő szinten és formában hírt (pedagógiai axiológia, pedagógiai antropológia, összehasonlító taxonómiai kutatások, curriculum-kutatások stb.). Mindezekkel a folyóirat a neveléstudomány fejlődéséhez, határainak kiterjedéséhez nyújthat nagy segítséget.

És szinte már említeni is alig szükséges, de a biztonság kedvéért mégis külön aláhúzendő nagy feladat az *interdiszciplináris kapcsolatok* mentén felbukkanó kérdések tudományos megválaszolása, ilyen jellegű publikációk biztosítása. Talán jó volna, ha futná az erőből arra is, hogy a *vitát, a kitekintést, a bírálatot, egyáltalán a figyelmet kiterjesszük a határtudományok folyóirataiban megjelenő közleményekre is*. „Megtisztelő, de esetenként parttalanul áradó és nyugtalanító következtetésekre okot adó az érdeklődés a pedagógia, a neveléstudomány iránt. A pedagógiával, a neveléstudománnyal szembeni jogos igények és vélemények mellett nyilvánosságot kapnak a korrekciót, reflexiót igénylő írások is. A Magyar Pedagógiának – nem valami merev tekintélyelvűből vagy afféle „hivatalos” szemszögből – de reagálni kellene mindarra, mely a társ- és határtudományok folyóirataiban a neveléstudományt érintő kérdésekről megjelenik”. (Részlet opponensi véleményből.)

Mit lehet erre válaszolni? Nyilvánvalóan reagálni kellene, bár a pedagógiai közgondolkodás öröndetes fellendülése következtében a megnyilvánulások száma olyan nagy, tematikailag olyan széles körű, hogy minderre „ragálni” nehéz lenne; bizonyos szűrést végezve azonban a megfelelően higgadt és körültekintő reagálás valóban értékes munkát lenne.

Tovább folytatva a folyóirat megtisztelő feladatainak felsorolását s az eddigi tevékenységével kapcsolatos tapasztalatok feltárását, szükséges megemlíteni, hogy a folyóirat (bár viszonylag kis számban jelenik meg) bizonyos vonatkozásban szükségképpen „kollektív organizátor” s ennek következtében „nevelő”, továbbképző funkciója is van. A tevékenységével kapcsolatos kritikák többek között szóvá tették, hogy az elmúlt öt esztendőben a neveléstudomány fokozattal rendelkező specialistáinak csak mintegy 50%-os volt a folyóirat publicitásában való aktivitása; pontosabban a mintegy 90 fokozattal rendelkező közül csak 45-en jelentkeztek valamiféle publikációval.

Ez fontos kritikai észrevétel, minthogy a tudományos fokozattal rendelkezőnek akadémiai tudományos kötelezettségénél fogva tudományos munkát kell végezni; ez pedig – eredményes munka esetén – valamiféle publikálásba torkollik. Most tehát az a kérdés,

vajon csak 50%-os-e a tudományos publikálás a fokozattal rendelkezők között, vagy többségük más folyóiratban publikált? A más folyóiratban való közlés természetes jelenség és a mindennapos tapasztalat is mutatja, hogy így áll a helyzet; mégis figyelmeztető a folyóirat számára az 50%-os részvétel. Bizonyára elkerülhetetlen, hogy ezzel kapcsolatban valamilyen felmérést végezzünk és a megfelelő érettségű kutatási eredmények, tanulmányok begyűjtéséről gondoskodjunk. Ez segíthet abban is, hogy a folyóirat felé áramló publikációk egyenletlenségét némileg „kiegyenesítsük”. Ugyanakkor nyilvánvalóan nem téveszthetjük szem előtt, hogy csak addig nyújtózkodhatunk, ameddig a takarónk – pontosabban a rendelkezésünkre álló ívterjedelem – ér, ez pedig a folyóirat esetében nem túl sok. Valamit javíthat a helyzeten, ha esetenként a tematikusan felgyülemlett tanulmányok egy részét úgy tesszük (vagy tehetnénk) közzé, hogy igénybe vesszük a „Tanulmányok a neveléstudomány köréből” című kötet egy-egy évi ívterjedelmét is.

A folyóirat szerkesztő bizottsága – közvetlenül érintkezésbe lépve a lehetséges szerzőkkel, közöttük is a fokozattal rendelkezőkkel éppen úgy, mint fiatal kutatókkal és gyakorló pedagógusokkal – bizonyos *instrukciókkal* is szolgálhatna a cikkek és tanulmányok írásához. Helyenként ugyanis nem azért hiányzik valami (például a történeti vagy összehasonlító-pedagógiai szempont) egy-egy kérdés kifejtéséből, mert az illetékes szerző ezt nem tudná érvényesíteni, hanem azért, mert – minél több helyet igyekezvén a célmondanivalónak biztosítani – in medias res kezdi mondanivalóját. Olyan eset is van, amikor ez kívánatos; nem árt azonban – legalábbis gyakorta nem árt – tudományos biztosítékot szerezni arra nézve, hogy nem olyasmit fedez fel a tanulmányíró, amit a neveléstörténet folyamán egyszer (vagy többször) már felfedeztek.

Különleges gondot jelent a folyóirat szerkesztése számára a *kutatási módszerekkel* kapcsolatos esetenkénti egyoldalúság. Amennyire egyoldalú jelleget adott mintegy két, két és fél évtizeddel ezelőtt a tanulmányok egy részében a szövegszerűség túlsúlya, az egzsaktság, a számszerűség, adatszerűség hiánya, manapság sok esetben inkább a másik egyoldalúság dominál: a tanulmányokban van számszerűség, statisztika, táblázat, hisztogram stb. a mennyiségi értékeléshez azonban gyakorta alig, vagy nem kielégítően csatlakozik a minőségi értékelés. Az is előfordul, hogy a szociológiai nézőpont erősödésével együtt – ami öröndetes jelenség – némi egyoldalúsággal bukkannak fel olyan tények és adatok a publikációkban, melyek egy adott osztály, illetve csoport esetén, egy adott méréskor ugyan jellemzőek, általánosításukra azonban semmiféle lehetőség nincs; az ilyen egzsaktság természetesen egyetemlegesen nem jelent reprezentatív értékeket vagy összefüggéseket a pedagógiai cselekvés számára.

Mindez és a hasonló problémák azt mutatják, hogy mind a tanulmányszerzőkkel való esetenkénti szerkesztési konzultáció, mind maguknak a kutatásmetodikai kérdéseknek megfelelő színvonalú tanulmányokban való részletes megtárgyalása a folyóiratban – szükséges és hasznos szolgálatot tehet.

Különleges feladatok jelentkeznek azoknak a meglehetősen heterogén tapasztalatoknak a kapcsán is, melyeket a *recenziókkal* összefüggésben lehetett szerezni. Voltaképpen a legnagyobb erőfeszítéseket éppen ebbe a műfajba kellett a szerkesztésnek befektetnie. Ez nem könnyű műfaj. A hazai folyóiratok és könyvek esetében is áldozatos tevékenységet követel a recenziensektől s még inkább illet feltételez a külföldi könyvek, folyóiratok esetében. Nyilvánvaló pedig, hogy egy folyóirat a minél szélesebb körű és minél jobb színvonalú recenziókkal teheti az egyik legnagyobb szolgálatot az olvasóknak.

A recenziók osztályozásával itt most nem foglalkozva, elmondható, hogy a leg-egyszerűbb ismertető jellegű vagy kritikai észrevételt szinte alig tartalmazó, a mű tudományos értékét csak sejtető recenziótól a közepesen differenciált könyvismertetésen keresztül a tanulmány-értékű és részletességű reagálásig, folyóiratunkban minden megtalálható (volt) a múltban és jelenben. Az első helyen említett változat arányának minimálisra szorítása mellett a recenziók számának növelése és színvonalának egyenletes emelése, mindenképpen főbenjáró kérdés továbbra is.

Egyet lehet érteni a Pedagógiai Bizottságnak a neveléstudomány helyzetével kapcsolatos jelentésében azzal a megjegyzéssel, mely szerint szaktudományunk legjelesebb képviselőinek is egyre nagyobb számban kellene vállalkozniuk recenziók készítésére. Emellett megemlíthetjük, hogy a kezdő tudományos munkatársak, fiatal gyakorló pedagógusok számára is – ha megfelelő konzultatív együttműködést tudunk ehhez biztosítani – egyik kitűnő lehetőség publicitás elérésére, a recenzió készítése. Itt tehát széles körűen alkalmazható és értékes műfajról van szó, melyet érdemes volna divatos műfajjá tenni tudományterületünkön. Ez nemcsak előrelépést jelenthet abban a tekintetben, hogy az egyre növekvő – és örvendetesen növekvő – információáradatban egyre jobban biztosítsuk egymás számára a minél szélesebb körű tájékozódás viszonylag könnyű és gazdaságos lehetőségét, hanem azért is, mert a jó színvonalú recenzió egyben könyvkritikát – tehát kritikát! – is jelent, így a koncepciók mérlegeléséhez, a fogalmi tisztázódáshoz, a gyakorlati érvényesíthetőség kritériumainak megtalálásához is közelebb visz bennünket.

Összefoglalásképpen megállapíthatjuk, hogy a folyóiratnak rendkívül nagy és felelősségteljes feladatokat kell megoldania. Joggal mutatott rá a Pedagógiai Bizottság előterjesztése: „A jó színvonalú folyóirat tartalmi továbbfejlesztésének kulcskérdése, hogy a Pedagógiai Bizottság, a főbb pedagógiai műhelyek, mindenekelőtt az MTA Pedagógiai Kutató Csoportja, az egyetemi pedagógiai tanszékek kutatási eredményeikkel, általában szellemi kapacitásukkal tudatosabban támogassák a Magyar Pedagógia munkáját. Kívánatos lenne hasonló céllal a 6. sz. kutatási főirány programirodájával az együttműködés kialakítása.”

Hozzátehetjük: a szerkesztő bizottság tagjainak „háttér-intézményei” – a maguk intézményközi lehetőségeivel egyetemben – szintén bekapcsolandók abba a széles körű munkába, melyet az említett feladatok együttesen jelentenek. A „háttér” fogalmába ebben az esetben az említett intézmények által létesített nemzetközi kapcsolatokból adódó lehetőségek, s magának a folyóiratnak az ilyen irányú lehetőségei szintén beleszámítandók.

Végül szükséges megemlíteni egy olyan tapasztalatot a folyóirattal kapcsolatban, hogy – bár a pedagógiai kutatás országos terveiben viszonylag jól kitapintható témák és témacsoportok szerepelnek s ezek áttekintéséből a beérkező tanulmányoknak bizonyos prognosztizálása némi szerencsével elvégezhető – a „bevárás” politikáját folytatni a szerkesztés számára nem sok jóval biztató dolog. Világosabban szólva, figyelembe véve és tiszteletben tartva a folyamatban levő kutatásokat s remélve, hogy azokból kellő ütemben érkeznek be ehhez a folyóirathoz is tanulmányok, *célszerűnek látszik előre meghatározni bizonyos téma-irányokat*, főbb területeket, ajánlott *problémaköröket*, amelyekből tanulmányok beküldhetők.

A folyóirat publikációinak törzsét azok a nagyobb elméleti tanulmányok teszik, melyeket – folyamatban levő kutatások eredményei alapján, vagy átfogó közoktatás-

politikai, pedagógiai problémák szintetikus kifejtéseként – a szerkesztő bizottság és a Pedagógiai Bizottság tagjai írnak. Ezek mellett folyamatosan érkeznek olyan cikkek, tanulmányok is, melyek tematikailag a szerkesztőség részéről kevésbé befolyásolhatók; ezt a spontán beáramlást feltehetően valamivel szabályozottabbá, szervezettebbé teszi az, ha bizonyos *témákat, kérdésköröket, ajánlott problémacsoportokat* megjelölünk, mint olyan területeket, amelyekről cikkeket, tanulmányokat szívesen tennénk közzé. Korántsem törekedhetve teljességre, ezek a témakörök, kérdéscsoportok többek között a következők:

I. Oktatáspolitikai, a köznevelés és közművelődés aktuális kérdéseivel kapcsolatos cikkek (az 1972-es közoktatási párthatározat intencióinak folyamatos megvalósítása a közoktatásügyben; az 1976–1980-as kutatási periódus főbb neveléstudományi eredményei és ezek alkalmazhatósága a köznevelés fejlesztésében; a közoktatásügy és közművelődés integrálódási tendenciái és a neveléstudomány átfogóbb értelmezésének szükségessége; az „oktatás-tervezés” és „művelődéstervezés” aktuális kérdései; a köznevelés távlati fejlesztésének alternatívái; a tehetségesek nevelésével kapcsolatos kutatások összehasonlító-pedagógiai elemzése; felzárkóztató (nivelláló) képzés pedagógiai lehetőségei stb.).

II. A neveléstudomány fejlődésével, helyzetével, a pedagógiai kutatásokkal kapcsolatos kérdések (tudománytervezés és a tudományos kutatás tervezésével kapcsolatos hazai és nemzetközi tapasztalatok; a pedagógiai kutatás tematikai és metodikai tervezése és koordinálása; az 1981–85-ös kutatási periódus aktuális kérdései; pedagógiai kísérlet, kísérleti pedagógia, iskolakísérlet, kísérleti iskola; felfogások a neveléstudomány helyzetével kapcsolatosan: vitacikkek, tanulmányok a pedagógiai kutatás módszertana köréből; a pedagógiai kutatásmetodológia elvi-ideológiai problémái stb.).

III. Nevelés- és oktatásméleti kérdések (a nevelésmélet fejlődési problémái: alternatívák és perspektívák; egzaktság a nevelésméletben; a nevelésmélet fejlődésének új jelenségei: pedagógiai axiológia, pedagógiai antropológia; a szocialista értelemben vett nevelésfilozófia tárgya; a személyiségelmélet filozófiai és pszichológiai eredményeinek összehasonlító vizsgálata és alkalmazásuk a pedagógiában; pedagógiai elmélet és nevelési gyakorlat kölcsönhatásának időszerű kérdései; új periódus az oktatásmélet fejlődésében; tanítási-tanulási stratégiák „világproblémái”; felfedezésszerű és irányított tanulás; oktatástechnológiai problémák stb.).

IV. A felsőoktatás és felnőttoktatás elméleti és gyakorlati kérdései (a felnőttnevelés és oktatás pedagógiájának fejlődési tendenciái és aktuális kérdései; a felnőttek politikai képzésének metodikája: az általános didaktika törzsanyagának alkalmazhatósága a képzés területére; tanulmányok a felsőoktatás tárgyköréből; a képzés folyamata a felsőoktatás-pedagógiai vizsgálatok tükrében; alkotó munkára nevelés a felsőfokú képzésben; a felsőoktatás metodikai kérdései stb.).

V. Neveléstörténeti és összehasonlító-pedagógiai kérdések (tanulmányok az egyetemes és magyar neveléstörténet köréből; a 20. századi magyar neveléstörténet fő vonulatai, a polgári nevelésmélet bírálata; a mába nyúló neveléstörténeti kutatások elvi és gyakorlati kérdései; problémátörténeti kutatások az általános-pedagógiában és a neveléstörténetben; az összehasonlító-pedagógia tárgya és funkciója; a komparativitás mint elv és az összehasonlító-pedagógia mint önálló pedagógiai tudományág; a komparativitás elve az iskolaszisztemek elemzésében stb.).

VI. Tantervi, tantervelméleti kérdések (a tanterv fogalmának komplexitása és fejlődése; az ún. curriculum-kutatások mibenléte, értékelése; a taxonómiai kutatások összehasonlító-elemzése és hasznosíthatósága a tantervelméletben; a korszerű általános műveltség fogalmával kapcsolatos alapvető problémák; fehér foltok az ezredfordulóra előrejelzett általános műveltségi anyagban; általános képzés és szakképzés; a középfokú képzés különböző típusainak közelítési lehetőségei; a középfokú szakképzés metodikai kérdései; az általános képzésen belül jelentkező új problémák az integrált tárgyakkal [tantárgyi integrációkkal] kapcsolatban, s az integráció fejlődésének további lehetőségei; az iskolai oktatás metodikai megújulása; a metodikai kultúra megújulásának kritériumai; innovációs folyamatok; a differenciált képzés és adaptív nevelés; a tanulás pedagógiai kérdései; a tanulás tanítása stb.).

VII. Tankönyv, szakmódszertan, nevelőképzés (egy korszerű tankönyvelmélet körvonalazásának lehetőségei; tankönyvelméleti tanulmányok; munkatankönyv és modern metodikai kultúra; szakmódszertan és pedagógia viszonya: e viszonyban a didakticista szemléletmód túlhaladásának szükségessége; szakmódszertani kutatások és publikációk; a nevelőképzés helyzete; a nevelőképzés különböző típusainak közelítése; a nevelők továbbképzése stb.).

VIII. Könyv- és folyóiratismertetések, hazai és külföldi periodikák, konferenciák, kongresszusok tudományos eredményeinek összegezései, a Pedagógiai Bizottságban lefolyt viták tudományos eredményeinek összefoglalásai, vitacikkek, a Körkép-rovatba kívánczó információk stb.

*

Mindezek – amint az olvasó számára nyilvánvaló lehet – csupán ajánlott kérdéskörök, amelyek konkrét témákat szolgáltathatnak kutatások, cikkek, tanulmányok számára. Felsorolásukat folytatni, „leltárbavételüket” teljesebbé tenni természetesen lehetséges volna, de nem szükséges, minthogy maga az élet, a gyakorlat oly gazdagon nyújtja a tapasztalatokat, produkálja a feldolgozásra váró, a nyitott kérdéseket, hogy ez minden felsorolást túlszárnyal.

Végső soron minden téma beletartozik a Magyar Pedagógia érdeklődési körébe, amit a gyakorlat mint kérdést föltesz, s aminek megválaszolását a fejlődés bármilyen vonatkozásban igényli. Egyúttal tehát minden ilyen aktuális vagy perspektivikus értelemben időszerű kérdés beletartozik publicitásunk folyamatosan formálódó programjába, gyakorlat diktálta feladatrendszerébe.

Abban a reményben indulunk az 1981–85-ös időszak elé, hogy – erőnkhez és lehetőségeinkhez mérten – eredményesen tudjuk majd a köznevelés feladatait a folyóirat biztosította eszközökkel szolgálni.

TANTÁRGYKÖZI KAPCSOLATOK AZ ISKOLÁSOK OKTATÁSÁBAN

A tudományos-technikai fejlődés meggyorsult üteme, a tudományos ismeretek differenciálódása és integrálódása, valamint a modern termelés alapjainak „komplexszé válása” következtében, az iskolai oktatásnak érzékeny „barométernek” kell lennie azon követelmények tekintetében, amelyeket a társadalom támaszt a pedagógia tudományával és az iskolai gyakorlattal szemben. Természetes, hogy a szintetizált ismereteket és az általános készségek alkalmazását megkövetelő modern tudományos, társadalmi és termelési feladatok megvalósításához – melyek a „széles körű átvitel” funkciójával rendelkeznek –, lehetetlen hozzáfogni a tananyag sokrétű tantárgyközi kapcsolatainak minden oldalú tanulmányozása nélkül.

Megnövekszik ennek szerepe a vezéreszmék és az ismeretek alapvető rendszereinek feltárásában, az egységes világkép, a rugalmas ismeretek és készségek, a dialektikus-materialista világnézet és a kommunista meggyőződés kialakításában.

A tantárgyak elkülönített oktatása, amely a felvilágosodás korában kezdődött, jobban lehetővé tette a környező világ tanulmányozott tárgyai, jelenségei és folyamatai lényegének alaposabb megértését. A tantárgyak tanulmányozásának ez a módja történelmileg indokolt volt, ugyanakkor viszont egyes tantárgyaknak más tárgytól való elszakadását eredményezte. Minél tovább jutott a tantárgyak egymástól való elválásának folyamata, annál inkább megsemmisült az a természetes, dialektikus kapcsolat, amelyik alapjában véve megvan a környező világ jelenségei, eseményei, tényei között. A tanintézetekben a „tisztá tudományok” alapjait oktatták, de a természetben ilyenek nem léteznek. A tantárgyak izolált oktatása a tanulóknak a természeti tárgyak és jelenségek kapcsolatairól és kölcsönös összefüggéseiről alkotott elképzeléseinek és fogalmainak a szűküléséhez, valamint a formális-skolasztikus, elszigetelt, „darabokból toldozgatott” ismereteinek a kialakulásához vezetett.

Ilyen módon az oktatás tantárgyi rendszere és a környező világ természetes egységessége között ellentmondás jött létre. Ez az ellentmondás vezetett el a tantárgyközi kapcsolatok elvének kialakulásához. A tantárgyközi kapcsolatok kérdését sok jelentős pedagógus tanulmányozta: J. A. Comenius, J. Locke, J. F. Herbart, V. A. Diesterweg, K. D. Usinszkij, N. K. Krupszkaja, V. A. Szuhomlinszkij és mások.

Az általunk vizsgált problémakörben nagyon érdekes a „szintetizáló tengelyek” és tényezők pedagógusok által történő megkeresésének kérdése, mely tengelyeknek és tényezőknek egységesítő funkciót kell betölteniük a rendszerszerű tudományos ismeretek és az általános készségek kialakításában.

J. A. Comenius úgy vélte, hogy a panszofista iskolában ilyen egységesítő funkciót kell betöltenie a történelemnek. Bármely tantárgy tanulmányozásánál – legyen az matematika, nyelv vagy filozófia – a történetét kell tanulmányozni. J. Locke jelentős fontosságot tulajdonított az általános eszméknek, amelyek több tantárgyat áthatva segítik egy tan-

tárgy tartalmának a másik tantárgy elemeivel és tényeivel való kiegészítését, valamint lehetővé teszik a tantárgyközi készségek és jártasságok fejlődését. J. F. Herbart kísérletet tett a tantárgyközi kapcsolatok megteremtésének pszichológiai megalapozására. Ennek során az oktatás általa kidolgozott négy fokozatából indult ki: világosság, asszociáció, rendszer, módszer. Herbart véleménye szerint a legvilágosabban kifejezett integráló funkciója az olyan tantárgynak van, mint a földrajz, és javasolta, hogy ezt más tantárgyakkal való egységben tanulmányozzák. A német pedagógus, V. A. Diesterweg bármely tantárgyat a rokontárgyak szemszögéből tanulmányozott. Véleménye szerint a tantárgyak közti „természetes”, ésszerű kapcsolat létrehozása fontos jelentőségű az alapos és mély ismeretek, képességek és készségek kialakítása szempontjából.

K. D. Usinszkijnál a tantárgyközi kapcsolatok szükségességének pszichológiai és pedagógiai megalapozása alá van rendelve a „kiteljesített világszemlélet” kialakításának. Amennyiben „a minden tudományhoz különösképpen hozzátartozó speciális fogalmakon kívül vannak sok tudomány és minden tudomány számára közös fogalmak is”,¹ akkor ezek feltárására Usinszkij szerint feltétlenül létre kell hozni a tantárgyközi kapcsolatokat. Később ezt a gondolatot alkotó módon gazdagította és fejlesztette tovább N. K. Krupszkaja. A dialektikus módszer alkalmazása az egyes tantárgyak tanításában c. cikkében Krupszkaja feltárja, hogy mit vallott V. I. Lenin az egyes tárgyak, jelenségek, folyamatok, események és tények megtanulásáról. „Ahhoz, hogy valóban ismerjük a tárgyat, meg kell ragadni, tanulmányozni kell minden oldalát, minden kapcsolatát és „közvetítését”. Sohasem fogjuk ezt teljesen elérni, de a sokoldalúság követelménye megóv bennünket a hibáktól és a megmerevedéstől.”² Krupszkaja azt is kiemeli ebben a cikkben, hogy Lenin az egyes kérdéseket fejlődésükben fogta fel, tanulmányozta az adott területeken meglevő összes emberi tapasztalatot.

Krupszkaja a továbbiakban ezt írja: „Az egyes tantárgyak tanulmányozásának fel kell ölelnie annak összes vonatkozásait. Ez a szabály éppúgy áll az irodalomra, mint a társadalomtudományra és földrajzra, matematikára, fizikára, kémiára, biológiára, pedagógiára stb. Ezt csak a dialektikus módszerrel érhetjük el, és itt igen nagy hasznát vehetjük a Lenintől kapott utasításoknak.”³

A tantárgyközi kapcsolatok kérdésének Krupszkaja véleménye szerint nagy módszertani jelentősége van, és fontos helyet foglal el a marxista pedagógiában. A tantárgyközi kapcsolatok megvalósításától függ az egyes jelenségeknek és folyamatoknak a maguk teljességükben, sokoldalúságukban, más jelenségekkel és folyamatokkal való kölcsönhatásukban és feltételezettségükben történő tanulmányozásának a lehetősége.

A különböző területeken, a társadalom- és természettudományok területén, ismereteket egyesítő tengelynek tartotta Krupszkaja a kölcsönviszonyban levő jelenségek és tények általános eszméit, valamint az elméletnek a gyakorlattal való összekapcsolását.

¹ K. D. Usinszkij: *Polnoje szobranije szocsinyenij*. Moszkva–Leningrád, Izdanyije APN OSZSZSZK 1950. 8. kötet, 600 p.

² V. I. Lenin *Összes művei*, 42. kötet. Második kiadás. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1974. 282 p.

³ N. K. Krupszkaja: *Válogatott pedagógiai tanulmányok*. Második javított magyar kiadás. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 1952. 214 p.

„Az ilyen megközelítés minden tudományt egy közös céllal kapcsol egybe, s óriási erejű belső kapcsolatot hoz létre köztük.”⁴

Krupszkajának a tananyag sokoldalú tanulmányozására, a közös vezérelvekre (a szerző kiemelése), az élettel való kapcsolatra vonatkozó gondolatai ma is aktuálisak.

V. A. Szuhomlinszkij: Szász tanács a tanár számára című könyvében miközben tanácsot ad arra vonatkozóan, hogy „Hogyan vezessük el a tanulót a tényektől az absztrakt igazságig?”, megerősíti, hogy a tantárgyközi kapcsolatok nem csupán az egyik tantárgynak más tantárgyak anyagával való érintkezési pontjainak megkeresésében rejlenek. Véleménye szerint a legmélyebb kapcsolatok „... nem annyira a tényanyag tartalmában, mint inkább a szellemi tevékenység jellegében vannak (a szerző kiemelése). Az iskolások tudományos alapokra épülő szellemi tevékenysége elvezet ahhoz, hogy a matematika segíti a gyermeket a történelem elsajátításában, a történelem pedig elősegíti a matematikai képességek fejlődését”.⁵

Ilyen módon azoknak a szintetizáló tengelyeknek és tényezőknek a keresését, amelyek a különböző fajta ismereteket és készségeket egyesítik, a tantárgyközi kapcsolatok fejlettségi színvonala határozza meg. Ezek a kapcsolatok metodológiai, tudományos, társadalmi és pedagógiai aspektusoktól, ezek szerves egységétől meghatározottak.

A tantárgyközi kapcsolatok kérdésének mely aspektusai a legaktuálisabbak manapság? A speciális kutatások és az iskolai gyakorlat is arra a következtetésre jut, hogy az adott kérdés megoldásában a figyelmet feltétlenül a tantárgyközi kapcsolatok feltárására, tervezésére és megvalósítására kell összpontosítani.

Elvégezve a tanár által oktatott tantárgy tartalomelemzését, de az iskolai tanterv más diszciplináinak és programjainak az elemzését is – ki kell választani a bázistényeket, fogalmakat, képzeteket, törvényeket, elméleteket, gondolatokat, valamint a más tantárgyak oktatási folyamatában a tanulók által szerzett képességeket és készségeket, amelyek „működni” tudnak a konkrét tananyag tanulása során. Tisztázzák a különböző évfolyamokon a bázisanyag megtanulásának időtartamát is, azért, hogy megállapítsák a különböző oktatási témák tanulásának lehetséges szinkronját. A továbbiakban a tanár saját tantárgya tanmenetének és óravázlatának a „tantárgyközi kapcsolatok” rovatában feltünteteti más kurzusokból ezt a bázisanyagot. Ezt a munkát most megkönnyítették a szovjet iskolákban úgy, hogy az 1980/81. tanévtől kezdődően a középiskolák típustantervében szerepel a „Tantárgyközi kapcsolatok” nevű új rubrika.

A tantárgyközi kapcsolatok feltárása és tervezése szükséges előfeltétele ezen kapcsolatoknak az oktatási folyamatban történő realizálásához. A „tantárgyközi kapcsolatok” rovata orientáló szerepet játszik, szükséges bázis a tantárgyközi kapcsolatok közvetlen megvalósításához, valamint a tantárgyközi kapcsolatmodellnek az óra témájába, a tantervi témába, a tantárgyba történő átültetéséhez, ezeknek a kapcsolatoknak az iskolások elé állításához.

⁴ N. K. Krupszkaja: Pedagogicseszkije szocsinyenyija. Izdanyije APN OSZSZSZK Moszkva, 1959. 3. kötet, 556 p.

⁵ Szuhomlinszkij: Izbrannüje proizvegyenyija v 5 tomah. Kijev, Rodjanszkaja skola, 1979. 2. kötet, 489 p.

A tantárgyközi kapcsolatok megvalósításának sikere mindenekelőtt a tanároknak erre a munkára való felkészültségétől és a vizsgált problémák megoldásában mutatkozó egységtől függ.

A tantárgyközi kapcsolatok realizálása során a tanári együttműködésnek milyen alapvető formáit és útjait lehet kijelölni?

Minden szaktanár szoros egyetértésben dolgozik kollégáival, már a tantárgyközi kapcsolatok tisztázásának és tervezésének (modellezésének) időszakában is. A tanárok segítenek egymásnak az alapvető ismeret-, készség- és képességrendszer feltárásában, mely rendszerek „tantárgyközi”, „érintkezési” jelleggel rendelkeznek. Az ilyen együttműködés eredményeképpen a tanárok nemcsak elmélyítik és szélesítik ismereteiket azon a tudományterületen, melynek alapjait oktatják, hanem elsajátítják a főbb eszméit, érintkezési kérdéseit más tantárgyaknak is.

A tantárgyközi kapcsolatok megvalósulása folyamatában, a tanári ismeretek enciklopédikusságának kiszélesítésében nagy szerepet játszanak a kölcsönös konzultációk. Ha például 10. osztályban általános biológiából a tanulók eljutnak A fotoszintézis című téma tanulásához, akkor természetes, hogy a biológiatanár konzultál a fizikatanárral a világ fizikai természetének problémájáról, az energiának a spektrumban való eloszlásának kérdéséről, hogy egységes álláspontot képviseljenek. A kémiai elemek és vegyi egyesülések tulajdonságát tanulmányozva, ezen elemeknek a Mengyelejev-féle periódusos rendszerben elfoglalt helyétől függően a kémiatanár és a Bevezetés a társadalmi ismeretekbe című tantárgyat tanító tanár együtt gondolkodik azon, hogy miképpen mutassák meg a dialektikus materializmus törvényeinek – az ellentétek egységének és harcának, a mennyiségi változások minőségi változásba való átcsapásának és a tagadás tagadása törvényének – a meg nyilvánulását.

Jelentős gazdagodással jár egymás óráinak a látogatása, amelyeken a legvilágosabban láthatók a tantárgyak közötti, valamint az elmélet és a gyakorlat közötti kölcsönös kapcsolatok. Magától értetődő, hogy a tanár tantárgyközi kölcsönviszonyának elmélyülésével az ilyen órák, valamint a tantárgyközi szemináriumok, kirándulások, konferenciák, írásbeli ellenőrző munkák gyakran készülnek és folynak közösen.

Minden szaktanár „tantárgyközi internacionalizmusa” fontos jelentőségű azért is, mert az iskolai tantárgyak oktatásában és a modern tudomány fejlődésében sajátos „ollók” képződtek. Ismeretes, hogy a legérdekesebb és legjelentősebb felfedezések a tudományok érintkezési pontjain születnek. Erről tanúskodik azok „bináris” elnevezése is: kibernetika, geoplanetológia, űrbiológia, társadalmi gazdaságtan, ipari esztétika, mérnökpszichológia stb. Az iskolában pedig változatlanul „szimpla”, bizonyos mértékig „tisza” tudományokat tanítunk. Ezen kívül teljes élességgel vetődik fel napjainkban az iskola előtt a politechnikai képzés optimalizálásának kérdése, azoknak a felfedezéseknek a figyelembevételével, amelyek a modern iparban és a mezőgazdasági termelésben történnek. A tudomány közvetlen termelőerővé válik, a termelés az egymáshoz kapcsolódó tudományok komplexumára, a tudomány és a technika szerves egységére épül. Természetes, hogy az iskolások politechnikai ismereteinek és készségeinek a kialakítása, melyek természetük szerint integráltak, érintkezési jellegűek, egyes körülményekből a másfajta körülményekbe való rugalmas átmenet funkciójával rendelkeznek – lehetetlen a tantárgyközi kapcsolat komplex „látásmódjának” a megvalósítása nélkül.

A tanárok tantárgyközi gazdagodása során nagy jelentőségű az iskolai munka olyan formája, amikor például egyszer egy hónapban az egyik tanár előadást tart saját kollégái előtt, és kifejti azon tudomány legújabb vívmányainak kérdését, amelynek alapjait oktatja. Feltárja az általa tanított tantárgy döntő fontosságú kérdéseit, rámutat sok „érintkezési” problémának más tudományágakban és a gyakorlatban való megjelenésére. Az iskolai tanároknak ilyen tudományközi érintkezése lényegi szerepet játszik a „tantárgyközi internacionalizmus” formálásában mint a teljes pedagógiai folyamat dialektikus egységének alapja, valamint azoknak a céloknak az elérésében, amelyek az egyes tantárgyak tanulmányozása és az oktatási rendszer egésze előtt állnak.

A tanárok tantárgyközi együttműködése reményteli védőkorlátot jelent a „tantárgyi egocentrizmus” útján, mikor a szaktanár csak a saját tantárgyát szereti, és minden eszakkal arra törekszik, hogy a tanulók kizárólag az ő tantárgyával foglalkozzanak: nem látja saját tárgyának más tantárgyakkal való kapcsolatát; saját tárgyának eszközeivel nem formálja a tanulók más tantárgyhoz fűződő tudományos érdeklődését. A tantárgyi egocentrizmus negatív következményeinek a felszámolásában (a tanulók túlterhelése, felesleges, dupla munka, az ismeretek formalizmusa, az általános, rugalmas készségek kialakulatlansága, a mennyiségi mutatók túlsúlya a minőségekkel szemben, a tanulók „túlszervezettsége” stb.) fontos szerepet kell játszania az egy osztályban dolgozó tanárok állandó kölcsönviszonyának, amely az osztályfőnök irányítása alatt történik. Bizonyára van értelme annak, hogy a tanulmányi hét végén vagy elején az egy osztályban tanító tanárok úgy koordinálják a tananyag tanítását, mint a házi feladat kiadását. Ez lehetővé teszi, hogy a tanulók megterhelése szemmel láthatóbb és egyenletesebb legyen, a tanárok pedig megtalálják az egyes órákról a más órára való kölcsönös átmenetek mindenki számára elfogadható formáját. A sokoldalú tantárgyközi kapcsolatok megvalósítása lehetővé teszi azt is, hogy komolyan megközelítsük egy olyan kérdés megoldását, mint az iskolai tanulmányi nap egységessége, mikor az osztályban a különböző tantárgyi órák nem szigetelődnek el egymástól, hanem fordítva: úgy fogják egymást folytatni és kiegészíteni, mint egy láncnak a szemei, s egységes oktatási-nevelési folyamatot alkotnak.

A tantárgyközi kapcsolatok megszervezésével kapcsolatos tanári munkában lényeges szerepe van az iskola vezetőinek (a tanulmányi osztály vezetőjének, az igazgatónak). Az ő tevékenységükben egyezményesen a következő aspektusokat lehet elkülöníteni: 1. *Szervező-szabályozó aspektus*: a tanárok kölcsönös viszonyának megszervezése a tantárgyközi kapcsolatok feltárásában és tervezésében; a szaktárgyi bizottságok munkájának összefogása; a tanárok kölcsönös konzultációinak megszervezése; a szaktanárok, osztályfőnökök és az egész napos csoportok nevelői közös tevékenységének a megszervezése; a pedagógiai tanácsok, termelési értekezletek és a tantárgyi kapcsolatok létrehozásával foglalkozó koordináló kapcsolatok megvalósítására vonatkozó össziskolai és osztályonkénti tervek összeállítása; segítségnyújtás a tanároknak, osztályfőnököknek és nevelőknek a tantárgyközi tanulmányi feladatok és az osztályon kívüli nevelési rendezvények (órák, szemináriumok, konferenciák, kirándulások, osztályfőnöki órák, viták, estek, matiné, ünnepségek, fakultatív és szakköri foglalkozások, tudományos diákkörök és önképzőkörök foglalkozásai stb.) előkészítésében és lefolytatásában. 2. *Információs-oktatási aspektus*: a problematika pedagógiai-pszichológiai, módszertani, filozófiai és szakirodalmi kérdéseivel kapcsolatos elméletek tanulmányozása; a korszerű pedagógiai tapasztalat általánosítása; információ a tantárgyközi tanulmányi feladatok és az osztályon kívüli rendez-

vények, iskolák közötti, kerületi, városi, megyei és köztársasági konferenciák megrendezésének határidejéről, melyek a tantárgyközi kapcsolatok és a rokon kérdések problematikáját fogják át. 3. *Ellenőrző-ösztönző aspektus*: a kulcsfontosságú tantárgyközi témák kiválasztása; a tanárok és az osztályfőnökök munkájának összehasonlítása; a pedagógusok ösztönzése a problémamegoldás alkotó megközelítésére.

A tanulókkal folyó munkában a tantárgyközi kapcsolatok megvalósításának a következő hatékony útjait és módszereit lehet elkülöníteni.

A tantárgyközi kapcsolatok megvalósításának elkezdésekor nagyon fontos az, hogy az iskolások a tanár „szövetségesei” legyenek ebben a munkában. Ezért kezdetben meg kell mutatni a tanulóknak számos probléma komplex jellegét, amelyeket a tanórai és a tanórán kívüli munkában vizsgálnak. A tanár speciális beszélgetéseken és előadásokon feltárja a „nagy” tudomány legtöbb kérdésének érintkezési jellegét, meggyőzi a tanulókat arról, hogy milyen jelentősége van ma az ember széles körű világra kitékintő képességének, az ismeretek és készségek rugalmasságának, a gondolkodás és az alkotó tevékenység általános, szintetizáló jellegének. A tanár megtanítja a tanulókat arra, hogy a tanórán vagy az órán kívüli tevékenység során vizsgált kérdés tartalmában „meglássák” más problémák megoldását is. A pedagógus a legkülönbözőbb oktatási-nevelési kérdések megvalósításában meggyőzi neveltjeit a komplex, tantárgyközi megközelítés szükségességéről. A tantárgyközi kapcsolatok megvalósítása során, a tanulókkal folyó előkészítő munka eredményeként kellemes pedagógiai-pszichológiai feltételek jönnek létre ahhoz, hogy minden iskolás felismerje a tantárgyközi megközelítés fontosságát és szükségességét mind az oktatásban, mind a tanórán kívüli és az iskolán kívüli munka folyamatában.

A továbbiakban a szakmai szempontból kiválasztott kérdések, feladatok és problémák segítségével – melyek általában problémafelvető, heurisztikus és tantárgyközi jellegűek – a tanár az egyes kérdések sokoldalú, komplex áttekintésének szükségességét tárja a tanulók elé. Vegyünk néhány példát az ilyen tantárgyközi kérdésekre, feladatokra és problémákra vonatkozóan. Van-e kapcsolat a kémiai elemnek a Mengyelejev-féle periódusos rendszerben elfoglalt helye és ezen elemnek a sejtbeli fiziológiai szerepe között? (Általános biológia, „A sejt kémiai szerkezete”). Miért jelentkezik a sokoldalúan, harmonikusan fejlett személyiség számára szükséges feltételként az idegrendszer épségének megőrzése, valamint az alkoholfogyasztástól való tartózkodás? (Az ember anatómiája, fiziológiája és egészségtana nevű tantárgynak a Magasabbrendű idegműködés c. témája, vagy a társadalmi ismeretek tárgyának A szocializmusnak a kommunizmusba való átmenete c. témája, vagy az osztályfőnöki órának a középiskolások számára kijelölt Mit jelent társadalmunkban fejlett embernek lenni? c. témája stb.). Magyarazzuk meg, hogy az öreg szakács Pausztovszkij azonos című elbeszélésében miért volt képes a halálos ágyán meglátni a számára kívánt képet Mozart zenéjének hatására (a Jupiter szimfónia lassú tétele); látni megboldogult feleségét, akivel fiatalon találkozott, látni a napot, s meglátni a kertet, mikor az tavasszal virágozik (énekóra a 4. osztályban, Kabalevszkij-féle tanmenet alapján). Bizonyítsuk be a matematika segítségével, hogy a férfiak testaránya „tökéletesebb” mint a nőké.

A szobrászok szerint a derék a tökéletes emberi testet (mely számára példaként szolgál a „belvederi Apolló”) az 1,618 aranymetszés alapján osztja. Néhány ezer emberi test megmérése során bebizonyosodott, hogy a felnőtt férfiakra vonatkozóan ez a viszony pontosan 1,625, a felnőtt nőkre vonatkozóan pedig 1,600, azaz a férfiak testaránya közelebb áll az aranymetszéshez, következésképpen „tökéletesebb” is.

Az ilyen feladatot meg tudják oldani a kilencedik osztályos tanulók a fakultatív foglalkozáson vagy a matematika órán.

A tantárgyközi kapcsolatok megvalósításában nagy jelentőségű a tanár személyes példája: alkalmaz-e rendszeresen ismereteket és készségeket más tantárgyakból? Ezen munka pozitív oldalainak, „előnyeinek” a bemutatása; az iskolások ösztönzése a különböző kérdések tantárgyközi, komplex „látására” és a tantárgyközi kapcsolatok megvalósítására. Vegyük például azt, hogy a tanár „saját magán” mutatja be a tanulóknak a szükséges bázisanyag megkeresését és azok szerves bekapcsolását a tantárgyközi alapon újraformálódó szintetizált ismeretekbe.

Tanár: Válaszolnom kell arra a kérdésre, hogy „Milyen kapcsolat van a víz felépítése, fizikai és kémiai sajátosságai, valamint a sejtbeli biológiai szerepe között?” (A sejt kémiai szerkezete c. téma általános biológiából.) A kérdés logikája azt sugallja, hogy át kell ismételni a kémiai felépítésére és kémiai tulajdonságaira vonatkozó kérdéskört, fizikából pedig a víz fizikai tulajdonságaira vonatkozó ismereteket. Mit kell ezután csinálni? Átismételve a kémia és a fizika anyagát, felidézzük a víz sajátosságaival és felépítésével kapcsolatos oksági- és következményösszefüggés ismérveit. Mivel határozható meg a víz biológiai szerepe a sejtekben, például a sejtek rugalmassága, az anyag hidrofóbiája és hidrofiliája; miért van az, hogy még a környezet hőmérsékletének gyors megváltozása következtében sem fagy meg a víz az élő szervezetek sejtjeiben? A víznek ezt a szerepét elsősorban fizikai és kémiai sajátosságai határozzák meg: a turorvíz mint folyadék gyakorlatilag nem sűrűsödik; a hidrofóbiát és a hidrofiliát a molekuláknak az anyaggal való kölcsönviszonyának mértéke határozza meg; a víznek a sejtekben való fagymentessége pedig a hőbefogadó képesség magas fokával magyarázható.

A tanulóknak meg kell tanulniuk nem csupán a tantárgyközi bázisismeretek és készségek megtalálását és megszerzését, hanem feladatokat kell adni nekik az ismételésre, a felidézett ismeretek aktualizálására, az új megismerésre vonatkozó feladatok megoldására. Ebben fontos jelentősége van a kialakult ismeretekhez tantárgyközi alapon való újbóli visszatérésnek, az ismeretek „gyakorlása” és a további megismerés eszközzé váló átalkítás céljából. Például Az élet keletkezése a Földön c. téma tanulása során (általános biológia) alkalmazzák a megismerés dialektikus módszerét, amelynek elméleti alapjával a tizedik osztályos tanulók a társadalomismereti tantárgy keretében ismerkednek meg. Ugyanezen téma tanulásánál alkalmazzák a marxista dialektika összes törvényét és kategóriáját, amelyeket a középiskolások szintén a társadalomismereti órákon tanulnak meg. A zsirokat, szénhidrátokat, fehérjéket, nukleinsavakat először általános biológiából tanulják, aztán pedig a tizedik osztályos szerves kémiából, ezért a kémiatanár az adott kérdések tanulmányozása során támaszkodhat a tanulók általános biológiában szerzett ismereteire. A szem optikai rendszere, amelyet anatómiából tanítanak, segédanyaggá válik a tizedik osztályban, az „Optika” témájának tanulmányozásánál. A tudomány, az irodalom, a művészet fejlődésének társadalmi-történelmi megalapozottsága, amelyet a történelem tantárgya tekint át, átvihető a megfelelő tantárgyakra. Földrajzi és történelmi ismereteket az idegen nyelvi órákon alkalmaznak. A képzőművészeti és irodalmi ismereteket a történelemórán, a társadalmi ismeretek óráján, a biológia, kémia, fizika stb. órákon használják fel.

Minden pedagógusnak képesség- és készségfejlesztő munkája során középpontba kell helyezni a tantárgyközi kapcsolatokat. Így például az elolvasottak elemzésének a képessé-

gét; az alapgondolat kiválasztásának és illusztrálásának a képességét; az olvasottak alapján a vázlat összeállításának tudása átvihető egyik tantárgyról a másikra, a tanárok, valamint a tanárok és diákok közti sokoldalú kontaktus esetén, ha az iskolában a pedagógus egységes követelményeket támaszt a tanulókkal szemben. A reaktív vegyi anyagok és a kémiai felszerelés használatának tudása átvihető néhány biológia órára, ha kialakul a kémia-tanár és a biológiatanár közti kapcsolat. Ugyanez megy végbe a mikroszkóp használatának képességével kapcsolatban, mikor ezeket az ismereteket néhány kémia és biológia órán alkalmazzák.

A korszerű iskolában a pedagógusoknak a legkomolyabb figyelmet kell fordítaniuk a tantárgyközi kapcsolatokra az általános szellemi tevékenységek fejlesztésének módszereinél: a szintézis – analízis – szintézis, szintetizálás, osztályozás, konkretizálás; az összehasonlítás, következtetéslevonás képessége; egyes jelenségek áttekintésében az induktív vagy deduktív úton történő megközelítés képessége; az egyeditől az általános felé és az általánostól az egyedihez, valamint a tényektől a következtetésekké és a következtetésektől az új tényekhez való eljutás képessége, a megismerésben az ellentétes folyamatok (szemléletes és fogalmi, érzéki és logikai, konkrét és absztrakt) rugalmasan történő alkalmazása, és a köztük levő legkülönbözőbb átmenetek. Nagyon fontos a tanulói személyiség alkotó erőforrásának a felhasználása az egyes tevékenységfajtáknál, átvive ezt a realizált lehetőséget a munka más fajtáira. A tanulók oktatásának ilyenfajta megközelítése esetén a tanárok nem csupán az egyes tantárgyakban való tanulói ismeretsajátítás tényét veszik tudomásul, hanem ezen ismeretek kiegészítésének módját, a logikus gondolkodás képességének kialakulását, valamint az új anyag és a korábban megtanult tananyag között párhuzammegtalálás képességét is, a különböző tantárgyak vonatkozásában. Ezzel kapcsolatban az egész pedagógus-kollektívát egy általános cél vezérli: a szellemi munka különböző módjainak és eszközeinek az elsajátítása. Ez pedig szintén az iskolások tanulási motívumainak a megváltozásához vezet, ahhoz, hogy ne a jó osztályzat, az érettségi bizonyítvány kedvéért tanuljanak, ne azért, hogy valamikor majd ezeknek az ismereteknek hasznát vegyék, hanem azért tanuljanak, hogy most legyenek intellektuálisan gazdagabbak, tehetségesebbek, jobban megismerjék a környező világot és önmagukat.

Jelenleg az a feladat áll az iskola előtt, hogy minden tanulóban kialakítsa a mesterséghez szükséges tudást. Hogy az adott személyiségnek sajátos képességeit és adottságait fejlessze. Az alkotás húrjait egy meghatározott szív hullámhosszára hangolja. És ha az ember saját dolgával fog foglalkozni, beleadja egész lelkét, akkor jelentősen gyarapodni fog az alkotó ember lelki gazdagsága és tehetsége. Csak a tanárok egyesített erejével, különböző oldalú tantárgyközi kapcsolatok kialakításával, valamint az élet és iskola szoros kapcsolata alapján lehet a társadalom számára felismerni és feltárni az ész és a kéz munkását, a boldog embert, akinek törekvései teljes harmóniában állnak a társadalom érdekeivel és szükségleteivel.

FELNÖTTEK OLVASÁSMEGÉRTÉSI TELJESÍTMÉNYE RENDESKORÚ TANULÓKÉHOZ VISZONYÍTVA

A KLTE (Debrecen) Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszékén 1976 óta nagymértetű empirikus kutatás folyik a különböző iskolai végzettségű (általános iskolai, szakmunkásképző, érettségizett, felső szintű végzettségű) felnőttek olvasásmegértési (önálló ismeretsajátító) teljesítményének a vizsgálatára. Kutatásunk első időszakában anyaggyűjtésünket a dolgozók iskolai általános és középfokú intézményeiben tanuló felnőttekre (jelük FT) koncentráltuk, de kontroll-adatként vizsgáltuk az ilyen iskolai végzettségű, most nem tanuló felnőtteket (jelük: NT), és ugyancsak kontrollként a rendeskorú (nap-pali tagozaton) tanuló fiatalokat (jelük: T) is. A vizsgálat domináns módszereként – alapos megfontolás után – az IEA (Nevelési Eredmények Értékelésére Alakult Nemzetközi Társaság) olvasásmegértési tesztjét használtuk, amelyet Magyarországon egyszer már (1970-ben) rendeskorú tanulóknál alkalmaztak.¹

Ez egyrészt tartalmi változatossága, másrészt strukturálisan és stilisztikailag növekvő nehézségi foka, harmadrészt a felelet-megadáshoz szükséges logikai műveletek kidolgozottsága, fokozatos bonyolultsága miatt, végül azért, mert nemzetközileg kipróbált teszt volt, – alkalmasnak látszott a felnőttek olvasásmegértésének a mérésére is, és egyúttal azzal az előnnyel is kecsegtetett, hogy az eredmény-mérésben az összevetés lehetőségét ki lehet használni az 1970-es rendeskorú tanulók között mért hazai és a nemzetközi teljesítményértékekkel.

A teszt természetének megfelelően az általános iskolai (és ekörüli) teljesítmények mérésére a B-típusú, gimnáziumban érettségizett (ill. e körüli) végzettségű felnőttek vizsgálatára a C-típusú olvasásmegértési tantárgytesztet használtuk. Ennek megfelelően 6 almin-tával dolgoztunk: PFT, BNT, BT, CFT, CNT, CT, és vizsgálatunkba összesen 1470 főt vontunk be. Nem volt módunk minden vonatkozású, szociológiailag országos reprezentativitású mintavételre, de anyaggyűjtésünk az iskolai fokozatok, tagozatok és osztályok vonatkozásában nagyvonalakban megfelelt a fővárosi és vidéki nagyvárosi felnőtt tanulók összetételének, reprezentálta azt. (Mintavételünk a nagyvárosi tanuló felnőtt sokaság 1,8%-ára terjedt ki, véletlenül kiválasztott, teljes létszámú osztályokra.)

Tanulmányunkban ennek a vizsgálatnak az első, globális eredményeit összegeztük.

¹ E vizsgálatokról, az olvasásmegértési tesztéről lásd részletesebben Báthory Zoltán: Hét standardizált tantárgyteszt Bp. OPI 1973. c. munkáját és a TNK 1975–76 (Bp. 1979. Ak) kötetét, s abban elsősorban Kiss Árpád, Báthory Zoltán és Kádárné Fülöp Judit tanulmányait.

1. Az olvasásmegértési teljesítmény társadalmi, művelődési fontossága

A közlésformák forradalmi változása, új tömegközlelési eszközök megjelenése sem tudta megkérdőjelezni az írásos-olvasásos közlésmódnak az alapvető jelentőségét az emberiség növekvő kulturális értékei átszármaztatásában. Az írásos rögzítés mindenki számára, aki élni tud e közlésrendszerrel, bármikor, akárhányszor, bárki vagy bárkik részére, egyénileg vagy együttesen lehetővé teszi az elsajátítást, az ellenőrző, ismételt elsajátítást is, ha szükséges. Ma, amikor az új kulturális (tudományos, technikai stb.) eredmények létrehozása, felhalmozódása, többnyire írásos formában, exponenciálisan növekszik, csak tovább fokozódik a megértő olvasás képességének a jelentősége is, hiszen a múlt értékeinek az átvétele, a jelen szimultán eredményeinek a megismerése mint az alkotó továbblépés feltétele, döntően e képesség jó funkcionálásától függ.

Az IEA nemzetközi kutatások egyértelműen azt bizonyították, hogy a rendszeres tanuláshoz alapozó jelentőségű feltétele „a megértéses olvasni tudás, azzal együtt a nyelvi-gondolkodásbeli nevelés szintje; a megértéses olvasásban megállapított teljesítmény jobban előre jelezte a természettudományokban és az irodalomban elért eredményeket, mint ahogy a két említett tárgyban mért teljesítmény a többi tárgyban elértet: ez az állapot az előre látható jövőben sem változik, minthogy az iskolai tanulás szóbeli közlésen, tankönyvek és más nyomtatott anyagok útján közvetített ismereteken alapul”.² Emeljük ki még a nemzetközi vizsgálat eredményei egyik svéd összefoglalójának jelentéséből a következőket: „Az írott és nyomtatott szónak az az előnye, hogy többször átolvashatjuk. Amit a nyomtatott szó közvetítésével mondanak, az megmarad előttünk, ismételten megnézhetjük, ami nem állítható számos más olyan közlő eszköztől, amelyeket az jellemez, hogyha valamit nem ragadtunk meg egyszerre, akkor az örökre eltűnik. Ebben az értelemben a jó olvasni tudás az iskolai teljesítmények közül a legfontosabb, megalapozza a többi.”³

Világos utalás ez az írásos közlés jelentőségének ma többször is elő-előkerülő lebecsülésére, az audiovizuális technika túlértékelésére. A reális értékre, s az olvasás alapozó jelentőségére ez a nemzetközi olvasási vizsgálat tudományos bizonyítékokkal hívta fel a figyelmet. A mi vizsgálatunk ezen az úton jár, amikor végső soron arra keres választ, hogy a gyermekkorban megalapozott olvasásmegértő képességből mennyi marad meg felnőttkorra, a különböző iskolai végzettségű felnőtteknél.

Az olvasásmegértési teljesítmény a felmérés legfontosabb, és méréstechnikai szempontból „legerősebb”, arány-skálával mérhető (metrikus), normális elméleti elosztású függőváltozója. Az olvasásmegértési teljesítmény egyben kritérium-változó is, amely alkalmas az oktatási rendszerek hatékonyságának mérésére és összehasonlítására.

Helyesebb azonban a kulturális közvetítő rendszerek hatékonyságáról beszélni. Ellenkező esetben azt a paradox kijelentést vonhatnánk le az empirikus felmérésekből, hogy az olvasásmegértési teljesítmény nem, vagy alig függ az ún. iskolaváltozóktól.

Ez a látszat az alkalmazott statisztikai módszerekből adódik. Minden statisztikai módszer alapgondata ugyanis az, hogy a populáció elméleti középértékétől, amit a reprezentatív minta átlagában ($\bar{y}$)

² Kiss Árpád: A tanulmányi eredmények nemzetközi összehasonlítható értékelése TNK 1975–76 Bp. 1979. 44. o.

³ Peaker, Gilbert F.: *An empirical study of education in twenty-one countries: A technical report* Almqvist Wiksell Stockholm 1974. Idézi: Kiss Árpád TNK 1975–76 Bp. 1970. 26. o.

szokás „becsülni”, az egyes egyének, osztályok, iskolák, országok stb. mért értéke átlagosan a szórásnak megfelelő értékekkel tér el „lefelé” vagy „felfelé”. Következésképp a teljes szórást (pontosabban a s^2 -t⁴, varianciát) azok a tényezők idézik elő, amelyek az olvasási teljesítményre hatva, azt „eltérítik” az átlagtól.

A nemzetközi szociológiai tapasztalatok azonban azt tárták fel, hogy az iskolai futószalagon nagy tömegű átlagos teljesítményű tanulót képeznek. Az átlagtól lényegesen jobb olvasók olyanok, akik az olvasás, írás elemeit már a családi szocializációban elsajátították. Az átlagtól lényegesen rosszabb olvasók viszont többnyire olyan rétegekből származnak, melyek szubkultúrája élesen szemben áll az iskola által képviselt „hivatalos” kultúrával, illetve olyan tanulók, akiknek értelmi fejlődése bármilyen okból retardált. Következésképpen a variancia legnagyobb részéért nem az „iskolaváltozók” felelősek.

A matematikai-statisztikai gondolatmenet ebből arra a következtetésre jut, hogy az iskolaváltozók eltérítő hatása nem szignifikáns, más szóval nem, vagy alig járulnak hozzá az olvasásmegértési teljesítmény determinálásához. Ez a következtetés azonban azért is abszurd, mert a szülők iskolai végzettsége viszont jelentősen meghatározza a gyerek olvasási és általában művelődési teljesítményét. A helyes álláspont tehát az, hogy az iskola hatását csak egy kulturális rendszeren belüli szerepével együtt lehet megítélni. Vizsgálati eredményeinkkel erre szeretnénk majd bizonyító adatokat közölni. Az olvasásmegértési teljesítménnyel kapcsolatban nemcsak azt lehet kérdezni, hogy „Mitől függ? ”, vagy „Mit lehet rajta lemérni? ”, hanem azt is, hogy „Mi függ tőle? ” Más szóval, az olvasásmegértési teljesítmény függő-változó, kritérium-változó, de független változó is.

2. A felnőtt tanulók, nem tanulók, rendeskorú tanulók olvasásmegértési teljesítményének táblázatos bemutatása és globális értékelése

Mint fentebb jeleztük, vizsgálati célunk a felnőtt tanulók olvasásmegértési teljesítményének a vizsgálata. A könnyebb összehasonlíthatóság érdekében az általános iskolai végzettségűek (és ekörüli iskolai végzettségnek megfelelőek) vizsgálatára az IEA nemzetközi olvasásmegértési teszt B-formáját, az érettségizettek (ill. e körüliek) mérésére a teszt C-formáját alkalmaztuk.

Mivel a teszt felnőttek közötti kipróbálására még nem került sor, ezért kísérletileg – a nyert eredmények összehasonlíthatósága érdekében – a B és C-tesztet is használtuk ellenőrző kisebb csoportoknál minden iskolai végzettségi szinten, (egyszer hivatkozni fogunk ilyen eredményekre is), de az adatok értékelésénél általában az iskolai végzettségnek adekvát tesztek eredményeit vettük alapul. Másrészt anyaggyűjtésünket összehasonlító adatok szerzése céljából iskolai végzettség szerint, rétegenként, most nem tanuló felnőttekre, illetve a különböző iskolai fokokon most tanuló, rendeskorú fiatalokra is kiterjesztettük (válogatás nélkül, teljes osztályokban, csoportokban végezve a felvételt).

Az I./1. táblázatunk a nyert eredményeket mutatja be a B, I./b. táblázatunk pedig a C tesztre vonatkoztatva. Minden táblázaton közöljük az elemszámot (százalékban is), az elért olvasásmegértési osztályzatot (1–5 osztályozással) és ennek szórását, a nyerspont eredményeket és ennek szórását, a nyerspont alapján számolt %-os teljesítményt és ennek szórását, a korrigált pontszámot – a szokásos IEA számítás szerint – s ennek szórását, végül kiszámítjuk a variábilis-mutatót a nyerspontteljesítmény alapján, a szórásnak az átlaghoz való viszonyításával.⁴

⁴Itt tartjuk szükségesnek közölni, hogy a vizsgálat matematikai-statisztikai feldolgozásának a gazdája, irányítója Dr. Harangi László tudományos kutató, tanszékünk munkatársa volt.

Különböző csoportok olvasásmegértési

Legmagasabb iskolai végzettség	Olvasásmegértés (globális)	Felnőtt tanulók (FT)		Felnőtt nem tanulók (FNT)	
6–7 elemi	Elemszám %-ban	42	7,48	–	
	Osztályzat M S	2,50	0,83	–	
	Nyerspont M S	23,35	6,49	–	
	Nyers % pont M S	44,90	11,61	–	
	Variabilitás mutató (nyersp. alapján)	28%		–	
	Korrigált pont M S	14,43		–	
			8,07	–	
8 általános	Elemszám %-ban	358	63,81%	30	34,48%
	Osztályzat M S	3,01	0,89	2,50	0,86
	Nyerspont M S	27,36	7,15	19,88	6,73
	Nyers % pont M S	52,61	12,01	38,23	13,10
	Variabilitás mutató (nyersp. alapján)	26%		34%	
	Korrigált pont M S	19,62		11,03	
			9,27		9,06
általános + szakm. képző	Elemszám %-ban	118	21,03%	36	41,38%
	Osztályzat M S	3,27	0,91	3,28	0,81
	Nyerspont M S	29,63	7,59	26,15	7,29
	Nyers %-pont M S	56,98	11,45	50,28	13,70
	Variabilitás mutató (nyersp. alapján)	26%		28%	
	Korrigált pont M S	22,63		19,24	
			10,18		8,84
Befejezetlen középiskola	Elemszám %-ban	38	6,7%	–	
	Osztályzat M S	3,39	0,68	–	
	Nyerspont M S	30,50		–	
			5,47	–	

táblázat

teljesítménye az IEA „B” teszt alapján

Rendeskorú tanulók (T)		FT + FNT	<i>t-próba</i> FT + T	FNT + T
— — — — —		t-próba az átlagok közti különbségek szignifikanciájára a korrigált pont esetében		
123	45,22%	$t = 4,884$ $p < 0,001$	$t = 4,629$ $p < 0,001$	$t = 7,31$ $p < 0,001$
3,46	0,85	0,51	-0,45	-0,96
30,56	6,81	7,48	-3,20	-10,68
58,76	12,56	14,38	-6,15	-20,53
22%	—	—	—	—
24,03	8,65	8,59	-4,41	-13
133	48,89%	$t = 1,801^*$ $p > 0,05$	$t = 3,733$ $p < 0,001$	$t = 0,865^*$ $p > 0,3$
2,80	1,16	-0,01	0,47	0,48
25,21	9,47	3,48	4,42	0,94
48,48	17,85	6,70	8,50	1,80
38%	—	—	—	—
17,42	11,74	3,39	5,21	1,82
16	5,88%	—	$t = 2,355$ $p < 0,02$	
2,88	0,89	—	0,51	
25,83	7,14	—	4,67	

Legmagasabb iskolai végzettség	Olvasásmegértés (globális)	Felnőtt tanulók (FT)	Felnőtt nem tanulók (FNT)
	Nyerspont % M S	58,65 8,23	— —
	Variabilitás mutató (nyersp. alapján)	18%	—
	Korrigált pont M S	23,61 7,41	— —
B teszt 1973-as tanulói standard	Elemszám Max. pontszám Nyerspont M S Nyers % pont Variabilitás mutató Korrigált pont M S		

*nem szignifikáns

A globális értékelést kezdjük az összehasonlítási alapul szolgáló 1973-as rendes tanulói olvasásmegértési eredmény értékelésével. Mivel a B-teszten a feladatok száma 52 volt, ennyi az elérhető maximális pontszám is. Az 1973-as vizsgálatnál az elért nyerspont-átlag 32,0 volt, ami 61,53%-os teljesítményt jelent. Mivel vizsgálatunk szerint az általános iskolában tanuló felnőtt tanulók teljesítmény-átlaga ehhez képest 27,36 pont = 52,61%, ez 8,92%-os lemaradást mutat az 1973-as tanulói standardhoz képest.

Keresvén az okokat jutottunk el az 1973-as mintavételnek ahhoz a sajátosságához, hogy csak az általános iskola 8. osztályában, illetve a középfokú oktatás I. osztályaiban tanuló 14 évesek tartoztak a mintába és nem számolt az alsóbb osztályokba került, „lebukott” 14 évesekkel. Hivatalosan közölték is a Nemzetközi IEA Bizottsággal, hogy a 14 évesek 10–12%-a, — retardálás, s kutatósszervezési nehézségek miatt — kimaradt a mintából.⁵

Természetesen kimaradt a mintavételből a „lebukott” 14 évnél idősebbek csoportja is, hiszen az IEA vizsgálat elvi kritériuma itt a 14 életév volt. Ez az oktatási gyakorlatban szereplő valóságos osztályösszetételhez viszonyítva tehát egy kedvezőbb mintavételt jelentett.

Mi viszont nem követhettük az életkor szerinti válogatást. De fontosabb is volt számunkra az osztályban együtt-tanulók olvasásmegértési teljesítményének a megismerése. Így vizsgálatunkat kiterjesztettük a felnőtt osztályok minden tanulójára. Másrészt azonban kontroll felvételt készítettünk az általános iskola 8. és az ipari tanulóképzés, gimnázium és szakközépiskola I. rendeskorú osztályaiban, véletlen kiválasztással, az osztályok min-

⁵ Robert L. Thorndike: Reading Comprehension Education in Fifteen Countries. An. Empirical Study (Almqvist Wiksell Stockholm 1973. 47–48. p.)

folylt.

Rendeskorú tanulók (T)	FT + FNT	<i>t-próba</i> FT + T	FNT + T
49,61 13,25 28% 18,05 9,06	– – –	9,04 – 5,56	
6950 52 32,0 7,4 61,53 23% 25,5 9,8			

den tanulójára kiterjedően. Az így vizsgált rendeskorú általános iskolai 8. osztályosok teljesítménye nyerspont-értékben 30,56; %-os teljesítménye 58,76%. Ehhez viszonyítva a felnőtt tanulók teljesítménye (52,61%) 6,15%-nyi különbséget, lemaradást mutat.

Hogyan kell ezeket az adatokat mint olvasásmegértési teljesítményt értékelni, és milyen helyet biztosítanak a magyar tanulóknak nemzetközi viszonylatban? Erre nézve érdemes idézni az 1973-as rendeskorú tanulói standard eredményeit összegző, értékelő kutatási összefoglalóból azt a részt, amely a magyar tanulók akkor elért 61,5%-os olvasási eredményének a nemzetközi összehasonlításban elért helyére vonatkoznak. „A magyar tanulók nemzetközi ranghelye különösen a 10 évesek és középiskolások (18 évesek) populációjában ad aggodalomra okot . . .” (ui. itt teljesítményük „gyenge” kategóriájú, szemben a 14 éves, általános iskolájúak „közepes” teljesítményével D. M.) „A 14 évesek Belgium, Svédország, Anglia, Hollandia átlagával csaknem azonos pontszámmal, a 11 fejlett ország alsó harmadában helyezkednek el. Olvasásgyorsaságban tanulóink – a hibaszázalékot is figyelembe véve – mindkét populációban a fejlett országok tanulói között maradnak.”⁶

Csak tájékoztatásul közöljük, hogy a C teszt esetén a 18 évesek olvasásmegértési eredménye az 1973-as országos tanulói standard alapján 57,77%-os teljesítményt mutat, saját mintánkban a gimnáziumi érettségi előtt állók teljesítménye 53,33%, míg az ugyanilyen osztályban tanuló felnőttek mindössze 38,12%. *A középfokon tanulók elmaradása tehát tovább summázódott az általános iskolai fokhoz képest több mint 9%-kal.*

⁶ Oktatási rendszerünk helyzete az IEA vizsgálat tükrében (Pályázati kézirat. Készítették: Báthory Zoltán, Kádárné Fülöp Judit, Ballér Endre, Falus Iván, Kozák Gyula, Kozma Tamás 1973.) Nyomtatásban megjelenve Kádárné Fülöp Judit: Olvasástanításunk eredményei – szöveg megértés In: TNK 1975–76 Bp. 1979. 87–89. o.

1/b táblázat

Különböző csoportok olvasásmegértési teljesítménye az IEA „C” teszt alapján

	Olvasásmegértés (globális)	Felnőtt tanulók (FT)	Felnőtt nem tanulók (FNT)	Rendeskorú tanulók (T)	t-próba az átlagok közti különbségek szignifikanciájára a korrigált pont esetében		
					FT + FNT	FT + T	FNT + T
érettségi	Elemszám %-ban	15 3,70	18 29,03	66 92,95	$t = 1,948^*$ $p > 0,05$	$t = 4,534$ $p < 0,001$	$t = 2,741$ $0,001 < p < 0,01$
	Osztályzat M	3,33	2,28	3,17	1,05	0,16	-0,89
	S	0,82	0,75	1,09			
	Nyerspont M	20,59	21,49	28,80	-0,90	-0,21	-7,31
	S	4,88	6,34	6,20			
	Nyers % pont M	38,12	39,79	53,33	-1,67	-15,21	-13,54
	S	8,90	9,95	8,91			
felsőfokú tanulmányok	Variabilitás mutató (nyersp. alapján)	24%	29%	21%	-	-	-
	Korrigált pont M	10,75	15,17	20,92	-4,42	-10,17	-5,75
	S	6,15	6,76	8,16			
	Elemszám %-ban	6 1,48	44 70,96	5 7,04	$t = 1,048^*$ $p > 0,3$	$t = 0,751^*$ $p > 0,5$	$t = 1,618^*$ $p > 0,1$
	Osztályzat M	4,67	3,43	3,00	1,24	1,67	0,43
	S	0,82	0,925	0,00			
	Nyerspont M	29,30	30,86	27,21	-1,56	2,09	3,65
	S	5,28	6,92	0,00			

1/b táblázat folyt.

	Olvasásmegértés (globális)		Felnőtt tanulók (FT)	Felnőtt nem tanulók (FNT)	Rendekörű tanulók (T)	t-próba az átlagok közti különbségek szignifikanciájára a korrigált pont esetében		
						FT + FNT	FT + T	FNT + T
C-teszt 1973-as tan.-i standard	Nyers % pont	M	54,25	57,14	50,44	-2,89	3,81	6,70
		S	9,11	10,32	0,00			
	Variabilitás mutató (nyersp. alapján)		18%	22%	0,00	-	-	-
	Korrigált pont	M	21,91	25,57	19,61			
		S	6,79	8,16	0,00	-3,66	2,30	5,96
	Elemszám %-ban				2842			
	Maximális pontszám				54			
	Nyerspont	M			31,2			
		S			6,8			
	Nyerspont %	M			57,77%			
		S						
	Variabilitás mutató (nyersp. alapján)				21%	23,8		
	Korrigált pont	M						
		S			8,9			

*Nem szignifikáns

A jelenségek magyarázatára, az előidéző okokra később fogunk, a részletes elemzésnél kitérni. *Egészében az általános és középiskolai fokon tanuló felnőttek olvasásmegértési teljesítményét a rendeskorúaknál gyengébb szintűnek kell minősítenünk, amely modern korunk szükséglete, az önálló ismeretelsajátítás igénye szempontjából nem megnyugtató.* S ebből a szempontból az is közömbös, hogy ezt a teljesítményt az ugyanolyan iskolai végzettségű gyermeki teljesítményhez képest normális kopás-jelenségnek, vagy patológikus jelenségnek tartjuk-e. Ennek a kérdésnek az eldöntése a felnőttlélektani kutatások jelenlegi szintjén még nagyon nehéz.

Antoine Léon⁷ utal arra, hogy reálisnak kell tekinteni felnőtteknél a saját 20–25 éves korukbeli teljesítményükhöz képest később bekövetkező kopást. Ő ún. „kopásindex” mutatót használ, mely szerint 40 éves korban a 8% teljesítménycsökkenés, 50 éves korban a 14%-os még normális kopásjelenségnek tekinthető.

A mi vizsgálatunk ugyan nem képes az életkori időszakokkal összevetni a kopás jelenségét, annyit talán mégis nagyobb tévedés nélkül kijelenthetünk, hogy az általános iskolai felnőtt tanulóknál jelentkező teljesítménycsökkenés (figyelembe véve, hogy itt az életkori átlag viszonylag magasabb is) mindenképpen belefér a „normális kopás” jelenségébe, de a középfokon jelentkező nagyobb fokú lemaradást, már krónikusabb, talán még patológikus jelenségnek is tekinthetjük.

A globális értékelés szintjén kívánunk szólni mintánk és az alminták szórásáról, variabilitásáról. A rendeskorú tanulói almintánk variabilitás mutatója a B és C teszt esetén is nagyjából megegyezik az 1973-as tanulói standard adataival. Ehhez képest a felnőttek közötti alminták az olvasásmegértési eredményben már nagyobb szórást mutatnak. A rendeskorú tanulócsoporthoz 22%-os variabilitásához képest a felnőtt tanulóké 26%-os, és az ugyanolyan (ált. isk. 8. osztályos) végzettségű most nem tanuló felnőtteké már 34%. A „most nem tanuló”-jelleg az iskolai végzettség megszerzése időpontjának, a felhasználás, gyakorlás mértékének és még sok más előidéző tényezőnek a változatossága miatt hoz létre nagyobb fokú variabilitást az almintához tartozók eredményeiben.

Érdekes viszont megjegyezni, hogy a legnagyobb változékonyság (38%) a szakmunkásképző intézetekben most tanuló fiatalok között van, mely figyelmeztet az összetétel, az intellektuális szint rendkívüli heterogenitására, emiatt az itt folyó pedagógiai munka differenciáltságára.

Lényegileg a felnőttek között ugyanolyan tendenciák érvényesülnek a C minta esetén is, mint a B mintánál. Ezek magyarázatára azonban csak sokkal differenciáltabb elemzés, minden egyes almintá sajátosságaira, s a mögötte levő tipikus művelődési életutakra rámutató analízis tudna megközelítő választ adni. A legfőbb, még mindig általános tendenciákat a következő részben igyekszünk bemutatni.

3. A felnőttek (tanulók, nem tanulók) olvasásmegértési teljesítményét, annak nagy variabilitását magyarázó fő tényezők

3.1. Mindkét tesztnél, szinte minden almintá esetén, egyértelmű kapcsolat mutatkozik az olvasásmegértési teljesítmény és az iskolai végzettség között. Ez ránézésre is azonnal szembetűnő. A nyers % pontos teljesítmény a *B-teszt* és *C-teszt* esetén egyaránt az iskolavégzettségtől függően határozott emelkedést mutat:

⁷ Antoine Léon: Psychopédagogie des adultes. Paris. 1971. 87. p.

*B teszt esetén**C teszt esetén*

6–7 elemi	44,91%	
8 általános	52,61%	31,46%
8 ált. + szmképz.	56,98%	37,74%
befejezetlen középiskola	58,65%	38,07%
érettségi	66,30%	38,12%
felsőfokú végz.	—	54,25%

Ez az eredmény látszólag ellentmondásban van mindazzal, amit az iskolai képző hatásról az 1973-as vizsgálat megállapított. Hadd idézzük ezt Kádárné Fülöp Judit összefoglalásában: „Mindenképpen úgy tűnik, hogy az iskola egyelőre képtelen a család és a kortárs-csoport révén ható szubkultúra korlátait áttörni és az alapvető olvasási képességek kifejlesztésével a tanuló kezébe adni az egyetemes műveltség önálló megszerzéséhez szükséges eszközt . . . ” „Az iskolarendszer – szándékával ellentétesen – intézményesen hozzájárul a tanulók közötti különbségek növekedéséhez az egész életen át tartó tanulást leginkább meghatározó olvasási képesség terén . . . ” „Ennek következtében a hátrányos helyzetű tanulók hátránya az értelmes olvasás (ezzel együtt a verbális tanulás képessége) terén az iskolai pályafutás során nem csökken, hanem növekszik.”⁸

Nincs alapunk arra, hogy a környezeti hatás erőteljes meghatározó szerepét tagadjuk, (a sorrendiség problémájához ugyan tanulmányunk következő fejezetében még lesz hozzátenni valónk), de úgy érezzük, hogy vizsgálatunk az iskolai nevelés olvasásmegértési teljesítményt jelentősen és egyértelműen befolyásoló szerepéről bizonyító erejű. Úgy hisszük igaza van Thorndike professzornak, amikor az 1973-as IEA nemzetközi vizsgálat iskolával kapcsolatos eredményeit így kommentálja: „Ez nem azt jelenti, hogy az iskolázás (t. i. hatása D. M.) jelentéktelen. Csupán azt, hogy az iskolázás viszonylag szabványosított, – extrém minőségi különbségek nem fordulnak elő általa. Az eredmények egybevágóan azzal a nézettel, hogy extrém különbségek az otthoni és a családi háttérben adódnak, és hogy az iskola olyan oldala a társadalomnak, amely viszonylag uniformizált tapasztalatokat és lehetőségeket ad . . . Az iskolai hatásokkal kapcsolatos nagyrészt negatív eredményeket lehetséges, hogy úgy kell értelmezni, miszerint azok – legalábbis részben – a módszerek és az adatok korlátait tükrözik . . . ”⁹

Igaz, hogy a mi vizsgálatunk nem az egyes pedagógiai eljárások befolyásoló szerepét igazolja (erre nem talált megfelelő vizsgálati módszereket az IEA 1973-as vizsgálat sem!), de az iskolai oktató-nevelő munka globális hatásának végső eredményeit (még hozzá a felnőtt korra is ható, tényleges eredményeit) bizonyítja, és azt mutatja, hogy a fő iskolai nevelési fokozatoknak megfelelően az olvasásmegértési teljesítmények jelentős különbséggel, és egyértelműen növekedő teljesítményt mutató különbségekkel rendelkeznek. S ez nem lehet csak az érés vagy spontán környezeti hatás eredménye, hanem (éppen a fokozatonkénti tagolódás a bizonyíték rá) az oktató-nevelő munka hatásának a következménye. Thorndikének igaza van abban is, hogy az iskola éppen azért lehet felelős, ami iskolai fokozatonként közös, növekvő szint a teljesítményben, s a többi rétegeképző erő

⁸ Kádárné Fülöp Judit: Olvasástanításunk eredményei – szövegértés TNK 1975–76 Bp. 1979. 140., 141., 148. o.

⁹ Robert L. Thorndike: I. m. 99–100. p.

(szociális háttér, művelődési életút stb.) pedig azért, ami variabilitás az egyes fő kategóriákon belül.

3.2. Vizsgálatunk ugyanezt az eredményt más oldalról is bizonyította. Kiss Árpád az iskolai hatás eredményessége vizsgálatának kutatómódszertani feltételeit elemezve írta: „Egyértelmű következtetést az iskolai tényezők hatásáról úgy lehetne levonni, ha egybevetethetnők a teljes iskolázatlan gyermekek teszteredményeit olyan – egyező környezetben felnőtt – gyermekekével, akik egy meghatározott iskolai szintet már elérték. Ezzel azonban nem kerülhetett sor.”¹⁰

Úgy érezzük, hogy a mi vizsgálatunkban sor kerülhetett a vizsgálati módszer egy variációjára akkor, amikor mi összehasonlító vizsgálatokat végeztünk azonos iskolai végzettségi szinten tanuló és nem tanuló felnőttek, valamint a tanuló rendeskorúak és nem tanuló felnőttek között. *Ezek az összevetések igen fontos eredményeket hoztak, elsősorban a „tanuló-jelleg” olvasásmegértést erőteljesen meghatározó szerepét illetően a „nem tanuló-jelleggel” szemben.*

A különbségek szignifikáns jellegének a bizonyítására t-próbát számoltunk. A B-teszt esetén 4 db „tanuló – nem tanuló” mérésből csak két esetben kaptunk igen erős szignifikáns ($p < 0,001$) eredményt (a 8. ált. isk. végzettségűek esetében $t = 4,884$, ill. $t = 7,31$ -es erősséggel) *a tanuló jelleg javára.* A másik két esetben (a szakmunkás végzettségűek esetében) a különbség nem szignifikáns érvényességű, de a felnőttek esetében tovább is fennáll a tanuló felnőttek olvasásmegértési teljesítményének magasabb szintje. Csupán a szakmunkásképző intézetek rendes korban tanuló, végső évfolyamainak az alacsony szintje zavarja meg ezt a máshol olyan egyértelmű összefüggést. Ennek magyarázatára később még visszatérünk.

A tanuló jelleg erőteljes meghatározó szerepe az olvasásmegértési eredményre egyszerű ránézésre is kitűnik:

	tanuló		nem tanuló felnőttek
	rendeskorú fiatalok	felnőttek	
8 ált. (nyers % ponteredménye)	57,76%	52,61%	38,23%
8 ált. + szm.	48,48%	56,98%	50,28%

Az eredményekben nemcsak az tükröződik, hogy a dolgozók iskoláiban való újratanulás a megfelelő iskolai végzettségű felnőtt rétegből egy új minőségi kiválasztást is jelent (mert a nehéz, munkajellegű tanulási erőfeszítés vállalása és az ennek való megfelelés emberminőségi feltételeket követel), hanem az is, hogy *a rendszeres, tanári segítséggel folyó olvasásmegértési gyakorlás jelentős mértékben fejlesztő hatású.* (A különbség szignifikánsan is kimutatható azokkal összevetve, akik ilyen, a tanulással összekapcsolódó, rendszeres olvasásgyakorlást nem végeznek.)

Egyébként ez az eredmény teljesen összecseng neveléslélektani és fejlődéslélektani ismereteinkkel is. A személyiség képességei fejlesztésének döntő feltétele aktív működ-

¹⁰ Kiss Árpád: i. m. 22. o.

tetése, funkcionáltatása. A tanulási képesség, így az olvasásmegértési képesség is annál teljesítőképesebb szinten tartható, minél állandóbb működési feszültség állapotában van. A kihagyás, a gyakorlás szünetelése (tehát a nem tanulás állapota is – alsóbb iskolai végzettségi szinten különösen –) a képesség teljesítmény-szintjének csökkenéséhez, esetleg megrekedéséhez vezethet. A permanens tanulásnak tehát döntő feltétele az önálló olvasásmegértési, ismeretszerzési képesség, de ugyanakkor a viszony fordítva is igaz: *a magas szintű olvasásmegértési képességnek a permanens tanulás, a képesség aktív, kellő feszült-ségű és terhelésű funkcionáltatása a feltétele.*

A közép- és felsőfokon – a C-teszt esetén – már némileg változik a helyzet.

	tanuló		nem tanuló felnőttek
	rendeskorú fiatalok	felnőttek	
érettségizettek (nyer % ponteredménye)	53,35%	38,12%	39,79%
felsőfokú végz.	50,44%	54,25%	57,14%

Bár az érettségizetteknél a felnőtt tanulók és nem tanulók olvasásmegértési teljesítménye terén jelentős csökkenés van a rendeskorú tanulókéhoz képest (ami a középfokon nagy arányokban most tanuló fiatal dolgozók saját korosztályukból való másod-, sőt harmadszintű merítési arányából magyarázható, amint ezt rövidesen részletesebben bemutatjuk), mégis ezek az eredmények már azt mutatják, mintha legalább középiskolai, de méginkább felső szintű végzettség (s ezeknek megfelelő olvasásmegértési képesség) kellene ahhoz, hogy a „tanuló-jelleg” szerepe megváltozzék, hogy az egyén az önálló (iskolán-kívüli, önművelő) aktivitással szinten tudja tartani olvasásmegértési (önálló ismeretelsa-játítási) képességét, sőt egyéni, életbeli gyakorlással tovább is tudja azt fejleszteni.

Ezen a fokon a nem tanuló felnőttek (FNT) teljesítménye jobb mint a „tanuló felnőt-teké” (FT), sőt felső szinten még a rendeskorú tanuló fiatalokénál is. *A felső szinten ér-kezünk el tehát az olvasásmegértési képesség felnőttkori továbbfejlődésének, „beéré-sének” állapotához, vetközzük le a jelzett felnőttkori „kopásjelenségek”-et.*

3.3. Az olvasásmegértési teljesítmény variabilitását általános szinten meghatározó tényezők közül eddig az iskolai végzettség szintjét, másrészt a tanuló jelleg-et mutattuk be részletesen. Már ezekkel is az olvasásmegértési eredmény nagyon sok jellemzőjét meg tudjuk magyarázni. A további összehasonlító elemzés azon-ban újabb meghatározó tényező szerepére is felhívja figyelmünket.

Elvégeztük például a felnőtt tanuló (FT) és rendeskorú tanuló (T) alminták eredményei közötti különbségekre vonatkozó szignifikancia számítást. 5 méréstől 4-nél igen erős ($p < 0,001$) szignifikáns összefüggés mutatkozott a két jelenségtípus között, és csak egynél (a felsőfokon) – valószínűleg az elemszám kicsisége miatt – nem mutatkozott szignifikáns összefüggés. Iránya szempontjából azonban változó a viszony. Két esetben a rendeskorúak, háromszor a felnőttkori tanulók eredményei javára.

Ilyennek bizonyult az *évjárat egészéből való merítési arány jellege* és a *tanulás mi-kéntje, nappali vagy felnőtt tagozaton való lefolyása*. Ezek megmagyarázásához már az

egyes minták „egyedi” elemzésére lesz szükség, – a fenti, legalább négyes szempont érvényesítésével, s az egyes alminták mögött rejlő konkrét művelődési életutak felvázolására.

A következtetések megkönnyítésére összeállítottuk (L. 2. táblázatot) az alminták nyers %-pontos olvasásmegértési teljesítményének az emelkedő rangsorát mind a 15 almintára. Jeleztük a B és C teszt 1973-as rendeskorú tanulói standard átlageredményének a helyét is e rangsoron belül. Mivel a dolgozók iskolai 4. osztályában most tanuló néhány felnőttel elvégeztettük a B-tesztet is, és ugyanakkor rendelkezésünkre áll az ugyanezen almintához tartozók nagy elemszámú C-teszt-eredménye is, a kettő összevetése lehetőséget ad a kétféle teszt (B és C) nehézségi foka egymáshoz viszonyított összehasonlítására is. Ennek alapján mertük a két teszt eredményét egy egységes rangsorban egyesíteni.

Nézzük először „az évjárat egészéből való merítés jellegét”, mint olvasásmegértési teljesítményt befolyásoló tényezőt. Arról van szó, hogy a minta hanyadrangú merítést jelent az egész évjáratból. Megítélésünk szerint találkozunk ún. „lefölöző” jellegű merítéssel, amikor a mintába az évjárat legjobbjai minőségi szelekcióval kerülnek, vagy legalábbis még a legjobbak is jelen vannak a minta egészében. Így lehet megmagyarázni pl. a rangsor 9. helyén az általános iskolai rendeskorú tanulóknak a B-tesztet megoldó minden almintá tetejére kerülő rangsori helyét, olvasásmegértési teljesítményét. (Emellé járul még erősítésként a tanuló-jelleg és a rendeskorúak nappali képzésében történő részvételi jelleg.) Így magyarázható az 1973-as rendeskorú tanulói standard kiemelkedő 10. és 17. rangsori helye és a rendeskorú most érettségiző tanulók előkelő 14. helye.

Másodszinten találkozhatunk az ún. „átlag-körüli merítéssel”. Ebből a szempontból tanulságos a 3–8. rangsor közötti alminták variabilitása. A rendeskorú szakmunkás tanulók (3. hely) ilyen vagy ennél gyengébb merítési jelleget képviselnek. (A 4. más osztályozás alapján, de lényegileg ugyanezt a típust jelentette.) Így lehet megérteni ezek alacsony szintű olvasásmegértési teljesítményét is.

Az általános iskolát végzettek közül átlag-körüli, de annál magasabb szintű merítést jelentenek az 5–8. rangsori helyen levő alminták, és a közöttük jelentkező variabilitás előidézője már jellegzetesen „a felnőttkori nem tanulás” (5. hely), a felnőttkori továbbtanulás (6. hely), majd ehhez csatlakozva a magasabb iskolai végzettség is (7. és 8. hely). Ez az átlag körüli, de átlagosnál jobb merítés magyarázza meg a dolgozók középiskoláiban most érettségizők 11. rangsori helyét, azt hogy a C-tesztet megoldók között ugyan a leggyengébb helyen vannak, de a másodszinten (szakmunkási szinten) kiválasztottak egészéhez képest, a felnőttkori középfokú tanulás folytatásával, már egy új minőségi merítési arányt, s ezzel a legmagasabb olvasásmegértési teljesítményt képviselik.

Végül a merítésnek egy harmadik típusa a „maradékokat” magában foglaló merítés, a generáció alsó szintje. Ebből a szempontból tanulságos az általános iskolai végzettségű felnőtt nem tanulók almintája a rangsor legalján (1. hely), de természetesen létezik az ennél még alacsonyabb végzettségűek csoportja is, akiknek nincs meg az általános iskolai végzettségük, és most sem tanulnak tovább. Ezek vizsgálatunkban jelenleg nem szerepeltek.

A „tanuló-jelleg” erős meghatározó szerepére jó példa viszont a 2. helyen levő almintá, amikor a tanulási folyamat újrafolytatása a 8. általános iskolai végzettségű, de most nem tanulók olvasásmegértési teljesítményének meghaladásához segíti az 5–7. elemi végzettségű, most is tanuló felnőtteket.

2. táblázat

Az egyes alminták olvasásmegértési nyers %-pontos teljesítményének emelkedő rangsora a „B” és „C” teszt alapján

Rangsor	Nyers % pont szerinti teljesítmény		„B” teszt A minta jellemzői	„C” teszt A minta jellemzői
	„B” teszten	„C” teszten		
17.		57,77		Az 1973. évi rendeskorú tanulói standard
16.		57,14		Felsőszintű végzettségű felnőtt nem tanuló (FNT)
15.		54,25*		Felsőszintű végzettségű felnőtt tanuló (FT)
14.		53,35		Most érettségiző rendeskorú tanulók (T)
13.		50,44*		Felsőoktatás nappali tagozatán tanulók (T)
12.		39,79		Érettségizett felnőtt nem tanulók (FNT)
11.	66,30	38,12		Dolgozók középiskolaiban érettségiző felnőtt tanulók (FT)
10.	61,53		1973. évi (ált. isk. 8. oszt. + középfokú I. o.) rendeskorú tanulói standard	
9.	58,76		ált. isk. rendeskorú tanulók (T)	
8.	58,65		befejezetlen középisk. végzettségű felnőtt tanulók (FT)	
7.	56,98		8 ált. isk. + szm. végzettségű felnőtt tanulók (FT)	
6.	52,61		8 ált. isk. végzettségű felnőtt tanulók (FT)	
5.	50,28		8 ált. isk. + szm. végzettségű felnőtt nem tanulók (FNT)	
4.	49,61		befejezetlen középisk. végzettségű rendeskorú (szm?) tanulók (T)	
3.	48,48		rendeskorú szm. tanulók (T)	
2.	44,90		6–7 elemi isk. végzettségű felnőtt tanulók (FT)	
1.	38,23		ált. isk. végzettségű felnőtt nem tanulók (FNT)	

*alacsony elemszámú minta

3.4. Végül szólni kívánunk még a *tanulás mikéntjének* olvasásmegértést befolyásoló szerepéről. A felnőtt–gyermek összehasonlítás bonyolult, mert magában foglalja mint változó tényezőt, a felnőttkori sajátosságokból adódó szociológiai-pszichológiai jegyeket, másrészt a dolgozók iskolai tanítását-tanulását jellemző didaktikai-metodikai vonásokból adódó jellemzőket. Vizsgálatunk nem volt alkalmas arra, hogy a pszichikus tényezők hatását kimutassa az olvasásmegértésre, de már a rangsor-adatok is felhívták a figyelmet annak a megkülönböztetésnek a fontosságára, hogy a minta képviselői tanulmányaikat nappali oktatásban vagy dolgozók iskoláiban végezték-e. Még fontosabb annak felderítése, hogy vajon a dolgozók iskolájának tagozatai (ifjúsági, esti, levelező) befolyással vannak-e az olvasásmegértési teljesítményre. Ez utóbbi probléma vizsgálatára számítottuk ki – nem teljes mintára, hanem csak az ún. „miskolci almintára”¹¹ – az olvasásmegértés (fejletlen, átlagos, vagy fejlett) jellegének összefüggését a felnőttoktatási tagozat jellegével. Ezt tartalmazza a 3. táblázat.

Mindenekelőtt emeljük ki, hogy a *szignifikanciaszámítás igen erős* ($0,1\% < p < 1\%$) *összefüggést állapított meg a tanulás mikéntje és az olvasásmegértés között.* A leghatékonyabb eredmény a nappali tagozatos képzéssel „jár együtt”, de azt is ki kell emelnünk, hogy a miskolci almintá nem mutat olyan nagy különbséget a felnőttoktatás és a nappali képzés között, mint az egész B-mintánk. Ennek nyilván a színvonalasabb, összeszedettebb felnőttnevelési, pedagógiai munka az oka. Az összes tanuló „fejlett olvasói” átlagához képest (8,73%), a nappali tagozaton tanulók 17,86%-a a fejlett olvasó, de sajnos átlag szintű a fejletlen olvasók aránya is. Igen örömdetes az ifjúsági tagozat csaknem nappalit megközelítő olvasásmegértési átlageredménye (29,35-höz 29,09), bizonyítva a permanens tanulás és a fiatalodás problémáiról a szakirodalomban kifejtetteket. Nagyon jó az, hogy a tagozaton az átlagnál magasabb a középszintű olvasók aránya, és messze átlag alatti a gyenge olvasók aránya. *A legproblematisabb helyzetet a levelező tagozat mutatja.* A felnőtt tanuló „fejlett olvasói” átlaghoz (6,90%) képest ugyan az ebbe a fokozatba tartozók aránya (8,75%) örömdetesen nagyobb, de ennek az aránynak – éppen a levelező tagozat lényegileg csaknem teljes önművelő jellege miatt – ennél sokkal nagyobbak kellene lennie. Ehelyett viszont éppen a gyenge olvasók aránya megengedhetetlenül magas (35,63%), a 25,71%-os felnőtt átlaghoz viszonyítva, bizonyítva azt, mennyire nem a tényleges önálló ismeretszerzési, olvasásmegértési képesség színvonala szerint történik a levelező tagozatra való beiskolázás. Ez egyúttal fontos bizonyítéka az olvasásmegértési vizsgálat gyakorlati hasznosságának is.

Összefoglalásul: a felnőttek között végzett olvasásmegértési vizsgálatunk – szerény megítélésünk szerint – fontos továbbfolytatója, kiegészítője az 1973-as hazai és nemzetközi IEA olvasásmegértési vizsgálatnak. Nemcsak azért, mert elsőnek sikerült összehasonlító adatokat nyerni különböző kategóriájú felnőtt csoportok – gyermekekhez és ifjakhoz viszonyított – olvasásmegértési képességéről. Megállapítható volt, hogy átlagban általános iskolai (és eközeli) fokon a felnőttek – egy normális kopási indexnek megfelelően – a gyermeki teljesítménynél alacsonyabb szinten képesek az önálló olvasásmegértésre, de a középiskolás fokon teljesítményük ennél fokozottabb mértékben gyengébb az ugyan-

¹¹ Itt mondunk köszönetet a miskolci Dolgozók Általános Iskolája, Szakközépiskolája és Gimnáziuma vezetőinek, és külön Széchy Sándor kollégának az anyaggyűjtés különösen gondos elkészítéséért.

3. táblázat

A fejletlen, az átlagos és a fejlett olvasók abszolút és relatív gyakorisága az ifjúsági, az esti és a levelező tagozaton, ill. a nappali tagozaton. Miskolci almlinta

Tagozat	„B” olvasásmegértési teszt						Összes tanuló
	VAN					NINCS	
	Helyes válaszok száma			Összes teszt-kitöltő	Helyes válaszok átlagos száma		
	1–25	26–38	39–52				
	Fejletlen	Átlagos	Fejlett				
3 ifjúsági	32 20,00	117 78,13	11 6,88	160 100% 31,85	(29,09)*	2	162 22,91
4 esti	19 19,00	77 77,00	4 4,00	100 100% 19,84	(28,91)	49	149 21,07
5 levelező	57 35,63	89 55,63	14 8,75	160 100% 31,75	(26,37)	151	311 43,99
Összes felnőtt tanuló	108 25,71	283 67,38	29 6,90	420 100% 83,33	(28,01)	202	622 87,98
Nappali tagozat (rendeskorú)	22 26,19	47 55,95	15 17,87	84 100% 16,67	(29,35)	1	85 12,02
Összes tanuló	130 25,79	330 65,48	44 8,73	504 100% 100	(28,23)	203	707 100%

*Zárójelben levő átlagok az osztályközeppekkel (13, 32, 45) helyettesített adatokból csoportosított átlagszámítással készültek, a szemléletesebb összehasonlítás érdekében

$$x^2 \text{ (felül)} = 17,346$$

$$szf = (3 - 1) \cdot (3 - 1) = 2 \cdot 2 = 4$$

$$\text{Min } (r - 1) = 2$$

$$V_{cr} = 0,1437$$

$$0,1\% < p < 1\% \text{ erősen szign.}$$

olyan iskolai végzettségű fiatalok olvasási képességéhez képest. Egyáltalán nem igazolódik tehát az azonos iskolai végzettségű gyermekekhez, vagy ifjakhoz képest feltételezett magasabb szintű felnőtt olvasási képességre vonatkozó hipotézis. (Ennek bizonyos jelei csak a felsőszintű végzettségűeknél jelentkeznek.) *Itt záródik szűkre a permanens nevelés és önművelés egyik fontos feltétele és igényel gyors pedagógiai-andragógiai segítséget.*

Vizsgálatunk másrészt azért érdemel figyelmet, mert közvetett módon bizonyítani tudta azt, amit az 1973-as vizsgálat nem, hogy ti. az iskolai nevelés fokának, az oktatás (nappali v. felnőttoktatási tagozati) jellegének, a tanulásjellegnek és az évfárat egészéből való merítés fokának alapvető meghatározó jelentősége van az olvasásmegértési teljesítményre. Ezek kombinációi alapján értelmezett művelődési életút vizsgálattal következtetési lehetőség is adódik a felnőttek önálló olvasásmegértési képessége szintjének megállapítására.

A HALLGATÓK FELKÉSZÍTÉSE A TANÍTÁSI-TANULÁSI TEVÉKENYSÉG IRÁNYÍTÁSÁRA AZ ISKOLAI GYAKORLATI KÉPZÉS FOLYAMATÁBAN

I. Néhány akadályozó tényező

Főiskolánkon a Neveléstudományi Intézet (Pedagógiai, Pszichológiai és Tanítói Tan-
szék) – a megadott lehetőségeken belül – elsősorban a képzés elvi, pedagógiai egységét
igyekszik biztosítani. Tervszerű szervező és irányító munkával nagy gondot fordít az op-
timális pedagógiai légkör kialakítására, a pedagógiai, pszichológiai és módszertani (tanár-
és tanítóképző főiskolák tanterve szerint: tantárgypedagógiai) stúdiumok, valamint az
iskolai gyakorlatok intézményi szintű egységes kisugárzó hatásának biztosítására.

E probléma-komplexumon belül kardinális kérdésként fogalmazódik meg: hogyan le-
het a tanítási-tanulási munka irányításának mesterségére (tudományára, művészetére) való
felkészítés folyamatában a hallgatókban az ideológiai, pedagógiai, pszichológiai és tan-
tárgypedagógiai, valamint szaktudományos ismeretek olyan szintézisét, integrált rend-
szerét kialakítani, amely az elmélet és a gyakorlat egységes szemléletét eredményezi. s
ezáltal a tanítási-tanulási tevékenység hatékonyságát lényegesen fokozza.

Ennek érdekében legfontosabb feladatunknak tekintjük ráébreszteni a hallgatókat arra,
hogy mind a tanítási-tanulási folyamat tervezése, mind pedig annak végrehajtása során,
nemcsak ideológiai és szaktárgyi ismeretekre van szükségük, hanem az igazi eredményes-
ség érdekében következetesen támaszkodniuk kell pedagógiai és pszichológiai ismereteikre
is, mert a személyiség tudatos formálása, gazdagítása ezek nélkül nem lehetséges. Amíg a
hallgatók nem eszmélnek rá ennek igazságára, addig ezek a tárgyak valójában nem szolgál-
ják a tanítási-tanulási tevékenység irányítására való felkészülésüket.

Hallgatóink a szemináriumokon gyakran utalnak a tanítási-tanulási folyamatban alkal-
mazandó pedagógiai, pszichológiai, logikai és tantárgypedagógiai ismereteikre. Amikor
azonban az iskolai gyakorlati órákon ezek komplex felhasználására kerül sor, munkájuk-
ban viszonylag sok a hiányosság, gyakran mellőzik a pedagógiai és pszichológiai elvek
érvényesítését. Ez a legtöbb esetben abból adódik, hogy a hallgatók nem érzik a szak-
módszertani (tantárgypedagógiai) ismeretek pszichológiai, pedagógiai vetületét, és ha el-
méletileg tudatában vannak is ennek, megfelelő gyakorlat hiányában, friss ismereteik vál-
tozatos, konkrét helyzetekre történő alkalmazásakor elbizonytalanodnak. Ez érthető is,
mert nagyon kevés az ilyen jellegű gyakorlatuk, tapasztalatuk.

De ered ez a fogyatékoság abból is, hogy az aktualizálás mellőzése oktató-nevelő-
képző munkánkban eléggé szembetűnő. Pedig az alkalmaztatásnak mint pedagógiai eljá-
rásnak az elmulasztása leszoktatja a hallgatókat mind az alkalmoszerű, mind pedig a meg-
tervezett pedagógiai problémák megoldásáról, s vele együtt eltűnik szemük elől a tanítási-
tanulási folyamatban történő személyiségformálás igénye, követelménye is. Részint ennek
következménye, hogy a hallgatók iskolai gyakorlati próbálkozásaikon a pedagógiai,

pszichológiai és logikai ismereteket nem mint megtanult, már birtokba vett tudást alkalmazzák, hanem mint általuk önállóan felfedezett új ismereteket, vagy legfeljebb mint felismert, ill. a szakvezető által felismertett ismereteket.

Hallgatóink iskolai gyakorlati munkájára általában az oktatáscentrikusság jellemző. Ez természetes, hiszen a hallgatók a gyakorlás során „tanítási”, vagy éppen oktatási feladatokat kapnak, ti. bizonyos szaktárgyi ismeretek megtanítását. Ezért bennük ez tudatosodik elsősorban. Ha tehát a tanítási tevékenység folyamán, annak minden alkalmas mozzanatában nem kapnak kellő felkészítést a nevelési, személyiségformáló hatások kibontakoztatására, vagyis a tanítási-tanulási tevékenység komplex, átfogó szemléletére, akkor csak az oktatásra koncentrálnak – különösen az iskolai gyakorlatok kezdeti szakaszában. Ez azonban veszélyes, többek között azért, mert a tanítási-tanulási tevékenységnek ez a szemlélete válhat meghatározóvá a hallgatók egész további pedagógiai tevékenységére. Ennek a veszélynek felismerése indított bennünket arra, hogy tudatos, szervezett pedagógiai munkával szembeforduljunk e helytelen gyakorlattal.

Az oktatáscentrikus szemlélet kialakulását és általánossá válását többféle módon igyekszünk ellensúlyozni. Többek között azzal, hogy a pedagógusképzésre orientált, gyakorlati célzatú és személyiségközpontú pszichológiai oktatásra törekszünk, részint a tanulók megismerése érdekében, részint azért, hogy a hallgatók megtanulják az oktató-nevelő tevékenységhez szükséges pszichológiai ismereteknek a gyakorlatban való alkalmazását. Ennek minél hatékonyabb megvalósítása érdekében belső továbbképzés keretében feldolgoztuk: a tanítás-tanulás folyamatának pszichológiai problémái; a személyiség szociálpszichológiai megközelítésének lehetőségei; az elmélet-gyakorlat kölcsönhatása stb. témákat. Ezek szem előtt tartásával állítottuk össze az általános, a fejlődés- és a pedagógiai-pszichológiai előadások és szemináriumok tematikáját. A didaktikai és a nevelésméleti előadásokon és szemináriumokon, a tanítási-tanulási munka irányításához szükséges jártasságok és készségek kialakítása érdekében nagy gondot fordítunk az előkészítő jellegű gyakorlatra, mint pl.: a tanulókkal végezhető különféle foglalkozások lehetőségeinek és a realizálásukhoz szükséges módszertani ismereteknek a tudatosítására és gyakorlására; óravázlatok elemzésére; mikrotanítások gyakorlására; képmagnós felvételek bemutatására és megbeszélésére; a gyermeki szükségletekre vonatkozó pedagógiai vizsgálatokra; pedagógiai szituációk elemzésére; különböző úttörő foglalkozások tervének, vázlatának elkészítésére; a nevelési fő feladatok megvalósításának a boncolgatására.

A nevelés fontosságának kiemelésekor hangsúlyozzuk, *hogy szilárd ismeretek elsajátítása nélkül nincs nevelés*, még konkrétabban fogalmazva, *a nevelés legfontosabb faktora az oktatás*. A szocialista nevelőiskola tehát nem különleges foglalkozások bevezetésével valósítható meg, hanem főként és elsősorban nevelőhatású tanítási órákkal. Ezért a tanítási-tanulási folyamatot nemcsak mint a teljesítményképes tudás elsajátítását kell megterveznünk és gyakoroltatnunk, hanem mint a *személyiségfejlesztés* folyamatát is. Az általános iskolában is uralkodó oktatáscentrikus szemléletről azonban nehéz áttérni ennek megvalósítására, s elérni a szocialista személyiség ismeret-világnézet-magatartás egységében történő kifejtését.¹

A tanítási-tanulási munka szervezésére és irányítására való felkészítést jelentős mértékben akadályozza az e területen fennálló *egységes terminológia hiánya*. Pl. az orosz–test-

¹ Vö.: Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, 1978. I. kötet 13. o.

nevelés szakos hallgatók háromféle terminológiát sajátítanak el elméleti tanulmányaik során. A három közül az iskolai gyakorlatokon legkevésbé tudják hasznosítani a didaktikai terminológiát, mert azokon vagy az orosz nyelv, vagy a testnevelés módszertani terminológiájára van szükségük (pl. a „téma” meghatározásánál, mert ez mindhárom diszciplínában mást jelent). Ez azonban olyan objektív helyzet, aminek tudatosítását a didaktika oktatójának minden esetben el kell végeznie.

A terminológiát illetően különbség van a didaktika és az 1978. évi Nevelés és oktatás terve között is. A magyar nyelv és irodalom követelményei között pl. a jártasság és készség fogalmak helyett ilyenek találhatók: „határozza meg”, „ismerje fel”, „nevezze meg”, „legyen tájékozott”, „szerezzen megfelelő gyakorlatot” stb. A matematika, kémia tanterve többek között a következő követelményeket fogalmazza meg: „legyenek képesek”, „tudják”, „ismerjék”, „legyenek jártasak” stb.

A terminológiai különbség különösen jól érzékelhető az előkészületi és a megbeszélési foglalkozásokon. Itt ugyanis a fogalmak definiálása nélkül is kiderül, hogy a hallgatók helyesen értelmezik-e azokat, és helyesen végeznek-e nevelői-oktatói eljárásokat, műveleteket az egyes fogalmakkal, vagy sem. A szakvezetők egy része azonban a többféle terminológiából adódó dilemmát nehezen tudja feloldani, ezért a problémától úgy igyekszik megszabadulni, hogy nem fordít különösebb gondot a fogalmak megnevezésére. A terminológiai ütközéseket, ellentmondásokat többek között úgy igyekszünk megszüntetni, hogy minden lehetséges alkalommal felhívjuk mind a hallgatók, mind a szakvezetők és a szakmódszertanosok figyelmét a helyes fogalom- és szóhasználatra. Részint ennek, részint a következetesebb követelmények hatására egyre szélesebb körben tudatosodik, hogy az egységes terminológia kialakításához a Pedagógiai Lexikon nyújtja a legbiztosabb alapot.

A terminológiai problémák megnyugtató megoldása csak hosszabb pedagógiai fejlődési folyamat eredményeként jöhet létre. Főiskolánkon egyelőre a következő ütemben igyekszünk egységes fogalom-rendszert kialakítani.

1. A Neveléstudományi Intézetben belüli egység megteremtése. A testületi munka hatására már bizonyos egység mutatkozik hallgatóink között is a didaktika, a nevelélmélet és a pszichológia fogalmi rendszerének alkalmazásában. Jelentősebb eltérés inkább a logikai fogalmak megnevezésében tapasztalható, ami abból a mulasztásból ered, hogy mind ez ideig az intézeti oktatók sem fordítottak kellő gondot a meglátogatott órák logikai elemzésére. Szerepet játszik ebben az is, hogy mire a VI. félévben az iskolai gyakorlatokra sor kerül – kellő utalás, gyakorlás és alkalmaztatás hiányában –, a hallgatók elfelejtik a logikai fogalmak szabatos meghatározását.

2. Az intézeti oktatók és a szaktanszékek szakmódszertanosai közötti egység kialakítása.

3. Az elméleti (ideológiai, pedagógiai, pszichológiai, szaktudományos, szakmódszertani) és a gyakorlati képzés egységének, – tehát az intézeti oktatók, a szakmódszertanosok, valamint a szakvezetők közötti terminológiai egység megteremtése. (Hangsúlyozni kívánjuk, hogy az egységes terminológia megteremtését az egységes szemlélet kialakítása érdekében tartjuk fontosnak, tehát nem mint célt, hanem mint eszközt kezeljük.)

II. Az iskolai gyakorlati képzés mint a tanítási-tanulási folyamat irányítására való felkészítés színtere

I. Tervezés – előkészület

Gyakran tapasztaljuk, hogy a hallgatók a gyakorlati képzés legelső lépéseit a VI. félévben, a gyakorlati képzés óráin teszik meg. Ezt az állapotot meg kell szüntetnünk, ami csak úgy lehetséges, ha a nagyon kevés számú csoportos hospitálást a legtervszerűbben és legtudatosabban használjuk fel az iskolai gyakorlati munka előkészítésére. Az előkészítési órák eredménytelenségének egyik oka éppen a felületes hospitálás. Nem ritka, hogy az oktatók előzetesen nem beszélnek meg a szakvezetőkkel az óra tartalmát, felépítését, módszereit, a megfigyelésre kijelölt szempontok megvalósításának módjait és lehetőségeit. Ezek hiánya miatt a hallgatók nemegyszer előkészítés nélkül hospitálnak, s nem tudnak elmélyülni az óra tartalmában és az alkalmazott módszerekben, így a tapasztaltak sem tudatosulnak eléggé számukra.

Az előkészületi órák eredménytelenségének másik oka az, hogy az oktatás során az absztrakt-konkrét dialektikájában nem tisztázzuk a legfontosabb fogalmakat, és *nem teremtünk elég erős kapcsolatot az elmélet és gyakorlat között*. A hallgatók ezért nem tudják megfelelően alkalmazni a tanult pedagógiai fogalmakat. Ezt a mulasztást tükrözi pl. a matematika szakos hallgatók vázlataiban az oktatási célok megfogalmazásának nagy tarkasága. Ez utóbbiban szerepet játszik az is, hogy egyes szakvezetőknel az előkészületi órákra elegendő a nevelési és oktatási célt megfogalmazni, más szakvezetők viszont képzési célt is követelnek. Mindez abból ered, hogy a célok megjelölésében a szakvezetők, a tantárgypedagógusok és az intézet oktatói nincsenek összhangban, s ez az előkészületi órákon kisebb zökkenőket okoz.

Tapasztalataink szerint sikertelenséghez vezet az is, ha a szakvezető az előkészítési órára nem készít a kijelölt tanítási egységről alapos, gondos óravázlatot. Még nagyobb zökkenőhöz vezet, ha a hallgatók nem készülnek fel az órára. Sajnos ez elég gyakori. A hallgatók bevallják, hogy rossz időbeosztás miatt, csak az utolsó percekben készítik el úgy ahogyan az előkészületi órára a vázlatot. Így az előkészítési óra feladatainak a megoldásába a szakvezető, esetleg az éppen ott hospitáló oktató a kelletténél jobban bekapcsolódik, a hallgatók pedig csak keveset szerepelnek, nem tudnak, illetve nem is mernek érdemlegesen véleményt nyilvánítani, állást foglalni.

E helyzet megváltoztatása érdekében az előkészületi órákon legfontosabb feladatunknak tekintjük, hogy az adott témát, illetve konkrét tananyagot nevelési, oktatási és képzési lehetőségek szempontjából részletesen elemezzük, és mindezek alapján az órát pontosan megtervezzük. A hallgatóktól – több-kevesebb eredménnyel – igyekszünk megkövetelni, hogy ne egyoldalúan készüljenek fel, a tanítási-tanulási folyamatnak ne csak formális oldalát ragadják meg, hanem a szükséges elméleti alapokat is idézzék fel, sőt készüljenek fel azok aktualizálására, gyakorlati alkalmazására is. Az előkészületi órákon a szakvezetőknek következetesen törekedniük kell a tanítási óra követelményeinek meghatározására is.

Sokat javulna az előkészületi órák színvonala akkor is, ha nagyobb gondot fordítanánk a *tematikus tervezésre*. Ez a követelmény gyakorlatunkban eddig ritkán valósult meg. Többnyire csak az egy hónapos külső iskolai gyakorlaton kaptak a hallgatók ilyen felada-

tot. A tematikus tervezés gyakorlása többek között azért is lényeges, mert a hallgatók rákényszerülnek mind a szaktárgyi, ideológiai, pszichológiai, pedagógiai, mind pedig a szakmódszertani ismereteik tervszerű, folyamatos felhasználására és integrált alkalmazására. „A tematikus tervezés kiválóan alkalmas arra is, hogy érzékeltesük azt a kontinuitást, amelybe az egyes tanítási órák beilleszkednek, s azt a meggyőződést ültessük el a hallgatókba, hogy előzmények és következmények nélkül a tervezés (egyes órák elszigetelt tervezése) nem lehetséges, vagy ha lehetséges, mindenesetre indokolatlan.”² A fentieken kívül a tematikus tervezés igen jó lehetőséget biztosít a nevelés, a személyiségformálás tervezésére is, a nevelési folyamatnak a hallgatók részére történő bemutatására, illetve megragadására.³

Arra kell tehát nevelni a hallgatókat, hogy az előkészület során először tervezzék meg a tematikus tervet, s ebből induljanak ki a konkrét órai anyag kidolgozásakor.

Javulna az előkészítési óra színvonala akkor is, ha a szakvezető következetesen átnézné az előkészületi vázlatokat, s az ezekből adódó pedagógiai tanulságokat tudatosítaná a hallgatókban.

Bár a hallgatók gyakorlati csoportjaiban változó a szint, a fentiekből mégis levonható az a tanulság, hogy az eddiginél következetesebb és színvonalasabb előkészületi vázlatokat kell kérnünk; átgondoltabban és egységesebb elvek alapján kell irányítanunk az előkészületi (és megbeszélési) órákat; továbbá meg kell jelölnünk a legszükségesebb irodalmat, a felidézendő pedagógiai, pszichológiai és logikai ismereteket; s meg kell követelnünk ezek konkrét alkalmazásának jól átgondolt megtervezését is.

2. A tanítási-tanulási folyamat irányítása

Az iskolai gyakorlati képzés az elméleti stúdiumok szerves részeként jelentkezik. Itt igazolódik legpregnánsabban az elmélet hatékonysága, az alakuló gyakorlati képességek szintje. A gyakorló órákon a hallgatók általában a tantervi anyag megértését, fogalmak kialakítását, jelenségek, folyamatok ismertetését tekintik fő feladatuknak. Több tényező összefüggések feltárására nem nagyon vállalkoznak. Ennek fő oka, hogy a tanítási-tanulási folyamat irányítása még nehéz feladat a gyakorlati munkában csak kezdő lépéseket tevő hallgatóknak. Másik oka, hogy teljes alapossággal még nem ismerik az adott osztály egész évi tananyagát, tantervi követelményeit és azok összefüggését. Öt-hat óra anyagának ismerete nem elégséges a sokoldalú összefüggések, hasonlóságok és különbségek megragadásához. Többek között ezért is szükséges, hogy a félév elején elkészített képzési tervet ismertessük a hallgatókkal.

A hallgatók óravezetési képességének fejlődésében az előző évekhez képest előrelépést érzékelünk az ismeretszerzési folyamat tudatosabb irányításában, ezen belül a gondolkodási műveletek (analízis, szintézis, absztrakció, összehasonlítás stb.) céltudatosabb gyakoroltatásában, valamint az ismeretszerző tevékenységek, cselekvések megszervezésében. Ez biztató eredmény. Ennél valamivel gyengébbek az eredményeink a hallgatók kérdéskul-

² Nagy Sándor: A tanítási-tanulási folyamat tervezésének komplex megközelítése, Magyar Pedagógia 1979. 4. sz. 377. o.

³ Vö.: Nagy Sándor: Új didaktikai törekvések, Budapesti Nevelő 1978. 3. sz. 24–25. o.

túráját illetően. Ezen a területen több probléma adódik még. A gondolkodtató kérdések megfogalmazása okozza nekik a legnagyobb nehézséget.

Tapasztalataink szerint még ennél is rosszabbak az eredmények az *érzelmi nevelésről tanultak alkalmazásában*. A hallgatók szerint ennek az oka, hogy a szemináriumi órákon kevés idő jut az ilyen módszerek és minták tudatosítására, illetve ez a legtöbb esetben egyáltalán nem történik meg. Bizonyos, hogy az érzelmeket nem lehet sem megkövetelni, sem megtanítani, mert ezek tevékenység közben keletkeznek; intímek, ezért nehéz a fejlesztésük. Éppen emiatt kell az eddigénél sokkal többet tennünk annak érdekében, hogy hallgatóinkat jobban felkészítsük az érzelmekeltő pedagógiai szituációk megteremtésére.

Az egy hónapos külső iskolai gyakorlatok és a zárótanítások is azt mutatják, hogy viszonylag ritkán tartanak a hallgatók a tanulók képességeihez és készség szintjéhez alkalmazkodó csoport, illetve *differentiált foglalkozást*; pedig ez a különböző szociális és kulturális környezetből érkező tanulók, különösen pedig a cigány tanulók indulási hátrányának csökkentése szempontjából igen fontos lenne. E munkaforma mellőzése nemritkán abból adódik, hogy a szakvezetők nem mutatják be megfelelően a hallgatóknak az osztály képességszintjét, a csoportszinteket; ezért az ilyen jellegű előkészületi vázlataik – kellő információk hiányában – fiktívek, a csoportmunka pedig elmarad, illetve nem lesz elég hatékony.

A csoportmunka eredményes szervezéséhez és irányításához nélkülözhetetlen az egyes tanulók előzetes ismereteinek feltárása, a tanulók önálló munkavégzési szintjének és munkamoráljának ismerete, de ugyanilyen mértékben szükséges a pedagógiai és pszichológiai ismeretek (tudás) alkalmazásának készsége is.⁴

Mivel a hallgatók többsége egyáltalán nem ismeri, vagy nem kielégítően ismeri a gyakorlásra kijelölt osztály tanulóit, ezért a csoportfoglalkozásokon általában nem folyik igazi tanulásirányítás, inkább csak a pedagógiai módszerek, esetleg pszichológiai elvek alkalmazása, praktikus fogások gyakorlása. Tehát a legfontosabb: a tanulás irányításának tudatos gyakorlása, az integrált pedagógiai hatásfolyamat, a személyiség fejlesztése marad el. Pedig a tanulók általában nagy örömmel vesznek részt a csoportos foglalkozásokban.

A csoportalkotás és a csoportmunka irányításához a tanulóknak olyan alapos ismerete szükséges, hogy arra csak az osztályt folyamatosan tanító szakvezető nagyon alapos segítségével képes a hallgató. Ebből következik, hogy csoportos (ill. egyéni) foglalkozásokat csak akkor tartanak a hallgatók, ha a szakvezető segít a csoportok megszervezésében s vállalja az előkészületi óránál több időt igénylő hosszabb és jóval nehezebb felkészítést. A szakvezetők hasonló közreműködésére van szükség a „képzési” és „nevelési” célok ki-munkálására való felkészítés érdekében is, mert az egész tanévi nevelői, oktatói folyamatból ezeket is csak a szakvezető tudja hitelesen érzékeltetni, helyesen kiemelni, egy-egy órára vonatkoztatni.

A frontális foglalkozásokon problémaként vetődik fel, hogy a hallgatók a tanítás-tanulás szervezését, irányítását és az ismeretek elsajátíttatását nem végzik kellő hatásfokkal, a tanulókat nem készítetik megfelelő szintű munkára, egy-egy konkrét feladat megoldá-

⁴ Vö.: Golphofer Erzsébet, M. Nádas Mária: Az egyéni munka tervezésének gyakorlati kérdései, Magyar Pedagógia 1979. 4. sz. 391. o.

sára. Esetenként csupán néhány tanuló gondolkodik, dolgozik együtt. A helyzet változása érdekében a következő feladatokat igyekszünk megoldani: a tanulók munkára serkentése, órai aktivitásuk fokozása, az önálló munkák értelmes szervezése és irányítása, a probléma-szituációk felvetése, megoldása és a megoldott feladatok indokoltatása.

A fenti objektív nehézségek és képzési problémák ellenére megállapítható, hogy amelyik hallgatói gyakorlati csoportban a szakvezető, a szakmódszertan, a pedagógia és a pszichológia oktatói szorosabban tartják a kapcsolatot egymással, s időnként sort kerítenek a tartalmas előkészítéseken, tanításokon és óraelemzéseken szerzett egyéni vagy kollektív tapasztalatok közös megvitatására, azokban a csoportokban jobban, integráltabban érvényesítik a hallgatók a szaktudományi, pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani ismereteiket a tanítási gyakorlatokon, ennek hatásaként pedig szilárdabb és mozgékonyabb, adekvátabb és adaptálhatóbb tanulásiirányító képességek formálódnak bennük.

3. A gyakorlat elemzése

Az iskolai gyakorlatokon végzett megfigyeléseink szerint a különböző stúdiumokon szerzett pedagógiai, pszichológiai és tantárgypedagógiai fogalmak, szabályok, illetve a gyakorlatokon alkalmazott pedagógiai és pszichológiai fogalmak, elvek, törvényszerűségek mint két különálló rendszer elemei élnek a hallgatókban. Ez azt jelenti, hogy pedagógiai fogalomrendszerük nem áll a teljesítményképes tudás szintjén, tehát nem annyira alkalmazáscentrikusan, mint inkább tételesen (definícióként) jelennek meg a gondolkodásukban.⁵

A hallgatók jelzése szerint ennek egyik oka, hogy a következtetés ötvözés, a csoportos hospitálásokat követő elemzési órákon is gyakran elmarad. Kapcsolatban van ez azzal is, hogy a szakvezetők (sem az előkészítő, sem az elemző órákon) nem elég következtetések a pedagógiai ismeretek alkalmazásának megkövetelésében, hogy mellőzik az elméleti összegezéseket, értékeléseket, az elméleti ismeret és gyakorlat közötti kapcsolat megteremtését.

Többek között ebből adódik, hogy az elemzési órákon a hallgatók általában csak leíró, ténymegállapító megjegyzéseket és észrevételeket tesznek. A felvetett kérdések elméleti indoklására kevés hallgató vállalkozik. Az elmélet és a gyakorlat céltudatos összekapcsolásának lehetőségeit nehezen ismerik fel, elemzéséhez pedig nincs elég gyakorlatuk. Hiányként jelentkezik az elemzésben az értékelő mozzanat is. A hallgatók elsősorban a „mit”? kérdésre válaszolnak, s elmarad a „miért”?-re adott válasz. Többek között emiatt is csorbát szenved az elmélet és a gyakorlat összhangjának megvalósítása.

A mélyebb elemzés, az összefüggések meglátása többnyire csak segítséggel valósul meg az elemzési órákon. Legnehezebb feladatként jelentkezik a *kiemelt megfigyelési szempont szerinti elemzés*. A hallgatók az adott téma szempontjából a jelentéktlenebb észrevételeket vetik fel, és az egy szempontból való megközelítés – amely szilárd és pontos elméleti ismeretet igényel –, nehezen megy. Még inkább rontja a megbeszélis órák hatékonyságát.

⁵ Vö.: Zsolnai József: Az iskolai gyakorlatok felsőoktatás-didaktikai ellentmondásai, Magyar Pedagógia 1975. 1. sz. 43. o.

ságát, ha a hallgatói észrevételek — olykor kiemelkedőbb észrevételek — értékelésére nem kerül sor, vagy ha a szempont szerinti elemzést egyetlen mondattal elintézzük, s a hallgató alig hall komolyabb véleményt tanítási munkájáról.

Többek között a fentiekből is adódik, hogy a tanítási-tanulási folyamat irányításának gyakorlása során jelentkező legnagyobb gond az elemzési órákon tapasztalható eltérő követelmény. Miért következhet ez be? Alapvetően azért, mert már az elméleti stúdiumokon sem igyekszünk határozottan és adekvát módszerekkel felismertetni azokat a pedagógiai és pszichológiai ismereteket, szabályokat, törvényszerűségeket, amelyeket a hallgatóknak majd az iskolai gyakorlati munkájukban alkalmazniuk kell. Szerepet játszik ebben — mint már említettük — az aktualizálás mellőzése és a gyakorlattal való folyamatos kapcsolattartás elhanyagolása az előadásokon és a szemináriumokon. Éppen ezért szükséges, hogy tudományosan kidolgozzuk a tanítási-tanulási folyamat eredményes irányításához szükséges pedagógiai jártasságok, készségek és képességek rendszerét.

További képző munkánkban az elemzési óra legfontosabb tennivalóit egyrészt abban látjuk, hogy a kezdő szakaszban az eddiginél nyomatékosabban hívjuk fel a hallgatók figyelmét a pedagógiai, pszichológiai és a logikai elemzés kritériumaira és fontosságára; másrészt követeljük meg, hogy a későbbi gyakorlottabb szakaszban a hallgatók egyre teljesebben, egymással összefüggésben és kölcsönhatásban (komplex módon) igyekezzenek érvényesíteni a különböző tudományokban szerzett ismereteket, jártasságokat, készségeket és képességeket. Fontos feladat annak elérése is, hogy az iskolai gyakorlat értékelése ne csupán a konkrét gyakorlati tanítás eredménye és teljesítménye alapján történjék, hanem a fentebb felsorolt követelmények következetes mérlegelésével és indokolásával. Így nagyobb becsléte lesz a gondos előkészületnek és a tartalmasabb elemzésnek, s ezzel a gyakorlati óra hatékonysága is nőni fog.

4. Feladatok, perspektívák

A hallgatók gyakorlati tanításának több tanszék részéről történő együttes látogatásai és a közös elemzések arról győzték meg bennünket, hogy a pedagógia, a pszichológia és a szakmódszertan oktatói ütközések és ellentmondások ellenére is többnyire hasonló elgondolások szerint törekszenek felkészíteni a hallgatókat a tanítási-tanulási folyamat irányításának munkájára. Ez az igyekezetünk jól érvényesül pl. a matematika, a történelem, a kémia, a fizika stb. tárgyak gyakorlati tanításain.

A matematikai gyakorlati képzés eredményességében nagy szerepe van annak, hogy a matematika tanításának módszertana a többi tárgy módszertanához viszonyítva gyorsabb ütemben fejlődött, s gyakorló iskoláink már korábban túljutottak a legnehezebb buktatókon. A matematika tanítása a tantervi anyag korszerűsítésének hatására a módszeres eljárásokban és a nevelés-oktatás eszközeinek alkalmazásában sok új eredményre vezetett. E tantárgy óráinak tervezése és felépítése alapvetően a legkorszerűbb módszereket és eszközöket alkalmazva a téma tartalmához, logikai rendjéhez, az adott tanítási egység struktúráról alapelveihez igazodik. A későbbiekben a pedagógiai, a pszichológiai és a logikai órákon nagyobb gondot kell fordítanunk ezek elemzésére és általánossá tételére.

Tapasztalataink szerint az összhang megteremtéséért sokat tehetnek a szakvezetők abban az esetben, ha a szakmódszertani szemináriumokat ők tartják (mint pl. főiskolánkon

magyar nyelvből, történelemből); tehát azok, akik a bemutató tanításokat végzik és a hallgatók iskolai gyakorlatát is szervezik, irányítják. E munka végzése közben a szakvezetők terminológiája biztosabbá válik, s a szaktudományi szemlélet mellett megerősödik bennük a pedagógiai, pszichológiai szemlélet is, s ennek ütemében egyre hatékonyabban tudják megvalósítani az iskolai gyakorlatokon a szaktárgy, a pedagógia és a pszichológia integrálását, az elmélet és a gyakorlat egységét.

A fenti gyakorlat azt is eredményezi, hogy megnő a hallgatók szemében a szakvezető „modell-szerepe”, presztízse. Ez a forma azonban magában hordozza azt a veszélyt, hogy a szakvezető önmaga mércéjévé válik, hiányzik számára a szakmódszertan kontrollja, bár a vele való rendszeres konzultálás, előadásainak meghallgatása, jelentős mértékben hozzásegíthet a helyes út megtalálásához. Ilyen és ezekhez hasonló eljárásokkal a jövőben méginkább biztosítani kell a feltételeket ahhoz, hogy a szakvezetők minél több alkalmazásra kész pedagógiai, pszichológiai és logikai ismereteket szerezhessenek.

Az ideológiai, a szaktudományos, a pedagógiai, pszichológiai, logikai és a szakmódszertani ismeretek szintetizálását, továbbá az elmélet, gyakorlat egységének megteremtését többek között azzal is igyekszünk elősegíteni, hogy a pedagógiai, pszichológiai és szintetizáló szemináriumok vezetését az intézet oktatói közül azokra bizzuk, akiknek második szakjuk megegyezik a hallgatók szakjával. A fentihez hasonlóan, intézetünk oktatói számára, a heti egy órás látogatást blokkosítva, úgy szervezzük meg, hogy mindenki a második szaktárgyának megfelelő tanítási órákat látogassa, mert ennek tantárgyi anyagában tájékozott, esetleg bizonyos tanítási tapasztalata is van. Így lehetőség nyílik a szaktudományok közötti dialektikus kölcsönösség megláttatására és annak megelőzésére, hogy a hallgatókban kialakuljon a pedagógiai-pszichológiai funkcionálisizmus, az izolált szemlélet. Fontos tehát, hogy a jövőben még nagyobb gondot fordítsunk a három tudomány (pedagógia, pszichológia, szakmódszertan) oktatása során az interdiszciplináris és intradiszciplináris kapcsolatok megteremtésére, egyúttal a témaköröknek a hallgatók nevelésére, sokoldalú fejlesztésére történő tervszerű és tudatos felhasználására is.⁶

Szem előtt kell továbbá tartanunk, hogy a pedagógiai valóságban jelentkező ellentmondások a gyakorlati munkában fejlett dialektikus gondolkodást, integrált szemléletmódot igényelnek. Ilyen jellegű igény alapján máris folynak főiskolánkon a kémia, a földrajz, a magyar nyelv- és irodalom, valamint a tanító szakos szakmódszertanosnak az intézet egy pszichológia, egy pedagógia szakos oktatójával és a szakvezetővel közösen összeállított tematika alapján, teamekben szervezett közös óralátogatásai, óraelemzései, illetve előkészítései.

A team vezetője a szakvezető tanár. A csoportba tartozó oktatók feladatuknak tekintik a képzési szempontok egyeztetését, továbbá azt, hogy minél többoldalú ösztönzést adjanak a hallgatóknak ahhoz, hogy tanult ismereteiket komplex módon alkalmazzák. A teamet egyúttal az egységes terminológia kialakítása és a szakvezetői továbbképzés egyik legfontosabb eszközének tekintjük. Egy tanévre visszatekintő tapasztalataink alapján az igazolódott, hogy a teames rendszer keretében jól megvalósítható az elmélet és a gyakorlat integrációja, továbbá, hogy az oktatók és a hallgatók külön-külön és közösen is lemérhetik az előző félévekben végzett munkájuk eredményét és hiányosságát. A tanítási-ta-

⁶ Vö.: A. J. Piszkunov: A pedagógusképzés fejlesztéséről. Szovjetszkaja Pedagogika 1977. 8. sz. 91–93. o.

nulási tevékenységre való felkészítés oktatói együttes (team) által történő irányítását nem tekintjük merev rendszernek, modellnek, hanem rugalmas, félévenként, vagy tanévenként – más-más gyakorlati képzési csoportban – újra szerveződő képzési formának. Úgy ítéljük meg, hogy a továbbiakban a teames rendszerrel tudjuk hallgatóinkban legeredményesebben kialakítani saját iskolai gyakorlati munkájuk kritikus értékelésének képességét, a sikerek és sikertelenségek okainak állandó keresését és az oktatói-nevelési tevékenységek elemző hatásának igényét. A tanítási-tanulási munka irányítására való felkészítés fenti formája – egy éves tapasztalataink szerint – jó segítséget ad ahhoz, hogy ne csak bizonyos szaktárgyak anyagának közvetítőit, hanem egyúttal nevelőket is képezzünk a nevelőiskola számára.

KÍSÉRLET A MŰELEMZŐ KÉSZSÉG KIALAKÍTÁSÁRA ÉS FEJLESZTÉSÉRE 6–10 ÉVES GYERMEKEKNÉL

1977-ben a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola felkérésére, a főiskola 2. sz. Gyakorló általános iskolájának 4 alsó tagozatos napközis csoportjában műalkotáselemző kísérleti programot indítottunk be. A kísérlet célja a tanulók műelemző készségének kialakítása és fejlesztése, illetve egy művészeti nevelési foglalkozássorozatok kidolgozása volt, napközis és művészeti szakkörök számára.

I. A műelemző készség összetevői

A műelemző készséghez tartoznak mindazok a jártasságok és készségek, valamint sajátos ismeretek, amelyek a képzőművészeti alkotások elemzéséhez szükségesek. „A látás nem elemek mechanikus visszatükrözése – írja Rudolf *Arnheim* A vizuális élmény c. művében –, hanem jelentéshordozó szerkezeti sémák megragadása. A látás folyamata a látott tárgy tulajdonságainak és a megfigyelő személy tulajdonságainak kölcsönhatását feltételezi (. . .) Ha a laboratóriumban kimutatható, hogy a jól szervezett vonalalakzatot alapjában véve minden szemlélő ugyanolyan alakúnak látja, függetlenül attól, hogy egyikükben-másikukban műveltségük és egyéni hajlamaiknak megfelelően milyen fantáziaképeket ébreszt, ugyanezt várhatjuk – legalábbis elvileg – a műalkotások befogadóival kapcsolatban is. Ez a művészi közlés objektív érvényessége iránti bizalom égetően szükséges ellenszer a fékevesztett szubjektívizmus és relativizmus lidércnyomása ellen.”¹

Ha *Arnheimet* és a gestalt-pszichológia más képviselőit követve elfogadjuk, hogy a műalkotás, mint látvány, a képi nyelvet jól ismerő nézőre a jelek képmássá szervezője, a művész szándéka szerint hat, a műelemző készség fontos összetevőjének kell tekintenünk a képzőművészeti nyelv ismeretét.

a) A képzőművészeti nyelv

Ennek a nyelvnek az összetevőit régóta kutatják. A pedagógia számára legközvetlenebbül felhasználható tanulságokkal a németországi művészeti iskola, a *Bauhaus* tanárainak, *Moholy-Nagy* Lászlónak, *Kepes* Györgynek, *Johannes* Ittennek, *Joseph Albersnek* a kutatásai szolgálhatnak. A festészetet felépítő pont, vonal, folt és szín elrendeződésének

¹ R. *Arnheim*: A vizuális élmény: Az alkotó látás pszichológiája; Gondolat, 1979; 15. o.

szabályait, a kompozíció törvényeit vagy a plasztika nyelvét „az anyagtól az építészetig”, hogy Moholy-Nagy könyvére utaljunk, ezek a képzőművész-pedagógusok alaposan feldolgozták, s anyagnegismerő gyakorlatok, komponálási és tervezési feladatok segítségével tanítványaiknak is sikeresen adták át. A látás nyelvének ismerete két szinten valósul meg:

- a *felismerés* szintjén, ami nem más, mint a képi látvány ábráinak azonosítása, kapcsolása a valósághoz, illetve egy adott művészeti stílushoz; ez az ábrázolt dolgok és a stílusjegyek felismerésének szintje;

- a *megértés* szintjén, amely a vizuális hatások értelmezését, a forma és a tartalom egységben látását, a stílusjegyek és történeti korszakok összefüggéseinek belátását jelenti; ezen a szinten fedjük fel a szimbólumok, jelképek értelmét, az ikonográfiai konvenciók jelentőségét.

A képzőművészet nyelvének ismeretén túl fontos összetevője a műelemző készségnek ennek alkalmazása.

b) A képzőművészet nyelvének gyakorlati megismerése

Comenius óta számtalanszor beigazolódott: megismerés, megértés csak tapasztalati úton lehetséges. Ahhoz, hogy a képzőművészet nyelvét kommunikációs eszközüln használhassuk – s így az ezen a nyelven művészi módon megfogalmazott üzeneteket megérthessük –, rendelkezniünk kell anyagismerettel; értenünk kell a képzőművészet technikáihoz, ezek némelyikét alapszinten művelniük kell; meg kell tanulnunk, hogyan alkalmazhatjuk a vizuális törvényszerűségeket saját műveinkben; élnünk kell a tartalmi és formai kifejezési lehetőségek minél szélesebb skálájával.

Igen lényeges, hogy a tanuló ezekkel az ismeretekkel *ne* a valósággal kevés kapcsolatot tartó, *drill-feladatok formájában*, hanem a képző- és iparművészeti, építészeti és környezetestétikai problémák *önálló megoldására ösztönző élethelyzetekben találkozzék* az iskolai képzőművészet-órán is. Vigyáznunk kell arra is, hogy sem a mesterember-, sem a művész-képzés ne kerüljön előtérbe, hiszen az általános iskola célja nem bizonyos rajzostechnikai ismeretek beszűkítése, hanem a látásnevelés kell hogy legyen. Amennyiben a gyakorlati feladatokat az ízlésfejlesztés és a műelemzés-tanítás szolgálatába (is) kívánjuk állítani, szükséges a tananyagba foglalt gyakorlati és művészetelméleti problémák egymást értelmező rendszerezése, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése, a saját és a tanuló-társak munkáiról alkotott vélemények, alapszintű „műkritikák” szorgalmazása, – ahelyett, hogy ezeket az óra utolsó perceire terveznénk, amikor legtöbbször nem marad idő rájuk.

c) A képzőművészeti elemzés nyelvének ismerete és alkalmazása

A művészettörténet szaktudomány, amely a nevében foglalt történeti áttekintésen kívül a művek sokféle szempontú megközelítésével foglalkozik. Mint minden tudomány-ágnak, sajátos nyelve van, melynek „közmegegyezésen alapuló” megjelöléseivel írja le a műveket, – vizsgálata tárgyait. Kétségtelen, hogy ezt a fogalom-rendszert – legalábbis alapszinten – az iskolában kell elsajátítani a gyermeknek, ha felnőtt korában önállóan

szeretné folytatni az ismerkedést a képzőművészettel, építészettel. De amíg senki sem vitatja a fizika-kémia vagy matematikaórán tanult szakkifejezések nélkülözhetetlenségét a tantárgy elsajátítása, s később a műszaki életben való eligazodás szempontjából, a műelemzés verbális módszereinek tanítását a túlzott intellektualizálás vádjával illetik.

Félreértés ne essék, nem az elemzési sztereotípiákat hiányoljuk az iskolából, — ezekből talán többet is hall a tanuló a kelletténél —, hiszen csupa „remekmű”, csupa „élethű ábrázolás”, csupa „harmonikus kompozíció” veszi körül a műelemzés ritka alkalmakor. Ami hiányzik — s amit értelmes gondolatok megfogalmazásához aligha nélkülözhet —, a képzőművészet jelenségeinek szakszerű megfogalmazására alkalmas szókincs megtanítása, példákkal vagy műalkotó tevékenységgel illusztrált elsajátíttatása.

Ligetiné Verebély Anna kutatásaira hivatkozunk, melyek értékelésekor a kísérletvezető eredményként könyveli el, hogy a gyerekek többé-kevésbé helyesen visszaadják a tanár szavait — a magyarázat tényeit is, de az értékelő véleményt is! —, ugyanakkor a gyermekek önálló ítéltetése, tetszés-nemtetszés-nyilvánítás jórészt elmaradt.²

A műelemző szaknyelv iskolában elsajátítható rétegei:

- bőséges tárgy-, jelenség- és cselekményleíró szókészlet; ez a képzőművészeti nyelv „felismerés” szintű ismeretének feltétele;
- a műelemzés „terminus technikusai” (a képzőművészeti nyelv 2. szintjének, a „megértés”-nek feltétele);
- költői jelzők, hasonlatok, metaforák gyűjtése és kitalálása — az élményszerű műleírás feltétele, a személyes benyomások kifejezését segíti elő.

d) Verbális műelemző módszerek ismerete

A műelemzés leghagyományosabb módszere a szóbeli — vagy írásos — műleírás, melyet az elemzés tárgya szerint, a megközelítés iránya alapján a következőképpen osztályozhatunk:

- egyszerű műleírás; — „Mit látsz a képen?” — típusú „tárgylista”, a képen látható dolgok egymáshoz fűződő térbeli kapcsolatainak, színeinek, színhatásainak, a képellenkezésnek leolvasása,
- tartalmi elemzés; a látvány és a mű témájának kapcsolata; a mű kifejezőerejének értékelése; a „mondanivaló” leolvasása;
- történeti és stíluskritikai elemzés; A művön felfedezhető stílusjegyek megállapítható stíluskorszaka, s a korszak történelmi eseményeinek kapcsolata a művel; a művész élet-története, pályaképe, s ennek kapcsolatai az adott műalkotással;
- ikonográfiai elemzés; Képi szimbólumok, allégóriák, ábrázolási típusok értelmezése;
- funkcionális elemzés; A műtárgy (iparművészeti tárgy, épület stb.) anyagának, megformálásának és rendeltetésének kapcsolata.

A műelemzés itt felsorolt módszereinek elsajátítása, begyakorlása *csakis fokozatosan, megfelelő életkorhoz kötötten* történhet. Alkalmazásukra egyidejűleg, illetve a mű megközelítését leginkább lehetővé tevő módon, egyenként is sor kerülhet. (Pl. az iparművészeti tárgyak, illetve épületek esetében különösen fontos a funkcionális és történeti elemzés.)

² Vö.: Ligetiné Verebély Anna: Tanulmányok az esztétikai nevelés köréből; Akadémiai Kiadó; 1975. pp. 25–40.

A műelemző készséget – jó esetben – már kisiskolás korban elkezdjük kialakítani, s ekkor a műelemzés nem-verbális, tehát nem a szóbeli elemzés intellektuális módszereivel élő útjainak ismerete megkönnyíti munkánkat. A nem-verbális műelemző módszerek két fajtája tűnik különösen jól használhatónak az általános iskolában:

– a *vizuális elemző módszerek*, azaz: szerkezeti-, tömeges-, mozgás- és színvázlatok készítése a műről, a mű jellemző kompozicionális jegyeinek megragadása egyszerű, lényeg-kiemelő vonalrajzzal. Vizuális elemző módszer még az ún. *transzponálási gyakorlat*, azaz a kép (szobor, grafika) kompozíciója egy-egy lényeges részletének megváltoztatása, a többi részlet változatlanul hagyásával. Ezt a főleg felsőbb, gimnáziumi osztályokban alkalmazható elemzési módot fotomontázssal, a reprodukció részleges átfestésével vagy másolással és kiegészítéssel végezhetjük. Megfigyelhető, hogyan változik a kép, ha más a napszak, több vagy kevesebb a képelemek száma, ha más a háttér, a megvilágítás stb.

Míg a vázlatkészítés a kép szerkesztési jellegzetességeit hozza felszínre, s a kép rejtett erővonalait teszi láthatóvá, a transzponálás a képrészeknek a mű egészére gyakorolt hatását mutatja ki;

– a *kinetikus elemző módszerek* a mű alaposabb megfigyelését segítik elő, játékos formában a mű részleteinek beható vizsgálatára ösztönöznek. Főleg kisgyermekkorban ajánlható módszerei a műelemzésnek. Legismertebb formája a *szoborjáték*: a gyerekek utánozzák a képen (szobron, grafikán) látott alak vagy tárgy pózát, illetve több gyerek a műalkotás figuráinak helyzetét elfoglalva az alakok egymáshoz való viszonyát érzékelteti a térben. Síkkép-reprodukciók esetében, szobrok elemzésekor hasznos illusztráció. Érdekes módja a mozgásos elemzésnek a *mozdulatlevezető játék*: a tanulók, alaposan megfigyelve a művön képi jelekkel ábrázolt mozdulatot, ennek előzményét és következményét is utánozzák, azaz reprodukálják azt a mozgássorozatot, melyből a művész a „termékeny pillanatot” – az egész sorra utaló mozgásfázist – örökítette meg. A művön látható személyek és tárgyak körvonalait megformáló *kézjelek* segítségével a festésmódot (plasztikai stílust), a tömegalakítás és elrendezés formáit figyeltethetjük meg.

II. A szegedi kísérletről

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy ezekből az összetevőkből mit és milyen eredménnyel fejleszt szegedi kísérletünk, amely *fő céljával a műelemző készség kialakítását és fejlesztését tűzte ki*.

Korábbi műelemzés-tanító kísérleteink³ legfontosabb tanulsága további munkánk szempontjából az a felismerés volt, hogy egy-két év alatt nem sajátítható el az a tudásanyag-mennyiség, illetve nem fejleszthetők hatásosan azok a készségek, melyekkel a felső tagozatban tantervileg előírt stíuselemzést meg lehetne tanítani. Az is kiderült, hogy a felső tagozat négy osztályának rajz és műalkotások elemzése-órászáma nem elegendő arra, hogy ezeken *egyszerre tanítsunk nyelvi és történeti alapismereteket*.

³ Vö.: Kárpáti Andrea: Képzőművészeti foglalkozások napköziseknek; Magyar Pedagógia; 1979. 1. sz. 35–40. o.

Arra a művészeti alapképzésre kell támaszkodnunk, amelyet az alsó tagozat nyújt, – illetve nyújthatna. A hazai kísérletek eredményeit és a szovjet, angol és amerikai programok eredményeit felhasználva egy olyan *nyolcéves művészeti foglalkozás-sor tematikáját* állítottuk össze, amelyben az első négy év során a vizuális jelek és jelrendszerek, a képző-, ipar-, és népművészeti, valamint építészeti műfajok megismerése a cél, a 4–8. évben pedig, ezen ismeretek bővítése mellett, a művészettörténet korszakait mutatjuk be.

A program első részének kipróbálására kerül sor jelenleg, a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola 2. sz. Gyakorló általános iskolája 4 alsó tagozatos napközis csoportjában. A heti egyszeri másfél órás foglalkozások az 1977/78-as tanévben kezdődtek és azóta is folynak. Az idei tanévben a képzőművészet nyelvével foglalkozunk. (Táblát lásd a következő oldalon.

a) A kísérlet céljai

- A (képzőművészeti) műelemző készség kialakítása és sokoldalú fejlesztése;
- műelemző módszerek iskolában alkalmazható változatainak kidolgozása;
- műalkotások elemzése-órák program-alternatíváinak kidolgozása az általános iskola alsó tagozata számára (vö. az 54 oldalon közölt tematikánkat);
- napközis művészeti foglalkozások tematikájának és módszereinek kidolgozása, szakör jellegű tevékenységformák leírása;
- a műelemzőkészség fejleszthetőségéről megfogalmazott hipotézis igazolása: nevezetesen, hogy a műelemzőkészség korábban vázolt összetevőinek egyidejű, összehangolt fejlesztésével – és csakis így – alakítható ki a műelemzés készsége a kisgyermekkorban, s fejleszthető tovább az általános iskola alsóbb osztályaiban. Az 55–56. o.-on látható táblázatokban foglaltuk össze, hogy kísérletünk jelenlegi szakaszában, illetve későbbi fázisaiban milyen, a műelemzéshez nélkülözhetetlen készségeket kívánunk fejleszteni.

b) A kísérletünkben alkalmazott pedagógiai módszerek

Átvettük a korábbi kísérleteinkben bevált *hármastagolást*, az anyagvizsgálat és egyéb megfigyelési feladatok, a képolvasás és a képalkotás aránya azonban az órák témája szerint változik. A műelemzés, s egyáltalán a műről való gondolkodás, érzéseink, benyomásaink formába öntése, elképzelhetetlen megfelelő szókinccs nélkül, amely, mint említettük, a műelemzőkészségnek fontos összetevője. Kísérletünkben az eddiginél is nagyobb súlyt fektettünk a *szókészlet bővítésére*, az elemzési szakszavak tapasztalati úton való elsajátítására, illetve „szép szavak” – hasonlatok, leíró jelzők stb. – alkotására és gyűjtésére. Az így összegyűlt szókinccset – megfelelő képi illusztrációval – az ún. *műalkotás-füzetbe* gyűjtetjük a gyerekekkel, amelyben így, saját szempontok szerint csoportosított képsorozatok és szó-bokrok segítik a foglalkozásokon tanultak felidézését.

Csoportok	Festészet	Szobrászat	Építészet	Iparművészet – népművészet
I. 6–7 évesek	– alapjelek (vonal, pont, folt és egyszerű kapcsolataik); – alapszínek, színtörés, színárnyalatok hangulati értékének megfigyelése műveken: jellemzés színnel, gesztussal tárggyal.	– alapvető szobrászati anyagok és technikák; – a felületmegtunkálás módjai; – tapintási táblák; – tömbszerű és mozgó szobor; – szoborjátékok.	– építőanyagok tulajdonságai; – építő-játékok, egyszerű tervezési feladatok; – kerettervezés; – tömegvázlat készítése.	– néhány egyszerű technikai és tervezési feladat: – kerámia, makramé, papírapplikáció, szövés, bőrmunkák.
II. 7–8 évesek	– fény–árnyék kontraszt; – színek hangulati hatása; – ritmikus vonal–folt kompozíciók, szín- és formaritmus; – szimmetria, aszimmetria; – egyszerű szerkezeti sémák használata és felismerése műveken; – színvázlat és tömegvázlat készítése; – grafikai eljárások.	– további szoboranyagok és technikák; – a szobrászat mestersége eszközök, műveletek (műteremtőgátás); – a tömegmegtunkálás fajtái és hangulati értékük; – kivájt, átfúrt, lebegő és mozgó szobor; – csoportkompozíció.	– építőanyagok megtunkálása, néhány hagyományos és modern építési technika; – épületelemek megformálása, funkciója, helye az épületeken; – funkció és forma egységének elve és megvalósulása a gyakorlatban.	– a formatervezés néhány alapelve; – ezek felhasználásával tervezési feladatok, (lakberendezési tárgyak makettjei, dísz tárgyak); – hasznosság és szépség elvben és gyakorlatban; – népi kerámia, hímzés, viseletek, szövöttmunkák.
III. 8–9 évesek	– hideg–meleg és fény–árnyék kontraszt – hangulati értékük; – mozgásábrázolás gyakorlása, kiroki, mozgásvázlat; – szimmetrikus és aszimmetrikus ábrázolások – mozgalmass és nyugodt kompozíciók.	– mozdulatábrázolás kirokik nyomán; – mobilkészítés; – szoboranyagok és témák kapcsolata; – dombormű, plakett; – épületszobrászat, kispasztika, (műfaji sajátágok).	– külső és belső tér fajtái, téralakítás; – épülettípusok, funkció és forma egysége az egyes épülettípusoknál; – szín és tömegvázlat készítése; – alaprajz, makett, épülettípusok készítése építő elemekből.	– a népművészet további műfajai, (bőr-, fa-, csontművészség); – néhány iparművészeti ág (bőrművészség, bútortervezés, textil- és ruhatervezés).
IV. 9–10 évesek	– festészeti és grafikai műfajok: – csendélet – életkép – portré – történelmi kép – tájkép; – az irodalom és a zene rokon	– szobrászat műfajai (portré, zsánerszobrászat, emlékmű stb.); – szobrászati anyagok technikák, eszközök és témák összefoglalás.	– városrészek – háztípusok; – a városrészek elhelyezkedése a városban; – a várostervezés néhány alapfogalma; – kerttervezés, parkosítás, terek kialakítása.	– népi építészet; – népi lakberendezési tárgyak; – az iparművészet ágai, technikái – áttekintés; – utcabútorok; – lakáskultúra.

A műelemző készség összetevőinek fejlesztése kísérletünkben

A műelemző készség összetevője	Alsó tagozat	Felső tagozat	Gimnázium
1. A képzőművészet nyelvének ismerete	– felismerés szintjének kialakítása; – a konkrét jelentés megértése – egyszerű témák ábrázolásain, egyszerű szimbólumok megfejtése; – a képzőművészet és az építészet anyagainak megfigyelése, egyszerű technikák hatása.	– újabb képzőművészeti törvények megismerése, kifejezőerejük; – a képzőművészeti jelek stílusjegyekként való felismerése; – a megértés konkrét síkjának bővítése; – általánosan használt „kultúrszimbólumok”, történelmi és mitológiai szűzség megfejtése.	– a művészeti ágak technikai-tartalmi specifikumai; – a felismerés szintjén, történeti, vallásos, mitológiai, irodalmi stb. utalások megfejtése.
2. A képzőművészet nyelvének alkotó alkalmazása	– anyagok, technikák, megmunkálási módok tudatos alkalmazása, anyagszerűség és funkcionalitás elve; – fény–árnyék, mennyiségi, minőségi és hideg–meleg kontraszt; – kompozíciós szerkezetek alkalmazása.	– az anyagokban, technikákban rejlő művészi kifejezési lehetőségek felhasználása; – a jelek minősége és jelentése közötti kapcsolat tudatosítása; – biztosabb tér- és mozgásábrázolás; – non-figuratív képi nyelvek ismerete.	– az általános iskolában megismert vizuális törvények alkotó alkalmazása; – műszaki rajz, axonometrikus ábrázolási rendszerek.
3. A műelemzés nyelvének ismerete	– anyagok, technikák, művészeti ágak, műfajok, vizuális törvények, kompozíciós formák, színek, tónusok, tömegmegmunkálás és téralakítás fajtái, anyag- és felületminőségek, szín- fény- hangulati és mozgáshatások, témák, eszközök.	– az alsó tagozatban megismert fogalomcsoportok bővítése; – művészettörténeti korszakok, stílusok, stílusjegyek; – további képzőművészeti-esztétikai alapfogalmak.	– művészettörténeti korszakok további jellemzői, iskolák, korstílusok irányzatai; – a többi művészeti ág hasonló stílusú törekvései; – a történeti és stíluskritika további szakaszai.

A műelemző készség összetevője	Alsó tagozat	Felső tagozat	Gimnázium
4. <i>Verbális elemző mód- szerek</i>	– egyszerű leírás (a vizuális nyelv jelei- nek konkrét jelentése az adott mű- vön + egyszerű szimbólumok; – asszociációs módszer; – kapcsolás irodalmi és zeneművekkel.	– bővített leírás (árnyaltabb kifejezési készséggel); – történeti elemzés (stíluskorszakok); – asszociációs módszer (tantárgykon- centrációval, az irodalom és ének- zene órán is).	– történeti elemzés (stíluskorok – tör- ténelmi korok); – funkcionális elemzés; – szociológiai elemzés alapjai (mű és megrendelő, illetve közönség, a mű- tárgy sajátos funkciója).
5. <i>Nem verbális elemző módszerek ismerete</i>	– tömegvázlat; – színvázlat; – 4. osztályban szerkezeti vázlat; – mozgásos elemző módszerek (szo- borjáték, mozdulatélesztő, kézjel).	– a tömeg-, szín-, szerkezeti vázlat gya- korlása; – mozgásvázlat; – képrendszerezés, asszociációs játé- kok.	– szín-, tömeg-, szerkezeti és mozgás- vázlat gyakorlása; – képrendszerezés; – szerkezeti rajz, makett.
6. <i>Motiváció</i>	– játékok, (asszociációs szerep- és csoportversenyes játékok); – változatos anyagok és technikák; – a megfigyelési, elemzési és terve- zési feladatok változtatása a foglal- kozáson.	– problémamegoldó feladatok; – rajzi törés enyhítése, non-figuratív képi nyelv; – „komplex” foglalkozások: a művé- szet élményszerű bemutatása.	– a művészet és a történelem, ill. a mai társadalmi gyakorlat összefüggései- nek vitára készített feltárása.

c) A kísérleti foglalkozások vezetői

A képzőművészet nyelve c. kísérlet a napközis csoportokban folyik, a csoportok napközis nevelőinek irányításával. Mivel az volt a célunk, hogy különösebb előképzettséget nem kívánó, illetve önképzéssel elsajátítható ismeretekre alapozó programot állítsunk össze, örömmel fogadtuk, hogy a nevelők közül mindössze egy (a kísérletünkben egészségi okokból egy év után kivált Fekete László, a második osztályos csoport vezetője) rendelkezett rajztanári képesítéssel.

Korábban idézett adataink szerint Magyarországon az általános iskolák 47%-ában nem rajzszakos pedagógus tanítja a rajzot, – s a helyzet javulására valószínűleg még egy ideig várunk kell. Ezért, ha programunkat nem a távoli jövő, hanem a holnap iskolája számára tervezzük, nem számíthatunk Képzőművészeti főiskolát végzett tanárookra, sőt, néha még rajzszakosokra sem.

Néhány korábbi, egyébként igen magas színvonalú kísérlet eredményei éppen ezért nem válhattak közhasznúvá, mert kísérletvezetői képzettséggel vagy személyi adottsággal – a hazai átlagpedagógus nem rendelkezett.

Kálmán Jánosné az első csoport vezetője, 25 éves pedagógiai gyakorlattal rendelkező tanítónő. *Miklós Edit*, aki az 1978/79-es tanévben, januártól átvette Fekete Lászlótól a második csoportot, jelenleg (1979) negyedéves rajzszakos főiskolai hallgató. Az 1979/80-as tanévben a harmadikos csoportot vezeti.

Dr. Gácsér Józsefné, aki tavaly a harmadikos, idén a második csoportot irányítja, magyar szakos tanár. Segítője az 1978/79-es tanév második félévétől *Deák Éva*, jelenleg negyedéves rajzszakos főiskolai hallgató. A negyedikeseiből és ötödik osztályosokból álló 4. napközis csoport vezetője kezdettől fogva *Petrusán Györgyné*, magyar–orosz szakos tanár.

Cáfolva azt a közhiedelmet, miszerint csak a rossz pedagógusok „mennek le” napközibe, kísérletünk munkatársai – a gyerekek alkotásainak és szóbeli megnyilvánulásainak alapján –, igen sikeresen dolgoznak. Kutatási beszámolóikban értékes didaktikai ötletekkel, praktikus tapasztalatokkal segítik célunk elérését, egy *használható* képzőművészeti foglalkozás-sorozat kidolgozását.⁴

Kísérletünk főiskolai támogatója, dr. Szabó G. Mária docens lehetőséget biztosított arra, hogy bekapcsolódjunk a Csongrád és Békés megyei pedagógusok továbbképzési programjába, s átadhassuk tapasztalatainkat.

III. Kísérleti eredményeink, tapasztalataink

Egy képzőművészeti nevelési kísérlet sajnos ma még nincs abban az előnyös helyzetben, hogy eredményességét a más tantárgyakra irányuló pedagógiai próbálkozásokhoz hasonlóan *objektív, megbízható, számszerű* eredményekkel igazolhassa. A gyermekmunkák értékelése világszerte vitatott kérdéskör. A rajzfejlődési tesztek pedig nem, vagy csak részben alkalmazhatjuk tanulóink plasztikai, iparművészeti, népművészeti technikát alkalmazó vagy éppen építési-tervezési munkáira. Ebből adódik, hogy a kísér-

⁴ Vö.: A kísérletben részt vevő tanárok cikkei; Módszertani Közlemények 1979, 5–6. sz.

letek leírását követően általában meg kell elégednünk a vezető összefoglaló értékelésével, s – általában a legjobban sikerült – rajzok, szobrok reprodukciójával.

A műelemzések vizsgálatánál sem jobb a helyzet, – ezeket ugyan mérhetnénk pontosabban is, például a tartalomelemzés (content analysis) módszerével, vagy – a tudásanyagot – teszttel, de mihez viszonyítsuk az eredményt? Alsós „kísérleti alanyaink” megelőzőleg jóformán semmilyen ilyenirányú képzésben nem részesültek. Önmagukhoz viszonyítani őket, korábbi – igen kedves, mesélgetős – „műmagyarázataikhoz” későbbi, néha meglepően érett „elemzéseiket”, könnyű győzelem lenne. Több tanulssággal szolgálna, ha a gyerekek fejlődését valamiféle országos átlaghoz viszonyíthatnánk, ha lenne adatunk a magyar általános iskolások különböző korosztályainak ízléséről, tudásáról, elemzőképességéről, egyáltalán – vizuális kultúrájáról. Ilyen adat egyelőre sajnos nincs, éppen ezek megszerzését érezzük legsürgetőbb feladatunknak, mivel úgy véljük, a jelenlegi helyzet alapos ismerete nélkül felelőtlen dolog – s főleg kétes hatékonyságú – a programtervezés.

Végül megnehezíti az objektív ítéletmondást, hogy amit bírálunk – egyfajta műalkotás, ilyen igényű gyermekmunka, – illetve „egyéni vélemény”, a műről alkotott ítélet, mellyel vitatkozni ugyan lehet, de osztályozni igen nehéz.

Mindezek előrebocsátásával abban a reményben ismertetjük a kísérletünkben használt értékelő módszereket, hogy a kutatás hamarosan ezeknél jobb, hatékonyabb eszközökkel segíti majd a munkája értékét lemérni akaró pedagógust.

1. Rajpszint-vizsgálatok

Kísérletünk célja nem elsősorban az ábrázolóképeség fejlesztése, de úgy tűnik, mi is megállapíthatjuk, akárcsak a legtöbb művészeti nevelési kísérlet vezetője; az érdekesen felépített, sokoldalú készségfejlesztésre orientált programok kedvezően befolyásolják a rajpszintet is. A gyermekmunkák vizsgálatakor Sz. Vida Mária és Paál Ákos kategóriáit is alkalmaztuk. Vizsgáltuk:

- *A kompozíciót* (levegős, zsúfolt és üres, mozgalmas, nyugodt és zilált, harmonikus, diszharmonikus és sematikus színkezelésű, expresszív vagy kevésbé erős kifejezőerejű műveket különítettünk el).

- *A mozgásábrázolást* (kialakulását, fejlődését vizsgáltuk, valamint mozgalmas, nyugodt, merev és feszült mozgás-képletű rajzokat különböztettünk meg).

- *A típusgazdagságot* (a képen felhasznált, azonos fajtájú jelek variánsainak számára).

- *A kifejezőerőt* (vagy téma orientáltságot – azt, mennyire volt képes a tanuló az adott feladatra összpontosítani, arról képben „véleményt mondani” vagy élményt közölni, mennyire kalandozott el a kitűzött témától. Számunkra a jó téma-orientáció különösen jelentős, hiszen nem „csak általában” rajzoltatunk, hanem legtöbbször adott készségfejlesztő céllal készítettünk tervezési feladatot).

Kísérletünkben az egyéni megfigyelés módszerét alkalmaztuk, a gyermekek rajzos munkáit saját korábbi, illetve párhuzamosan készített iskolai alkotásaival vetettük egybe. A fenti kategóriák alapján értékelt rajzokból kibontakozott az egyes tanulók rajzfejlődés-képe, de a csoportot jellemző általános fejlődési tendenciák is leolvashatóak voltak. Most ezeket ismertetjük, korcsoportokra bontva, az értékelési kategóriák sorrendjében az 1978/79-es tanév adatai alapján.

a) Kompozíció

1. csoport, 6–7 évesek:

Az óvodai sémák gyors feloldódása (nem volt sok, főleg a „lapalji leszorítást és a tárgyak egyiptomi stílusú” sorbafűzését figyelhettük meg; firkálás és a mágneses mozaikkal végzett kompozíciós gyakorlatok gyorsan segítettek ezen). A kiemelést színnel, mérettel 30 gyerekből 25, a kiemelést elrendezéssel 10 tanuló alkalmazta 2 vagy többképpen. Az alapszínek harmonikus használatát, a monochrom képeken a tónusok széles skáláját az osztály 2/3-a elsajátította. Ebben nagy szerepet játszott a „szín-hét”, amely során a gyerekek egy-egy színnel ismerkedtek, mesével-verssel, bábozással, illusztráció készítésével stb. egy egész héten át.

A szín-hét feladatait – monochrom kompozíciókkal versek, mese hangulatát idéző kép készítése, illetve „zenefestés” – átlagosan csak 5 gyerek nem értette meg, s nem oldotta meg kielégítően.

2. csoport, 7–8 évesek:

Erősen érezhető az előző tanár hatása (gyanúsán „egységes”, festői osztálystílus, jó színkezelés, fejletlenebb formaábrázolás stb.). A velük végzett munka fő irányai:

- krokizástanítással pontosabb formamegfigyelésre, arányosabb ábrázolásra szoktatás,
- nagyon jól sikerült transzponálási feladatok (pl. vízfestékekkel készült kép „áttételét” temperába a technikához illő motívum-változtatásokkal, – a csoport 82%-a jól oldotta meg), biztos eszköz és anyaghasználat,
- a tömeg és színvázlatok készítésének technikáját a 35 gyerekből 21 sajátította el a korosztálytól megkívánt szinten,
- az évvégi munkákon tudatos forma-csoportosítás figyelhető meg 17 tanulónál, eltűnik az egységes festői stílus, nagyobb különbségek vehetők észre a gyerekek munkáiban.

3. csoport, 8–9 évesek; 4. csoport, 10–11 évesek:

A Gerő Zsuzsa által leírt rajzi törést tervezési feladatokkal (ház homlokzati terve és alaprajza, kf. épülettípusok és városrészek, városok tervei, iparműv. tárgyak tervei), valamint a nonfiguratív képi nyelv elsajátításával véljük elkerülhetőnek, illetve feloldhatóknak;

– igen eredményes volt a tömeg- szín- és szerkezeti vázlatok elsajátíttatása (ez utóbbit csak a negyedik csoportban tanítjuk). A 3. csoport a tömegvázlatkészítést 65, a színvázlatét pedig 70%-ban sajátította el; ugyanezek az adatok a 4. csoportnál: 63% és 83%. A szerkezeti vázlat készítését – mely lényegében a felső tagozat anyagához tartozik –, a 4. csoport tagjainak 42%-a sajátította el;

– érdekes volt megfigyelni, hogyan bővül a 3–4. csoportosok vizuális „szókincse” a műalkotások kompozíciós megoldásainak, figura-típusainak „átvételeivel”. Másolásról természetesen nincs szó, arra ez a korosztály technikailag sem lenne képes. A gyerekek a nekik tetsző részleteket „szabad átfogalmazásban”, de azért felismerhetően veszik át, s ezek műveiken *kettős jelentéssel bírnak: egyrészt magának a látott műnek az emlék-képei*

— pl. egy várostervebe illesztett kedvenc szobor vázlatos rajza —, *illetve a műben megfogalmazott tartalom miatt, hasonló témájú gyerek-kép elemeiként* kerülnek felhasználásra. (Pl.: egyszer a „gondolkodás” rajzos megjelenítése volt a téma, így került három gyermek-munkára is — a gondolkodást számukra kifejező egyéb tárgyak, emberek közé —, Rodin Gondolkodójának „átköltött” változata. A jellegzetes pózt a gyerekrajzokon egy kisfiú vagy kislány felöltöztetett alakja vette fel.)

Ezeket az átvételeket, melyek a műalkotások alapos megfigyeléséről, megértéséről tanúskodnak, örömmel fogadjuk.

b) Mozgásábrázolás

A mozgásos elemzés módszerei (különösen a mozdulatélesztő játék), valamint a krokizás és a mozgásvázlat-készítés hatására a gyerekek nagy része eléri a korosztályának megfelelő mozgásábrázolási fokot.

1. *csoport*: mozdulat-szimbólumok (pálcika-emberkéek tagjainak jelzésszerű mozgatása).
2. *csoport*: lobogó haj, lebegő drapéria (ruha), vonalminőségek tudatos alkalmazása (a merev-szögletes, ideges-szálkás, hullámszó, lüktető, rohanó stb. vonalak használatát a „zenefestés” módszerének tulajdonítottuk).

Ennek „klasszikus” pedagógiai példája Sz. Vida Mária korábban ismertetett kísérlete, a „Fuga in rosso.” Mi jóval egyszerűbben alkalmaztuk a módszert: különböző ritmusú, hangszínű (hangszerelésű) művekhez kerestünk mozdulat- és vonalanalógiát.

3. *csoport*: mozgó „testes” figurák ábrázolásának szakasza: a krokik hatására mind kifejezőbben lendül a rajzokon a kar és a láb. A háttér, az ég, a környező természet is hajladozik-lebeg-áramlik, ha a téma úgy kívánja.
4. *csoport*: az eddig csupán kéz- és lábajlítással jelzett mozdulatot a törzs megfelelő irányú elfordítása követi. A profilnézetben ábrázolt járó, futó, táncoló figurák túlsúlya megszűnik; megjelenik a 3/4 nézet. (Ennek megfigyelését segíti a krokizás a dramatizálásos játékoknál s a szoborjátéknál.)

c) Típusgazdagság

Talán ebben a legjelentősebb a fejlődés. Az asszociációs játékok új és új arctípusok megjelenését idézik elő (érzelmi állapotok ábrázolása); az anyagvizsgálatok, s az ezekhez készített tapintási táblák, melyek valóságos „felületfajta-gyűjtemények”, az alkalmazott felületminőségek ugrásszerű megnövekedéséhez vezetnek a szoborkészítésnél. A műalkotások tárgy- és figura-anyagának egy része, mint említettük, része lesz a gyermekek minta-tárának. Így van ez a látott épületek esetében is. A harmadik csoport tagjai év elején rajzaikon átlagosan 6 háztípust használtak, év végén legalább 11-et; a negyedik csoport hasonló adatai: 9, illetve 15 típus.

d) Kifejezőerő

A téma-orientáltság a tanári munka hatékonyságának mérője is. Itt még távol vagyunk a tökéletestől, de a gyerekek több mint 2/3-a rendszerint a feladathoz ragaszkodva készíti el művét. Különösen jó az arány az építészeti foglalkozásoknál. Itt az igen árnyaltan megfogalmazott feladatokra is (pl.: tervezz adott anyagok ötletes szép felhasználásával hétvégi házat!) pontos és jó „válaszokat” kapunk.

2. Felismerési tesztek

A foglalkozás elején, az előző óra anyagának elsajátítását, illetve egy témakör lezárásakor az elsajátított ismeretek mélységét és összetételét mérik a kísérlet lebonyolítói. Vetítéssel és közös megbeszéléssel, illetve egyéni, írásos válaszadással kérdezhető meg a gyerekek véleménye a művekről. (A 4. csoport témakörzáró tesztjeinek átlageredményei: 60, 58, 63 és 71% a festészet, szobrászat ipar- és népművészet, illetve az építészet témaköreiben.)

A felismerési tesztek játékos formája a párosító játék, melyet módszereink között ismertettünk, illetve a *műalkotás-füzetek* adott szempontú, illetve önállóan összeállított *képgyűjteményeinek* megnézése. Az írásos műelemzést ennél a korosztálynál (6–10 év) az anyanyelvi oktatás jelenlegi szintjén korainak tartjuk; itt a magnóra vett képleírások, illetve az óráközi megjegyzések tájékoztatják a tanárt a csoport haladásáról.

3. Skiccfüzetek ellenőrzése

Fentebb közölt adatainkat a skiccelés, illetve a vázlatfajta készítésének elsajátításáról az ún. skiccfüzetek rendszeres ellenőrzése alapján szereztük. Ezekből megtudható, hogy a tanuló milyen lépésekben haladt előre a jelentős lényegmegragadó készséget kívánó vizuális elemzési módszerek elsajátításában. A skiccfüzet vázlatrajzait, illetve a múzeum és műteremlátogatásokkor ide kerülő tárgyrajkokat, és az ún. „motívumgyűjtő séták” alkalmával készült vázlatokat megfigyelve az is kiderül, hogy a látottakból a gyermek mit és mennyit hasznosított saját munkáiban.

4. Műelemzések tartalmi vizsgálata

A verbális elemzés a 6–8 éveseknél a vizuális és kinetikus műmegközelítési módok mögé szorul, azoknál kevésbé hatásosan alkalmazható. A 4. csoportban kísérletet tettünk arra, hogy a gyerekek műelemző készségéről írásos (és rajzos) dokumentumokat szerezzünk.

Négy művet mutattunk be (postereken), Egry József: Szivárvány, P. Brueghel: Téli vadászat, Vasarely: Tridim F és Szántó Piroska: Orchideák c. művét. Valamennyi színes – tehát a gyermekek számára vonzóan ítéltető, téma szempontjából csak egy „mesés” van köztük, s az absztrakció különféle fokait tükrözik. Festésmódjuk, színviláguk, hangulati hatásuk is teljesen más.

Először is arra voltunk kíváncsiak, hogy a *műelemzés tanult módjai közül melyeket alkalmazzák*:

- a) csak a verbális (jelen esetben írásos) elemzési módot 7 fő;
- b) csak a vizuális elemzés valamelyik módszerét (általában a színvázlatot) 8 fő;
- c) mindkettőt 20 fő alkalmazta, s ezt igen jó arálynak tartjuk.

Azt is vizsgáltuk, hogy a *tartalom és a festői kifejezőeszközök számbavétele, illetve ezek kapcsolata* szerepel-e és hogyan a műelemzésekben:

- a) csak a tartalomra, illetve ennek hiányára reagált 5 fő;
- b) csak a megformálás módjáról szólt rajzban 8 fő;
- c) a színkezelést és a megformálás módját ebből 3 fő ábrázolta vázlatában (szín- és tömegvázlat);
- d) a csak a színkezelést, a festésmódot és a képek motívumait értékelte írásos elemzésében 6 fő;
- e) a tartalom és a forma együttes elemzését kísérelte meg, illetve mindkettőről szólt 16 fő.

Hogy ezek mennyire jó eredmények, az majd az országos teszteredmények alapján dől el. Mi meg vagyunk elégedve a műelemzési formák együttes alkalmazásával, örömmel olvastuk a tanult szakkifejezéseket, illetve „szép szavakat” a rövidke elemzésekben, s érdekesnek tartottuk a megformálás és a téma összekapcsolási kísérleteit.

Pl.: az Egy-kép elmosódó festésmódjáról: „a naptól káprázó szem lát így”; a Brueghel-kép „éles, téli” színeiről, határozottan meghúzott körvonalaírói, „a tiszta téli levegőben ilyen jól látszanak a dolgok”; Szántó Piroska „bolyhos” rajzáról, Vasarely képéről, melynek témája: „szín-játék”, és „nagyon ravaszul bánik a színekkel”, „ismeri a szín-trükköket” stb.

5. Motiváció

A megfelelő motivációt, késztetést a műelemző folyamat beindulása és hatásos lefolyása szempontjából egyaránt igen lényegesnek tartjuk. Kísérletünkben a *motiválás eszközei hatásosaknak bizonyultak*. A gyerekek teljesen önként, szabad idejükben vesznek részt a foglalkozásokon, akinek nincs kedve velünk dolgozni, olvashat, játszhat. De ez a lehetőség büntetésnek számít, hiszen önként szinte senki sem válik meg a foglalkozásoktól. *A változatva adott elméleti és gyakorlati feladatok* miatt a gyerekek jókedvűen, fáradság nélkül rajzolják-festik-beszélgetik végig a 60–90 percekig. Otthon legtöbbször újra elkészítik az órán feladatul kapott alkotást, tervet, és délelőtt az iskolában is gyakran – sajnos túl gyakran – beszélgetnek a „műelemző szakkörön” tanultakról. (Erről negatív tanári észrevétel formájában kaptunk visszajelzést: „Ez a „művészet” a gyerekeknek mániájává vált . . .”)

A műelemzőkészség vizsgálatakor, a módszerek kidolgozásán túl ezt tekintjük legjelentősebb eredményünknek. Úgy érezzük, kísérletünk is igazolja, hogy a „*vizuális alfabetizmus*”, illetve a *korszerűtlen képzőművészeti kultúra felszámolásának hatásos módja lehet, ha a leendő tárlatlátogató (és vásárló) közönség kezébe – kedvcsinálólul és útra-valólul – a műelemzés sokféle módszerét adjuk*.

AZ ELSŐ HAZAI PEDAGÓGIA-TANKÖNYV (1797)

A neveléelmélet és a didaktika hazai oktatásának történetét még nem írták meg, de a magyarországi pedagógiai gondolkodás kialakulásának és máig vezető történeti folyamatainak bemutatása is várat magára. Pedig ez a neveléstörténeti feltáró munka a mai neveléstudomány számára alapvető fontosságú lenne, hiszen a jelen pedagógiai elmélete és gyakorlata ezer szállal kapcsolódik a múlthoz.

1797-ben jelent meg *Tóth Pápai Mihály* sárospataki tanár nevelélméleti-didaktikai tankönyve, a *Gyermeknevelésre vezető útmutatás*, a hazai pedagógusképzés első pedagógia tankönyve. A szakirodalomban még nem került részletes elemzésre.

A pedagógia mint tantárgy Sárospatakon

„Aki pedagogikát nem tanult és [azt] jól nem végezte, az se külön-, se edjütt-oktató nem lehet” — követelte 1796-ban a sárospataki kollégium reformját előkészítő bizottság.¹

A református kollégiumok hagyományai szerint az akadémiai tagozaton tanuló öregdiákok közül kerültek ki a kollégium alsó- és középszintű osztályainak tanítói, valamint az alsóbb osztályok kisdiákjait magánoktatás keretében korrepetáló magántanítók.² Az osztálytanító öregdiák neve a korabeli iratokban: *praeceptor publicus* (az idézett magyar szövegben: „edjütt-oktató”), a magántanítóé: *praeceptor privatus* („külön-oktató”). Róluk beszél az említett bizottság latin nyelvű jelentése is: „Praeceptores artis Paedagogicae peritos esse oporteat,” azaz: szükséges, hogy a preceptorok járatosak legyenek a pedagógia tudományában.

A bizottság azt kívánta, hogy csak „érdemesebb” öregdiákokat válasszanak ki preceptoroknak. Az akadémiai tagozat tanévvégi vizsgái előtt a preceptorságra készülők számára külön vizsgát kell tartani (nyilván az „ars paedagogica” anyagából), s csak a legjobbakat szabad megbízni osztálytanítással és magántanítással. Az öregdiákok az akadémiai tagozaton 6–8 évet is eltöltöttek. A preceptorság időtartama azonban — szögezte le a reformbizottság — senkinél sem lehet három esztendőnél hosszabb, mert csak ennyi ideig lehet „egész tüzzel és szorgalommal végezni” a tanítás nehéz munkáját.

¹ A Tiszáninneni Református Egyházkerület sárospataki levéltárában (a továbbiakban: Sp.Lt.), „A sárospataki ref. főiskola összes ügyeinek rendezése végett javaslatok tételére kiküldött litteraria deputatio munkálata. 1796.” c. számozatlan iratköteg (a továbbiakban: Lit.dep. 1796.).

² Erről és a kor hazai oktatásügyéről ld. Kornis Gyula: A magyar művelődés eszményei. 1777–1848. I–II. Bp. 1927.; Mészáros István: A magyar nevelés története 1790–1849 között. Bp. 1968.

A reformbizottság e javaslati megvalósultak: ettől kezdve az egymást követő kollégiumi tantervekben *mindig szerepel az akadémiai tagozaton a „paedagogica”, a „neveléstan”,* egy sajátos tartalmú, elméleti-gyakorlati pedagógiai ismeretegyüttes megjelöléseként.³

Ezt a tantárgyat azonban nemcsak a kollégiumi preceptoroknak kellett tanulniuk, hanem az összes öregdiáknak. Nagyobb részük ugyanis – a kollégiumi tanulmányok után – a partikuláris iskolák tanítója, rektora lett szerte az egyházkerület falvaiban, mezővárosaiban. De mint lelkészeknek is – mint a helyi iskolák felügyelőinek – szükségük volt ezekre az ismeretekre.

Korán felmerült azonban a ma is jól ismert probléma: *a pedagógia oktatás legyen gyakorlatias,* legyen tekintettel az iskolarektorok konkrét oktató-nevelőmunkájára, vegye figyelembe gyakorlati problémáikat. 1799-ben ugyanis ezt kívánta az egyházkerületi felügyelő bizottság: „... el-múlthatatlanul szükséges, hogy a paedagogica Patakon szorosabban taníttasson nem csak theoretice, hanem practice is”, hogy „a falusi oskolák fogatkozásai” ily módon is kiküszöbölhetők legyenek.⁴

Az új tantárgy eredményes oktatása érdekében *tankönyvre* is szükség volt. A hazai iskolák közép- és felső szintjén ekkor – és még sokáig – latin nyelven folyt az oktatás. Sárospatakon azonban 1796-tól kezdve a tantárgyak döntő többségét magyarul tanították. 1796 és 1825 között tizenhat magyar nyelvű könyv került ki a pataki tanárok tolla alól. Az első között volt Tóth Pápai Mihály pedagógia-tankönyve, melyből a Sárospatakon oktatott pedagógia-tantárgy teljes anyagát megismerhetjük.

A tankönyv szerzője

Megírásával az intézet elöljárósága az arra illetékes személyt, *a kollégiumi preceptorok felügyelőjét* (latin neve: paedagogiarcha) bízta meg. Ezt a tisztséget 1796-ban Tóth Pápai Mihály professzor töltötte be.

Kiss Áron így ír róla: „Szorgalmas, búvárkodó ember volt, nagy könyvtára volt, mely a régi irodalom termékeiben különösen gazdag. Könyveit értékes jegyzetekkel írta tele, éppen mint kortársa, Szombathi János.”⁵

Tarcalon született 1754-ben. Kezdetben valószínűleg Miskolcon tanult, mert 1770-ben – amikor a sárospataki kollégiumba iratkozott – így jegyezték az anyakönyvbe: Michael Tót-Pápai Miskolczinus. Iskoláit befejezve Sátoraljaújhelyre ment tanítónak. Itt sikerült anyagi alapot teremtenie ahhoz, hogy 1783-ban a bécsi egyetemre menjen orvostudományt tanulni. Orvosi diplomáját 1791-ben kapta meg, s a pataki kollégium elöljárósága

³ Ld. például az 1804-es tantervben: Sp.Lt. A XXX. 11.522.; az 1838-as tantervben: Sp.Lt. B LXII. 27.268.; az 1843-as tantervben: Sp.Lt. B LXVI. 29.769. – „Neveléstant a kollégiumban 1796-ban kezdtek tanítani” – írta a kortárs Szombathi János (Szombathi János: A sárospataki főiskola története. Ford. Gulyás József. Sárospatak 1919. 202.)

⁴ Sp.Lt. A XXVII. 10.222.

⁵ Kiss Áron: Adalékok Magyarország nevelés- és oktatásügyi történetéhez. Bp. 1874. 62.

még ebben az évben meghívta iskolaorvosnak, egyben megbízta a preceptor-felügyelői teendők ellátásával. 1796-ban lett a kollégium professzora: pedagógiát, természetrajzot, mezőgazdaságtant és dietetikát adott elő.⁶

Lelkiismeretes iskolaorvosi működésének bizonyítéka az első, ma ismert iskolaorvosi egészségügyi kimutatás, amelyet „Extractus Protocolli Infirmarii anni scholastici 1793/4.” cím alatt terjesztett a kollégium vezetősége elé.⁷ Ebben név, kor, dátum, állapot és betegségnek szerint felsorolja az az évi beteg diákokat, összesen 163-at. – Kísérletet tett egy magánkórház működtetésére is a kollégiumban, de ezt egy 1798-ban írt levelében már megszűntnek említi.⁸

Pedagógia-tankönyvén kívül még két tankönyvet írt a kollégiumi oktatás számára: egy természetrajzot és egy mezőgazdaságtant.

1805-ben azután lemondott professzori katedrájáról és iskolaorvosi állásáról, és magánorvosként működött tovább Sárospatakon 1831-ben bekövetkezett haláláig.

Milyen feladatokat látott el Tóth Pápai Mihály, *mint pedagogiarcha*, a kollégiumi preceptorok felügyelője?

Ezt a tisztséget a Ratio Educationis hatására hozták létre néhány protestáns kollégiumban. Királyi rendelkezés ugyanis – a későbbi átfogó tanügyrendezés előmunkálataként – már 1774-ben létrehozta Pozsonyban az első hazai tanítóképző-típust, a norma-iskolát, amelyet azután az 1777-es Ratio más városokban is felállítani rendelt. Ez ösztönözte a protestáns iskolaszervezőket is arra, hogy tervszerűbben és szakszerűbben gondoskodjanak saját népiskoláik tanítóinak kiképzéséről.

A protestáns iskolaszervezők azonban továbbra sem tartották szükségesnek a külön tanítóképző felállítását. Kollégiumaikban a lelkészeknek-tanítóknak készülő növendékek oktatták nagydiákkorukban az alsóbb osztályok tanulóit, s ennek során jó tanítási gyakorlatot szerezhettek s felkészülhettek a kinti iskolai oktató-nevelő munkára.

A tiszáninneri egyházkerület vezetősége 1783-ban hozott határozatot arról, hogy a sárospataki kollégiumban meg kell szervezni a pedagogiarcha „hivatalát”. Első ízben azonban csak 1791-ben töltötték be az új tisztséget, éppen Tóth Pápaival.

A paedagogiarcha alapvető kötelessége *a preceptorok kiválasztása és felügyelete* volt. Ő kísérte figyelemmel a kollégiumi preceptorságra alkalmas növendékek tanulmányait, magatartását, sorsát; segítette őket a felkészülésben, s minden vonatkozásban támogatta őket, amikor már tanítottak. A preceptorok kiválasztása a paedagogiarcha feladata volt, megerősítésük-kinevezésük jogát azonban a kollégium rektora tartotta fenn magának.

A paedagogiarcha gyakran részt vett – előzetes bejelentés nélkül – a preceptorok tanítási óráin, ellenőrizte, hogy elvégzik-e a kijelölt tantervi anyagot, megfelelő módszereket használnak-e, helyesen bánnak-e a tanulókkal. Tapasztalatairól feljegyzéseket készített, s ennek alapján a félévek végén írásos jelentést terjesztett a rektor elé a preceptorok munkájának értékeléséről. A magánpreceptorok is illetékessége alá tartoztak. Ha valamelyik

⁶ Elekes György: Tóth Pápai Mihály iskolaorvos a tizennyolcadik század végén. Orvosi Hetilap 1941. 19. sz. 1–6.

⁷ Sp.Lt. A XXV. 9245.

⁸ Sp.Lt. A XXVII. 9888.

szülő gyermeke számára magántanítót kívánt fogadni, ő szemelte ki azt az erre alkalmas és felkészült nagydiákok közül, a jóváhagyást és a megbízást azonban ezekben az esetekben is a rektor adta.⁹

Sajnos, csak egyetlen írásos dokumentuma maradt Tóth Pápai preceptor-felügyelői munkásságának: egy 1794-ben írt jelentés.¹⁰ Ebben egy Vályi nevű preceptorról van szó, aki ellen – úgy tűnik – panaszt tettek.

„Vályinak a classisban [= az osztályban tanítás közben] való magaviselete felől alattomba tudakozódtam, s ezen tudakozódásom után azt tudom, hogy ő ugyan meg-vereti a tanítványait, de sem maga nem szokta verni azokat, sem rendkívül való kegyetlenséggel nem bánik velek. S. Patak, 10. May. 1794. Dr. Tóth mk.”

Az 1796-os kollégiumi reform során módosították a preceptorfelügyelő státusát is: *professzori katedrával kötötték egybe*. Ezt a következőképpen indokolták, bizonyára éppen Tóth Pápai addigi paedagogiarcha-tapasztalatai alapján: „Soha se lehet ez a hivatal [a paedagogiarcha-tisztség] olyan széles-hosszú, mint ahogy kellene lenni mindaddig, míg tsak a paedagogiarcha maga is egyszersmind nem tanító [= Professzor] . . . mert önnön magában világos, hogy mind az oktató deák [a preceptor], mind a tanuló gyermek s ifjú sokkal hajlandóbb arra, hogy annak szavára figyelmezzon mindenben, akitől minden napon veszi s várja rész szerént a tudományokban, rész szerént az oskolai felsegíttésekben való maga boldogulását, mintsem annak szavára, aki tsak pusztá observatora [figyelője] az ő magaviselésének, sőt ettől mint tsak pusztá observatortól látni való, hogy természet szerént . . . tsak idegenkedik, mintsem hogy szeretetből hajlana s hallgatna szavára . . . A paedagogiarcha – mint tsak iljen – soha sem esmerheti úgy s annyira ki a praeceptoroknak az ő mind tudomány, mind erköltsbeli készségüket vagy hijjánosságukat, mint a professor . . . ”¹¹

A tankönyv

A kötet címe betűhíven a következő: *GYERMEK NEVELÉSRE VEZETŐ UT-MUTATÁS a S. Pataki Helvetica Confessiót tartó collégiumban TANÍTÓ IFJUSÁG számára*.

E cím-megszövegezésből is kitűnik, hogy a szerző elsősorban a kollégiumi preceptorok (= „tanító ifjúság”) számára állította össze könyvét. Ez természetesen nem zárta ki azt, hogy anyaga szélesebb körben érvényesüljön; hogy a könyv más iskolák tanítóinak kezébe is eljusson. Igazat kell adni Kiss Áronnak: „Tóth M. ezen munkája az egész egyházkerületre kihatott, a pataki főiskola gyakorlata különben is messze földön irányadó lévén a reformátusok közt.”¹²

A könyv címlapján a következő hely- és évmegjelölés szerepel: „Kassán, Ellinger János Cs. és Királyi privil. Könyv-nyomtatónál. 1797.” Tehát Kassán nyomtatták ki a könyvet, Sárospatakon ugyanis ekkor nem működött nyomda.¹³

⁹ Vö. Kiss Áron i. m. 60–61.

¹⁰ Sp.Lt. A XXV. 9201.

¹¹ Sp.Lt. Lit.dep. 1796.

¹² Kiss Áron: A magyar népiskolai tanítás története. Bp. 1881. 41.

¹³ Vö. Takács Béla: A sárospataki nyomda története. Bp. 1978. 55–57.

Feltűnhet, hogy a címlapon nem szerepel a szerző neve, jöllehet a sárospataki tan-könyvíró tanárok általában fel szokták tüntetni nevüket műveiken.¹⁴

A szerző személye azonban kétségtelen. Az 1804-es kollégiumi tananyagrend ugyanis, amely Kövy Sándor rektorsága alatt készült, pontosan megjelöli Tóth Pápai Mihály mind-három tankönyvét. Eszerint az akadémián az I. évfolyam összes növendéke – többek között – tanulmányozza-tanulja „annak a kijelölt professzornak a vezetésével, aki egy-személyben a kollégium orvosa is, T. M. professzor természetrajzát, valamint a neveléstant és a mezőgazdaságtant a professzor által írt tankönyvek alapján”.¹⁵

Maga a könyv kis alakú, 11,5 · 19 cm nagyságú, 100 oldal terjedelmű. Az első kiadás után megjelent esetleges további kiadásairól nem tudunk.

*

Tóth Pápai Mihály pedagógia-könyve a hazai pedagógusképzés tankönyveinek első fecs-keje. Ezt megelőzően, az 1797 előtti időszakban jobbra csak fordításokkal találkozunk, főként a családi nevelés, a nemesi magánoktatás gyakorlati problémáit tárgyalva. E művek közreadói főként arra törekedtek, hogy a külföldi szerzők pedagógiai gondolatait hazánk-ban is ismertté tegyék, s – a kor fordítási szokásai szerint – az eredeti szövegeket kie-gészítsék, hazai vonatkozásokkal kibővítsék.¹⁶

Már a 18. század elején Bárany György magyarra fordította August Francke egyik könyvét (*Oktatás a gyermeknevelésről*, Halle 1711.), majd később Szabó János jelentette meg a *Gyermekek kézi könyvecskéje* című munkát (amely Johann Rambach könyvének fordítása, s Jénában jelent meg 1740-ben). Az angol William Darrel olaszra fordított műve alapján állította össze Faludi Ferenc erkölcspedagógiai munkáit: *Nemes ember* (1748), *Nemes asszony* (1748), *Udvari ember* (1750), *Nemes úrfi* (1771).

Wesprémi István 1760-ban Kolozsváron adta ki *Kisded gyermekek neveléséről való rövid oktatás* című könyvét, amelyben a gyermekek 3 éves korig való neveléséről értekezett.

Egy volterriánus magyar grófnak, Székely Ádámnak köszönhető az első hazai Locke-fordítás. A nagy angol író 1693-ban megjelent *Gondolatok a nevelésről* című munkáját 1771-ben Kolozsváron jelentette meg ezzel a címmel: *A gyermekek neveléséről, melyet Lock János, egy angliai nagy tudománnyú philosophus és orvosdoktor angliai nyelven írt*. Székely Ádám az eredeti angol nyelvű mű egyik francia fordítását tette át magyarra.

Ugyancsak külföldi források és minták alapján készült Bessenyei György 1777-ben megjelent munkája, az *Anyai oktatás*. Egy házasulandó fiatal leányhoz szól benne: milyen legyen a magatartása családjával, gyermekével, házanépével szemben.

Az első önálló, hazai szerzőtől származó, magyar nyelven közreadott pedagógiai mű a sokoldalú Molnár János alkotása. A nevelés alapkérdéseit foglalja össze – az antik görög nevelés történetét is bemutatva – 1776-ban megjelent hosszú című könyvében: *Petrovsky Sándor úrhoz Molnár Jánosnak tizenöt levelei, midőn ötet a jó nevelésről való írásra ösztönözné* (Pozsony–Kassa 1776.). E könyv szerint a nevelés célja és eredménye: a boldog ember.

Perlaky Dávid „*A gyermekek jó neveléséről való oktatás*”-át 1791-ben adta ki Komáromban, egy évvel később, 1792-ben Pozsonyban jelent meg Szakonyi József *Oskolai vezér* című, J. M. Sailer műve nyomán írt könyve. 1795-ben került ki a nyomdából Debrecenben *A tanítók kötelességei* című kis kötet, amelyben a debreceni református kollégium preceptorainak feladatait foglalták össze.

¹⁴ Kiss Áron is Tóth Pápai Mihályt nevezi meg a könyv szerzőjéül, de indoklás nélkül. (Adalékok, 67., A magyar népiszkolai tanítás története, 41., A nevelés- és oktatástörténet kézikönyve. Bp. 1875. 148.). – Kiss Áron e megállapításait szó szerint átvette Péterfy Sándor: A magyar elemi iskolai népoktatás. Bp. 1896. 104–105., 113.

¹⁵ Sp.Lt. A XXX. 11.522.

¹⁶ Összeállításunk a Pedagógiai Lexikon (főszerk. Nagy Sándor. I–IV. Bp. 1976–1979.) alapján.

Ebbe a sorba illeszkedik Tóth Pápai Mihály munkája, amely a tanítóképzés gyakorlati szempontjai alapján *rendszerbe foglalt szintézisben tárgyalja a nevelést, az oktatást, valamint a nevelés- és oktatásmódszertan elméletét és gyakorlatát.*¹⁷ Mint pedagógia-tan-könyv *első a hazai tanítóképzésben.*

Lényegében a benne található feldolgozásmódot követték egészen 1848-ig a tanítóképzés céljait szolgáló, illetőleg a tanítók kezébe szánt „vezérkönyvek”, tanítói kézikönyvek. A 19. században indult meg azután a nevelélméleti-didaktikai szakirodalom rendszeres művelése hazánkban. Az alkalmi pedagógiai tárgyú írásokon, fordításokon kívül, s a tanítói kézikönyvek mellett ekkor jelennek meg az első, tudományos igénnyel készült nevelélméleti és didaktikai művek.

A tankönyv anyaga, pedagógiai rendszere

Tóth Pápai Mihály könyve a tanítók számára szükséges pedagógiai ismereteket a nevelés, oktatás, nevelés- és oktatásmódszertan *komplex egységében*, szorosan összefonódó egészében nyújtja, azt tükrözve, hogy a szerző felfogása – akárcsak a korabeli hasonló művek külföldi szerzői – magát a *pedagógiai folyamatot egységes, szét nem szabdalt, részekre nem osztott egésznek* értelmezte. Ugyanakkor a nagy átfogó egészen belül mégis észrevehetők és érzékelhetők a *sajátos* nevelési, oktatási és módszertani tényezők, komponensek.

Idekívánkozik egy megjegyzés. A sárospataki professzor pedagógia tankönyvének megjelenésekor a nevelés és oktatás egységének és különbözőségének klasszikus elméleti kifejtője, *Herbart* még nem foglalta el göttingeni egyetemi katedráját; majd csak 1802 után fejt ki és foglalja írásba erről szóló elméletét.

Könyve anyagát Tóth Pápai Mihály a következő alfejezetekre osztotta:

- I. „A tanítói hivatalról és a tanítóról.” (3–18. o.)
- II. „A tanítás módjáról közönségesen.” (18–25. o.)
- III. „A tanításnak módjáról különösen.” (26–79. o.)
- IV. „Az iskolai törvényekről és rendtartásokról.” (79–83. o.)
- V. „Az iskolai fenytékről és annak gyakorlásának módjáról.” (84–94. o.)
- VI. „A pihenésről és megújulásról” (95–100. o.)

E fejezetcímek – tartalmuknak megfelelően – mai fogalmazású címekkel is elláthatók, anyaguk neveléstudományi „területi” hovatartozása mai fogalmakat alkalmazva is kivetíthető. Ezt mutatja az alábbi táblázat.

¹⁷ A könyv tehát nem „tanítási rendszer” vagyis tanterv, ahogyan Kiss Áron említi (A nevelés- és oktatástörténet kézikönyve, 147.). De bővebben értette Tóth Pápai Mihály a tanító munkájának területeit az „elemi” vagy népiskolai tantárgyak oktatásánál, mint ahogy Kiss Áron és Péterfy Sándor közléseiből gondolni lehetne: a sárospataki kollégium és a partikuláris iskolák alapvető célkitűzésének (és osztálybeosztásának) megfelelően a tanítók (= preceptorok) középponti feladata a latinos osztályok tanítása volt.

1. táblázat

I. A tanító szerepe a nevelésben, a tanítói hivatás, a tanító személyisége	neveléstan oktatástan nevelésmódszertan oktatásmódszertan
II. Általános tanítástan	oktatástan oktatásmódszertan
III. Az egyes tantárgyak oktatásának módszertana	oktatásmódszertan
IV. A helyes magatartás szabályai	neveléstan nevelésmódszertan
V. Jutalom–büntetés	neveléstan nevelésmódszertan
VI. Szabadidő, pihenés	neveléstan oktatástan nevelésmódszertan oktatásmódszertan

Ki kell emelni e rendszerből a III. „speciális tanításban” fejezetet, amely legnagyobb terjedelmében az egyes tantárgyak oktatási módszertanát tárgyalja. E tárgyalás közben azonban – mint az alábbiakból kiderül – került sor az egyik legalapvetőbb nevelési téma: az *erkölcsi nevelés* részletes kifejtésére, de ugyancsak itt kapott helyet a *testi nevelésre* vonatkozó anyag tárgyalása is.

A továbbiakban röviden ismertetjük az egyes fejezetek tartalmát.

I. A tanító

A tanítóra, a „tanítói hivatalra” azért van szükség, mert a szülő nem tudja megtanítani gyermekeinek azt, ami *„állapotjok boldogságának kimunkálására s öregbítésére tudni kell”*. Nagyot vét tehát az Isten, a haza, a szülők, a gyermekek, valamint saját maga ellen is az a tanító, aki nem teljesíti lelkiismeretesen feladatait.

A jó tanítónak „istenfélőnek, tanítványait szeretőnek, jókedvűnek, békességes tűrőnek, soldjával megelégedőnek, nemcsak elegendő tudományúnak, hanem a tanításra is alkalmatosnak kell lennie”.

A tanítónak *nem a fizetésért* kell szeretnie tanítványait, „hanem azért, mert azok néki tanítványai”. De egyébként is „ne fizetésének tsekélységéhez, hanem hivatalának fontos voltahoz szabja kötelességének folytatását”. Nem szabad indulatosnak, mérgesnek, morderőnek, szitkozódónak, „verekedőnek” lennie, mert ezek a tulajdonságok nemcsak „elidegenítik” tőle a gyermeket, hanem „a rossz példa adásával rosszra szoktatja” őket.

Minden tekintetben *döntő jelentőségű a tanító saját példája az iskolai nevelésben*. Még az öltözte is szerepet játszik ebben: „a tanító öltözetibe nem bujálkodó, de tisztességes és tsinos légyen, hogy így a gyermekek ebben is példát vehessenek róla, s még gyermekkorukban a tsinosságra szokjanak”.

A gyermekek hamar elfelejtik azt, amit korábban az iskolában tanultak. Ilyenkor tilos őket szidni, „motskolni”, verni; inkább „megkülönböztetett igyekezettel és szorgalmatossággal kell segíteni”, mert „akinek nints és esze, nem oka butaságának, s éppen az ilyeneknek kell a tanító”.

Mit jelent a *tanító okossága*? Ez „abban áll, hogy tudja magát mindenre nézve úgy viselni, hogy az ő magaviselése előmozdítására legyen a hasznos tanításnak”. Hol és hogyan kell megnyilvánulnia a tanítói okosságnak? Egyrészt szerettesse meg magát tanítványaival úgy, hogy „mikor érdemlik, őket megditséri, nekik ottan-ottan kedvet tsinál, szelidséggel, nyájassággal tanítja őket”. Másrészt „becsültesse meg magát”; ezt úgy éri el, ha „emberséges ember módjára” viselkedik, s „ha valami gyarlóság van is benne, azt tanítványai előtt ki nem mutatja”.

A gyerekek akkor lesznek engedelmesek, „ha a tanító semmi igazságtalan és helytelen dolgot nem kíván; ha a parantsolatot a jó-szívűségnek palástja alá úgy el tudja rejteni, hogy tanítványai atyai tanátsnak gondolják”.

Származásukra, vagyoni helyzetükre, a szülők rangjára nézve nem szabad semmiféle különbséget tenni a tanulók között, viszont különleges bánásmódot igényelnek az osztály átlagánál fiatalabb és idősebb, gyengébb és erősebb, valamint a „pajkos” és a „szemérmetes” tanítványok is.

Sajátos módon csoportosítja a sárospataki pedagógia-professzor az *értelmi képességek szempontjából* a tanulókat.

Vannak, akik „könnyen tanulnak”, mert jó emlékező- és ítélőképeséggel rendelkeznek. Az ő kedvükért azonban nem szabad előrefutni a tanításban, lehalasztva az osztály többi tanulóját, „akik vélek nem érkezhettek”. Arra is ügyelni kell, nehogy ezek a jó tanulók „elkeveljedjenek”; jótanulásukért semmiféle erkölcsi vétséget nem szabad nekik elnézni.

Egyes tanulók emlékezete nagyon jó, de gyenge az „ítélő-tehetségük”. Velük aránylag ritkán kell „könyv-nélküli” szövegeket tanultatni, „hanem a kérdezkérdés (catechisatio) által kell őket az értelmes tanulásra szoktatni, és arra, hogy „a magok szavával mondják el, amit felelniük kell”.

Másoknál fordított a helyzet: az emlékezetük a gyengébb. Ők sok könyv-nélkülit kapjanak feladatul, „de nem kell őket egyszerre sokkal terhelni, mert az inkább rontaná, mint öregbítené gyenge emlékező tehetségüket”.

Végül vannak olyan tanulók, akik e két „tehetség” egyikének sincsenek birtokában. „Ezeknek minden lehető módon meg kell könnyíteni a tanulást, s meg kell elégedni véle, ha a legszükségesebbet megtanulják.” De „elmebeli tehetségüknek gyengeségeért őket sem szóval, sem másképpen bántani nem kelle, hogy a tanulástól egészen el ne idegenedjenek”.

II. A tanítás

A tanítási-tanulási folyamat kiindulópontja szerzőnk szerint leggyakrabban az érzékszervi tapasztalat. Nemcsak a gondolat, de annak megszövegezése is a nagy pataki elődöt, Comeniust juttatja eszünkbe. „Minden mi tudományunk kezdődik a körülöttünk levő dolgoknak a külső érzékenységek [= érzékszervi tapasztalatok] által elménkbe bé-

nyomattatása által.” E szerint a tanítási-tanulási folyamatot tulajdonképpen két tényező alkotja: az első az *érzékszervi tapasztalat*, ez hozza létre a második tényezőt: az *értelem-ben keletkező „ideákat”*.

Tóth Pápai Mihály a „idea” szót, illetőleg később „az elménkbe bé-nyomattatott raj-zolat” képes kifejezést nyilván a „fogalom” szó szinonimájaként használja. A „fogalom” kifejezést ugyanis 1797-ben még ki sem találták, a nyelvújítás terméke ez a szó.¹⁸

A sárospataki pedagógia-professzor tehát tulajdonképpen arról a megismerési folyamatról beszél, amelyet ma így fogalmazunk meg: az *érzékszervi tapasztalattól a világos fogalomig*.

De hogyan tanítson meg a tanító olyan dolgokat, amelyek nem ragadhatók meg az érzékszervi tapasztalatok útján? Ezeket – javasolja a szerző – „egy vagy más oldalról kösse az olyan dolgokhoz, amelyeknek van már a gyermek eszében valami rajzolatja külső érzékenységek által”. Ezt a célt szolgálják a tanító által előadott és bemutatott példák, hasonlatok.

Az érzékszervi tapasztalat mélységét, s ennek nyomán az értelmi „rajzolat” sikeres létrejöttét a tanító gondos munkája eredményezheti. Erre vonatkoznak Tóth Pápai Mihály részletesen kifejtett *didaktikai elvei*. A kétpólusú tanítási-tanulási folyamat számos részle-tére világít rá ezekkel a szerző.

A tanító alapvető feladata mindenekelőtt a *változatos szemléltetés*: „valamit csak nekik megmutathat természet[ben] vagy mesterséggel készült formában, azt mind mutassa meg”. De itt ne álljon meg: ezeket „kombinálván, szoktassa a gyermekeket az azokról való gondolkodásra s ítélet-tételre”.

A tanulók *figyelmét* a tanítandó tárgyra kell összpontosítani. Ezért egyszerre sokféle témával-tárggyal ne foglalkozzon, egy-egy dologról ne tanítson túlságosan hosszasan-ter-jengősen. Óvakodjon az unalmas tanítástól (ezt így kerülheti el: „a tanítás változtatása az olyan tudományok által essen meg, amelyeknek a különbözőzés mellett sógorságuk is van egymással; és az unalom elűzésére olyan tudományt vegyen elő a tanító, amely egy-szersmind gyönyörködtet is”).

Rövid legyen egy-egy téma megtanítása, de nem segíti elő az elmebeli „rajzolat” kiala-kulását, ha a tanító – rövidsége törekedve – a tudományok „rövid summáját” tanítja meg, tehát a tudomány teljes tartalmát adja elő zsugorítva. Tudatosan, kellő megfontolt-sággal ki kell válogatnia az egyes tudományokból a megtanítani szükséges anyagrészeket, ezt azután megfelelő terjedelemben „a megkívántató bőséggel” kell oktatni.

A fogalom kialakításának – egyebek mellett, túl a jó szemléltetésen – legjobb módja szerzőnk szerint „a kérdések és feleletek által való tanítás”. „A kérdéseket feltenni a tanító kötelessége, amelyet hogy jó móddal tselekedhessen, szükség, hogy a jó katechizá-lás mesterségét tanulja meg.” Tehát igen fontos, hogy a tanító tudjon, s helyesen tudjon kérdezni. Ehhez szerzőnk megfelelő szakirodalmat is javasol, amelyből a tanító elsajátít-hatja a kérdezés technikáját.

¹⁸ Első ízben 1832-ben használták a „fogalom” szót ebben a jelentésben: „a gondolkodásnak elemi tartalmi egysége, amely a tudatban a valóság megfelelő elemeinek lényeges jegyei alapján alakul ki”. A „fogalom” szó legelőször 1828-ban tűnt fel, az előbbinél általánosabb jelentéstartalommal. A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. Főszerk. Benkő Loránd. Bp. 1967. I. 936.

S ha a gyerek kérdez? Sárospataki tanárunk válasza jól megvilágítja a korábbi korok erre való reagálását: „Midőn a gyermek tanítójától tudakolózik, nem kell azért reá megharagudni . . .” (Tehát ekkoriban a pedagógusok általában nem örültek a tanulók kérdészködésének.)

Szóba kerül az „*érdeklődés*” is, illetve – szerzőnk szóhasználatával – a gyermek „természeti hajlandósága” bizonyos dolgok iránt. „Az olyan dolgoknak tanulásával, melyre nints a gyermeknek természeti hajlandósága, nem kell azt gyötreni, de ezt nem úgy kell érteni, hogy mihelyt nem akar a gyermek valamit, mindjárt abba kell véle hagyatni.” A teendő: a tanítónak „jól ki kell tanulni [a gyermek] természeti hajlandóságát”.

Lakonikus rövidségű a következő didaktikai elv: „*Nem annyira tanulatni, mint tanítani kell a gyermeket.*” Ami emögött van: a kor iskoláinak nagy mennyiségű „könyv nélkül” megtanulandó leckéje. Kell az emlékezetet is gyakorolni, de ezt a tanító ne „az ítélő-tehettség kárával” tegye. Ennek alapvető feltétele: „amit könyv nélkül akar megtanulatni a tanító tanítványával, azt előbb értesse meg velük”, csakis így alakulhat ki értelmében az a bizonyos „rajzolat”.

Az lenne az ideális, ha a tanító addig foglalkozna egy-egy téma tárgyalásával, „míg azt minden tanítványi meg nem tanulják” vagyis ki nem alakult értelmükben a fogalom. Ez azonban nem mindig sikerül. Az eredmény elmaradásának két fő oka lehet: „vagy nem a gyermekek eszéhez való az ilyen dolog”, tehát a téma meghaladja felfogóképességüket; vagy pedig rossz módszerrel folyik az oktatás, „nem tudja jól eszükre adni a tanító”. De ha ezek az okok nem is állnak fenn, mindig vannak olyan tanulók, akik nem képesek együtt haladni a többiekkel. „Ezek miatt – írja a pataki tanár – nem kell a sok jó időt elvesztegetni,” és „ha körül-belül háromnegyed rész tanítványival megértette, amit tanított”, akkor továbbhaladhat.

III. Az egyes tantárgyak tanításának módszertana

Ez – témájából következően – a kötet legterjedelmesebb fejezete.

Nem kelthet meglepetést, hogy a pataki református kollégium pedagógia-professzora így csoportosítja a tantárgyak oktatásának módszereit: I. Tanítási módszerek „a vallásra nézve”, II. „A többi tudományok” oktatásának módszerei.

Az viszont már feltűnő, hogy a szerző nem tartja helyesnek az iskolai tanulást a vallási ismeretekkel kezdeni. Véleménye szerint „a gyermekkel előbb magokat és ezt a világot kell valamennyire megismertetni, amellyek őhozzájuk közelebb valók és láthatók; és így nekik előbb valami kis anthropológiát, psychológiát és cosmológiát kell tanítani, mint theológiát . . .”

Azt sem helyesli, hogy az ábécéskönyvbe imádságok és a „vallásra tartozó” ismeretek kerüljenek. A szerzőnek ez a megjegyzése arra a vitára vonatkozik, amely Szombathi János 1796-ban készített „ABC könyvecské”-je körül robbant ki a kollégiumban,¹⁹ de mutatja Tóth Pápai Mihály állásfoglalását is. (Szombathi sem vette be a vallási vonatkozású szövegeket ábécéskönyvébe.)

E fejezet első részében – a vallással kapcsolatos tanítói teendőkkel kapcsolatban – részletesen beszél szerzőnk az *erkölcsi nevelésről*. E téren szerinte a tanítónak két

¹⁹ Sp.Lt. A XXVIII. 10.301.

irányban kell „mesterkednie”: egyrészt „hogy a gyermekben lehető rosszat kiirthassa”, másrészt „hogy annak kívánságait és indulatit a jóra hajthassa és szoktathassa”.

Ami a rossz tulajdonságokat illeti, a szerző a következőkről értekezik részletesen: makacsság vagyis „magok kényén való járás”, nyálánkság és mértéktelenség, hazugság, „a babonás vélekedések bévételére való hajlandóság”, féltékenység.

Különbféle módszereket ajánl az észlelt rossz tulajdonságok kiküszöbölésére. A „nyálánkság és mértéktelenség” vagyis az ételben-italban való káros túlzások legfőbb ellen-szere: „A mások példájával kell megmutatni annak veszedelmes voltát”. De élhet a tanító a következő – Rousseau-ra emlékeztető – megoldással is: „Meg lehet engedni, hogy azt a magok kárán is egyszer-kétszer tapasztalhassák, csak arra kell vigyázni, hogy az valami nagy károokra ne légyen.”

És milyen erkölcsi jó tulajdonságok kibontakoztatásával lehet a gyermekeket „a jóra hajlítani és szoktatni”?

Legyenek engedelmesek, igazmondók, igazlelkűek, másokkal jótevők, másoknak megbocsátók, saját vétségeiket, hibáikat elismerők, állhatatosak, szemérmesek, az időt megbecsülők, rendszeretők. Szerzőnk szerint e jó tulajdonságok eredményeképpen lesznek a tanulók kötelességteljesítők.

Végül sárospataki tanárunk pontokba szedi az erkölcsi nevelés legfőbb eszközeit:

1. A tanuló környezetében élők jó példája. 2. Vonzó és elriasztó példák a bibliából és a történelemből. 3. Kitalált példák. 4. „Amidőn okosan lehet, igen jó megéreztetni magával is a gyermekkel, hogy a maga jó viseléséből jó, a rosszból rossz következik.” 5. Már korán rá kell szoktatni a tanulót arra, hogy „estvénként egész napi tselekedeteit vegye röviden fontolóra, annak következtetéseivel együtt”.

*

A „többi tudományok” keretében 13 tantárgy, illetőleg ismeretkör tárgyalása kerül sorra, különböző terjedelemben és mélységben. Azok az ismeretek, amelyeket tudhat az ember, szerzőnk szerint három csoportba oszthatók: „amit szükséges tudni, amit jó tudni, s amit szép tudni”.

Először az olvasás, az írás és a számolás módszertani kérdéseivel foglalkozik szerzőnk igen részletesen. Majd „*Philosophia*” cím alatt olyan logikai, ontológiai és pszichológiai ismeretegyüttes szükségességét fejtegeti, amely a tanulók számára „a helyes gondolkodásra, az igazságnak s magoknak megismerésére szolgálhat”. A „*matézis*” és a *fizika* tananyaga még nem kialakult, tankönyv sincs hozzá.²⁰

Ezután kerül sor „*Egesség*” cím alatt a testi nevelés problematikájának részletes kifejtésére.

²⁰ E fejezetcím keretei közé valamiféle természetismereti tananyagot is tervezett a szerző. „A geometriából, physicából és naturalis historiából [= természetrajzból] kellene egy-egy könyvet készíteni a gyermekek számára, mellybe olyan dolgok vólnának, mellyeket ők megfoghatnának [= megérthetnének], és amellyeknek egész életükbe hasznokat vehetnék. S midőn pedig ezekre taníttatnak a gyermekek, mindent a maga valóságos formájában kell nékiek megmutatni, akár természeti, akár mesterséggel készült dolog légyen az; és ha egyébképen nem lehet, avagy csak festésben; és ez által keil kívánságot gerjeszteni a gyermekekben az eféléknek tanulására.”

„Nagy jó” az egészség, „egészség nélkül az ember élete nem élet”, ezért a tanítónak fontos feladatai vannak e téren.

A tanulókat tisztaságra és „tsinosság”-ra, a friss vízzel való rendszeres mosdásra kell szoktatnia. „Sőt, azt mondom – akár mint viszzatessen is sokaknak –, hogy nemhogy tiltani kellene a fürdést, sőt, inkább gyakran kellene őket fürdetni.” Nyilván a város alatt folyó Bodrogra gondolt a pataki tanár, amikor azt részletezi, hogy milyen egészséges, testet edző „a tiszta hideg vízben való fürödés”, s azt ajánlja, hogy úszni is tanítsák meg a gyerekeket.

Fontos a lakás, a lakóház, a tanterem és az iskolaház tisztasága és a gyakori szellőztetés is. (Szűnjön meg, hogy „a tanítók tanítás idején telepipázzák a házat”!)

Szó esik a gyerekek természetes mozgásigényéről, a hosszas iskolai ülés káráról, azután pedig az elegendő alvásról. Végül a testi nevelés, az egészséges élet még egy fontos pszichológiai tényezője: nem szabad a gyereket állandóan „félelem és szomorúság között tartani, ijesztgetni, a kelleténél nagyobb keménységgel komorrá tenni”. Arra kell törekedni, hogy „ha lehet, mindig jókedvű legyen” a gyerek.²¹

Ezután társadalmi vonatkozású ismeretkörök következnek rövid tananyag-ötletekkel. *Gazdaság* cím alatt gazdasági-termelési-megélhetési ismeretek olvashatók; *társadalomerkölcsstan* címet adhatnánk a következő hosszú című, de rövid terjedelmű fejezetnek (Világismérés és másokhoz való maga alkalmaztatása az embernek); *jogi ismeretek* szükségességét fejtegeti a következő rész. Külön kis fejezetet kapott a *levélírás* is, hogy a gyerekek „gondolatjokat, akaratjokat s kívánságokat röviden s érthetően tegyék papírosra”.

Egy gondolat a *földrajz* fejezetéből: szükséges e tárgy tanítása, „de ne olyan unalmat szerző móddal, mint eddig, hanem meg kell azt nékik fűszerszámozni Civilis és Naturalis Historiából [= a történelemből és a természetrajzból], Physicából és az utazóknak írásai-ból kiszedegettetett nevezetes dolgoknak közibe való elegyítésével”. A térképek és a földgömb használata segíti a földrajzi ismeretek elmélyítését.

A *történelem* oktatásával foglalkozó rész élén egy Cicero-idézet áll: „Nem tudni, mi történt az előtt való időkben, annyi, mintha mindég gyermek volna az ember.” Jól ki kell választani az iskolai tanítás számára alkalmas részeket, történeteket. Először Magyarország történelmét tanulják, s csak ez után más országokét. S egy érdekes ötlet: „Az újabb időbeli történeteken kell kezdeni a Historia tanítását, és úgy menni a régiebbekre.”

Ez után fejti ki a pataki professzor a *latin nyelv* tanításának módszertanát.

IV. A helyes magatartás szabályai

Rövid összefoglalást ad e részben a szerző „az oskolai törvényekről és rendtartások-ról”, a szabályokat így csoportosítva: A) az Istenre nézve. B) másokra nézve. C) az oskolára nézve. D) az oskolán kívül.

Helyesnek tartja Tóth Pápai Mihály, ha e „regulákat” kifüggesztik az iskolában, a tanulók pedig leírják maguknak. Évenként kétszer a tanító beszélje meg a tanulókkal az egyes pontokat, ezáltal kell e szabályokat „a tanulóknak eszükre s szívükre adni”.

²¹ A testi nevelésbe tartozik bizonyos ismeretek megtanítása is: „psychologia, diaetetica, botanica annyira taníttassanak, valamennyinek csak megtanulására [a tanulók] alkalmasok s érkehetnek”.

V. Jutalmazás-büntetés

Sajátos módon használja szerzőnk a „fenyíték” szót: a jutalmazást és a büntetést egyformán beleérti. A fenyíték által „a jónak tselekedésére és a rossznak elkerülésére annál [= fokozottabban] későbbé tétetik a tanítvány”. A fenyíték alkalmazásának kettős célja van: egyrészt „hogya a tanító úgy esmértesse meg kötelességét tanítványaival, mint hasznos és örömet hozó dolgot” (ez a *jutalmazás*), másrészt tudatosítsa a tanulóban „kötelességének elmulasztását, mint káros és kedvetlen következt” (ez a *büntetés*).

Nagyon fontos, hogy a tanító akár jutalmat, akár büntetést ígért, azt meg is tartsa, „azt bétellyesíteni el ne mülassa”, mert különben mind a jutalom, mind a büntetés elveszti „hitelét” (vagyis biztos bekövetkezésének tudatát), „melly annak az ereje”.

Ezután kifejti a szerző a jutalmazás elveit. A jutalmazás egyik leghatásosabb neme a *dicséret* (a tanuló „megtiszteltetése”), mert „ez által a betsület kívánása indíttatik és tartatik fel a gyermekben”. Ez pedig az emberi cselekedeteknek „igen hathatós rugója”. A dicsérettel ezért gyakran kell élni. A jutalmazásról szóló eszmefuttatás summája: „az olyan tselekedetet kell megjutalmazni, amellyből a szívnek jósága tetszik ki”.

Ezután – a jutalmazásnál jóval bővebben – a büntetés módszertanát fejti ki a szerző. Kiindulópontja: „Mindent meg kell előbb egyebet egész békességes türéssel próbálni a gyerek körül, míg a büntetéshez nyúlna a tanító.”

Előbb azokat az eseteket sorolja fel a szerző, amikor nem szabad büntetni (pl. „a gyermeki természettel együtt járó erőtlenségből, elevevágyból, állhatatlanságból, vigyázatlanságból és figyelmeznem tudó gyengeségből származó hibákat”).

Majd a büntetés elveinek kifejtése következik. Ahogy nő a gyerek, úgy büntetni is egyre ritkábban kell, mert a növekvő-fejlődő tanuló önértékét egyre jobban bántja, s ez csorbitja a büntetés eredményességét. Fontos büntetési eszköz a *verés*, de csak ritkán szabad alkalmazni. Csak addig lehet veréssel büntetni, „míg a gyermek olyan, hogy inkább a fájdalomtól, mint másképpen tudja meg valamelly tselekedetének rossz voltát”.

Tilos a gyermeket „bottal, ököllel, pofon agyba-főbe ütni-vern, üstöküket rángatni”. Ha a tanító igen „indulatos”, nem szabad büntetnie. A fejezetet szerzőnk a büntetés „grádusai”-val fejezi be. Első a tanító haragos, mord tekintete, majd a pirongatás, később a megszégyenítés, s csak utolsó sorban a verés, de ezt „ne maga, hanem más által vitesse véghez a tanító”.

VI. Szabadidő, pihenés

Miért van szükség a pihenésre? Az ész nem fárad el, mivel „az elmének természeti tulajdonsága a munkásság”. Annál inkább a test, „amelly elbádjad és a lélekkel való szoros egyesség miatt az elmét is meglankasztja, vagy annak bádjadsága miatt az ész is osztán a maga munkáját vígan nem teheti”.

A test pihenését szolgálja az étkezés, az alvás, valamint „a mértékletes mozgás”. Ez utóbbihoz kapcsolja a szerző a *játékról* való mondanivalóját.

Az a játék a pihentető, amely mozgással kapcsolatos; emellett olyan, amelyben a gyerek „gyönyörűséget talál”. A tanító azonban törekedjen arra, hogy a játék hasznos is legyen.

Túl a szorosan vett játékon, a pataki professzor tulajdonképpen a gyönyörködtető, ugyanakkor hasznos tevékenységet tartja a nagyobb tanulókat illetően a legjobb regeneráló tényezőnek, pedagógiailag a leghatékonyabb szabadidő-tevékenységnek. „Illyen az esztergályozás és más tsinos kézi munka is, modeleknek, instrumentumoknak készítése, kertészkedés, lepke-fogdosás, füveknek keresése s esmérése; metzés, rajzolás, festés, musica, mester-emberek munkáinak nézése.” (E tevékenységek óhatatlanul Rousseau-t juttatják eszünkbe.) „Arra kell tehát szoktatni a gyermekeket – szögezi le Tóth Pápai –, hogy amennyire lehet, mindig ilyen hasznos mulatságot keressenek s válasszanak a magok megújításokra.”

A kisebb gyerekek pedig olyan játékokat játszanak, amelyek „se a testnek, se az erszéynek, se a jó erkölcsöknek” nincsenek kárára. A legjobb játékoknak a kuglizást, a „ballonozást”, a labdázást,²² valamint a versenyfutást tartja a szerző.

Tóth Pápai Mihály azonban egy további szempontot is hangsúlyoz: a játék sajátos lehetőségeket nyújt a tanító számára a gyerekek pszichikai-erkölcsi tulajdonságainak „ki-tanulására és megjobbítására”, tehát tanulóinak alaposabb megismerésére. Például „vagyunk gyermekek, akik tsalásra, hazugságra, boszszúállásra, másokon való uralkodásra hajlandók, és ezt a játékban is kimutatják”. Ezekkel ellentétes tulajdonságok kialakítására kell a tanítónak törekednie, nem utolsósorban éppen a játék-tevékenységek segítségével. A játék tehát az *erkölcsi nevelés eszköze* is lehet: „Nem tsak pedig, hogy a játéknak a jó erkölcsöknek kárára nem kell lenni, sőt azoknak formálására is lehet azt a vigyázó tanítónak fordítani.”

A sárospataki pedagógia-tankönyv jelentősége

Tóth Pápai Mihály tankönyvének nem csupán többször említett elsősége ad jelentőséget. Még ennél is fontosabb, hogy munkája a *felvilágosodás számos új gondolatát* közvetítette a hazai protestáns-kálvinista tanügy számára, e gondolatok újabb területen való szétterülésének adva lehetőséget.

Végigtanulmányozva a könyv anyagát, az nem szorul bővebb bizonyításra, hogy e sárospataki pedagógia-tankönyv alapvető pedagógiai gondolatai az 1777-i *Ratio Educationis* hatása nyomán fogalmazódtak meg.

Ismert a tény, hogy a hazai protestáns iskolafenntartók elutasították ezt az 1777-ben kiadott – a király felségjoga alapján megjelent – tanügyi szabály- és módszertankönyvet; valamint az is, hogy az 1790/91-i 26. törvény teljes autonómiát biztosított számukra iskoláik ügyeinek intézését illetően. A 18. század utolsó évtizedére a tiszáninneri református egyházkerületben és központjában, Sárospatakon – ezt tükrözi Tóth Pápai Mihály tankönyve – *mérséklődött vagy felengedett az ellenállás a Ratio Educationis gondolatvilágával, illetőleg a hivatalos „állam?” pedagógiai felfogással szemben*, és e területen is megindult a tanügyi korszerűsítés folyamata.

Túl a könyv teljes anyagán – talán a legjobban a könyvet indító alapvető pedagógiai téma bizonyítja az immár közös felfogást: *mi a nevelés célja?* „A természet úgy formálta

²² Ebben az időben a labdázás az ütővel való labdajátékot jelentette (a mai teniszhez hasonlót), a „ballonozás” pedig a labdának kézzel való ütögetését (a mai kézilabdához hasonlót). Mindkettőt részletesen leírja és képpel ábrázolja Comenius az Orbis Pictus 133. leckéjében.

az embert – fejtegeti a pataki* professzor –, hogy ő a maga állapotjának boldogításán igyekezzon, erre a végre pedig a tanulás [= nevelés] egy fő és kiváltképpen való eszköz; azért kell tehát tanulni az embernek, hogy boldogabb legyen az ő állapota.” Ahhoz tehát, hogy az ember – adott társadalmi helyzetében – *megelégedett, boldog* lehessen, tanulnia kell, mégpedig *hasznos* ismereteket, praktikus készségeket szükséges elsajátítania.

Az 1777-es Ratio Educationis-ban és pataki professzorunk könyvében egyformán fontos szerepet kapott a *felvilágosodás pedagógiájának* – Rousseau-tól kiinduló s a filantropistáktól felerősített és széles körben terjesztett – *több értékes elve*. Ilyenek többek között: a gyermek természetének alapos megismerése s a nevelésnek ehhez való igazítása, az érdeklődés, a különböző lelki „kéességek”, „tehetségek” figyelembevétele, egyáltalán valamiféle kezdeti pszichológiai szempont érvényesítése a nevelésben éppen úgy, mint a tanítási-tanulási folyamat megszervezésében, a könyv-nélküli leckék túltengésének kiküszöbölése, a tananyag megértése fontosságának hangsúlyozása, a tanító kérdezőtechnikája, az egyéni tapasztalat és a szemléltetés kiszélesített felfogása, az erkölcsi nevelés világibbá tétele, a vallási tolerancia megengedése, a testi nevelés fontossága, a játék és a különféle hasznos szabadidő-tevékenységek pedagógiai szempontú szemlélete stb.

Valamiféle józan racionalizmus járja át ezt a sárospataki pedagógia-tankönyvet, s amelyből határozottan kiemelkedik az alapvető pedagógiai szempont: *nem elegendő már, ha a tanító csupán a tanítandó tananyagot birtokolja, hanem tudnia kell tanítani is*, komoly neveléstani-oktatástani-módszertani felkészültséggel kell rendelkeznie.

Ez az alapfelfogás, ezek az elvek nem újak már ekkor Magyarországon, de a hazai református tanügyi szakirodalomban első ízben jelennek meg, beiktatva a tanítóképzés keretei közé, lehetővé téve így e nézeteknek a nagykiterjedésű református egyházkerületben való népszerűsítését, elfogadtatását és a gyakorlatba való átvitelét.

Sárospataki pedagógia-tankönyvünknek az 1777-i Ratio Educationis-szal, illetőleg az 1770-es évek állami iskolareformjával való kapcsolatát bizonyítják azok a szakkönyvek, „*ajánlott olvasmányok*” is, amelyeket Tóth Pápai Mihály a preceptorok, tanítójelöltek és tanítók kezébe szánt, hogy pedagógiai tudásukat azok anyagával is bővítsék.

Ami feltűnő: szerepel közöttük annak a pedagógiai szakembernek a könyve is, aki Mária Terézia iskolareformjában kulcsszerepet játszott. Többször is ajánlja a pataki professzor Ignaz *Felbiger* „Kern des Methodenbuchs” című, a Habsburg-birodalom oktatásügyét az 1770-es években alapvetően meghatározó módszerkönyvét. Kiss Áron szerint Tóth Pápai Mihály egész pedagógiai koncepciója „a Felbiger-féle irány befolyása alatt állt”.²³

S az is az új idők jele – hiszen ez teljesen elképzelhetetlen volt korábban a sárospataki református kollégiumban –, hogy egy magyar ferencendi tanár, *Szekér* Joakim művét, a „Magyarok története” című könyvét is érdemesnek és tanulságosnak tartja elolvasatni növendékeivel a református kollégium professzora. *Megváltozott a légkör 1777 óta Sárospatakon* – ennek kiváló dokumentuma többek között Tóth Pápai Mihály értékes tan-könyve.

*

²³ A nevelés- és oktatástörténet kézikönyve, 148.

Kornis Gyula ismert nagyszabású monográfiájában ezt írta a 18–19. század fordulójának hazai állapotairól: „Nálunk sehol sem tanítják a tanítást, a fejlődő lélek körüli bábáskodást. Így nem csoda, ha rosszul tanítanak, de igenis az a csoda, ha valaki jól tanít.”²⁴

E megállapítás első felének kétségtelen cáfolata Tóth Pápai Mihály pedagógia-tan-könyve, és az ennek alapján végzett sárospataki neveléstan-oktatástan-módszertan tanítás. Nyilván revízióra szorul ezért Kornis vélekedésének második fele is.

²⁴ Kornis i. m. I. 540.

AZ EZREDFORDULÓ ISKOLÁJA

1978 derekán került nyomdába, de csak jó másfél évvel később, 1980 elején jutott szélesebb körben az olvasók kezébe az utóbbi évek egyik legnagyobb érdeklődésre számot tartó pedagógiai kiadványa, Inkei Péter–Kozma Tamás–Nagy József–Ritoók Pálné munkája: Az ezredforduló iskolája. Címe szerint afféle pedagógiai futurológiának vélhetnők. A kötetábrán látható ábrándos szemű, fejhallgató-szórófonos kisfiú képe is ezt a feltételezést erősíti – szerencsére alaptalanul.

A munka jellegének-jelentőségének elővételezésében jobban segít a Deák Zsuzsa által összeállított és függelékként közölt irodalomjegyzék. Ez közel háromszáz tételt tartalmaz, zömében magyar kutatóknak az 1970-es években készült írásait. Meggyőző bizonyossága ez a jegyzék a téma – a jövő magyar iskolája – iránt megnyilvánuló élénk érdeklődésnek, a legkülönbözőbb szakterületek aktív részvételének a tárgyba vágó és a vele kapcsolatos problémák megoldására irányuló erőfeszítésben. A publikált vagy csak szűkebb körben hozzáférhető munkáknak ez az áradása azonban eleve kétséget is ébreszt. Vajon mennyire vették – mennyire vehették – figyelembe ezeknek a sűrűn egymás nyomába lépő írásoknak a szerzői egymás eredményeit vagy akár csak vizsgálati szempontjait? Sokaságuk nem az erők szétforgácsoltságáról tanúskodik-e inkább?

Már csak ezért is fokozott érdeklődéssel vesszük kézbe Inkei Péter, Kozma Tamás, Nagy József és Ritoók Pálné munkáját. A szerzők az iskolarendszer jövőjére vonatkozó kutatások országosan ismert képviselői. A legjobb feltételekkel rendelkeznek, hogy az elmúlt évtized szapora szakirodalmi termését áttekintsék, és az időtálló eredményeket összegezzék. „Az ezredforduló iskolája” azonban kevesebb is, több is a megelőző időszak termésének kritikai számbavételénél. A szerzők figyelembe veszik ezeket az előzményeket, elsősorban mégis saját kutatásaik alapján kívánnak programot adni a jövőre.

Bevezetőben Horváth Márton: Köznevelésünk fejlődése történeti és nemzetközi összehasonlításban című tanulmánya ad áttekintést a köznevelés alakulásának legfontosabb mozzanatairól. Nemzetközi vonatkozásban a középfokú oktatás egységesítésére irányuló különböző törekvések állanak figyelmének középpontjában. A hazai helyzet objektív megítélése és az előrelépés lehetőségeinek megítélése érdekében elsősorban az általános iskola alakulását, megoldottnak tekinthető és még megoldásra váró problémáit vizsgálja. Tanulmánya egészében jó eligazítással szolgál a következők mérlegelő értékeléséhez.

A bevezető tanulmány után következik a munka derék-része. Felépítése világos. Az első fejezet témája a köznevelés céljai és feladatai. A második a köznevelés fejlesztésének fő irányait tárgyalja. Végül a harmadik a köznevelés fejlesztésének stratégiájával foglalkozik.

Az első fejezet első szakaszának címe: Társadalmi-gazdasági fejlődésünk és a köznevelés, a másodiké: Személyiségfejlődés és köznevelés. Az első a köznevelés és a munkakerőképzés, a köznevelés és a társadalmi mobilitás, valamint a művelődési egyenlőtlenségek és a köznevelés összefüggését elemzi.

A megfelelő munkaerő-utánpótlás nevelése érdekében olyan iskolarendszer kialakítására van szükség, amely biztosítja, hogy az elkövetkező nemzedékek tudásszintje és képezhetősége megfeleljen a gazdasági fejlődés intenzív szakaszából fakadó követelményeknek. Azaz ne csak a termelőmunka közvetlenül jelentkező szükségleteit elégítsék ki, hanem tartalmazzanak a munka fejlesztését lehetővé tevő bizonyos fokú tudás-többletet is. A szerzők ezt az állapotot „tudáskiindulású (T) inkongruenciának” nevezik. Ellentétes értelmű fogalompárja a „munkakiindulású (M) inkongruencia”. Mindkettő a „minőségi kongruencia” – a munka országosan értékelt színvonala és a népesség tudása közti megfelelés – fogalmi tartományára vonatkoztatott műszó.

Miként a kérdést érintő pedagógiai irodalmunk általában, a vertikális mobilitás területén a szerzők is egyoldalúan csak az egyes társadalmi rétegekből „magasabb” rétegekbe, illetve munkajelleg-csoportba való átlépés segítségével látják az iskola feladatát. Képtelenség lenne vitatni a köznevelés e művelődéspolitikai funkciójának elsődlegességét, meghatározó fontosságát. Mégis fel kell vetnünk egyszer a kérdést, mennyiben szükségszerű, az oktató-nevelő munkát minden körülmények között determináló adottság, hogy a család egyszer elért pozíciójához képest a fiatalok elhelyezkedése a társadalmi munkamegosztásban csak „felfelé” módosuljon? Az ekként behatárolt pedagógiai gyakorlat negatív következményei már a felszabadulás előtt foglalkoztatták némelyik felelősen gondolkodó nevelőnket. Ami az ekként leszűkített értelemben vett mobilitást, tehát a felfelé irányuló társadalmi mozgás intézményes támogatását illeti, a szerzők megítélése szerint jelenlegi iskolarendszerünk elérte teljesítőképségeinek határait. Keretei között a felnövekvő nemzedékek iskolázottsága számottevő mértékben nem fejleszthető tovább.

A művelődési egyenlőtlenségek csökkentésének kérdése az előző kettőhöz képest társadalom és köznevelés viszonylatában más síkban helyezkedik el: azokból fakadó követelmény, illetve az irányukban való eredményes előrehaladás feltétele. Az e téren végbement fejlődés és a művelődési különbségek továbbélésében szerepet játszó tényezők bemutatása után a szerzők társadalmunk kulturális rétegződésének kategorizálására tesznek kísérletet. Ennek során – ámbár „az általános művelés valamennyi társadalmilag szervezett tevékenységét egymással összefüggésben, azaz rendszerben kívánják szemlélni” – a „primitív”, a „részleges”, illetve az „átfogó” műveltségi kategóriákba való besorolás alapja, egyértelműen az érintettek iskolai végzettségének eltérő volta. Innen ered szigorú ítéletük, amely szerint köznevelésünk rendszere „úgy épül fel, hogy különböző műveltség-beli rétegeket termeljen”. Az ok a különböző iskolafokok és iskolatípusok között érvényesülő „strukturális szelekció”, valamint az egyes fokozatokon belül gyakorolt „kategorizáló szelekció”. Az előbbinek fő megnyilvánulási formája a gimnáziumi képzés szelektivitása. Az utóbbi a pályaszelekció eszközeként nélkülözhetetlen, az általános művelést megvalósító iskolázás feltételei között azonban kártékony, az antidemokratizmus forrása. Meghatározott tantervi követelményeket azonos szervezeti keretben, azonos idő alatt, azonos módszerrel akarunk elérni – szól a némiképpen leegyszerűsítő tétel. Ez a „négy-szeres kaloda” szükségképpen eltérő eredményeket szül. Nem vitatva, hogy ezen a téren is van még bőven tennivalónk, a teljesítmények szerint való kategorizálás „teljes felszámo-

lása” mindaddig irreális, erőszakos érvényesítés esetén félrevezető követelmény, amíg tanuló és tanuló teljesítménye között a különböző területeken különbségek lesznek. Az az általánosító megállapítás pedig, hogy a tanítás-tanulás differenciálását célul kitűző eddigi hazai törekvések „antidemokratikus művelődési szelekciója egyértelműen megmutatkozott” – legalábbis bizonyításra szorulna.

A fejezet Személyiségfejlődés és köznevelés című szakasza valamiképpen hevenyészettnek tűnik, de így is számos gondolatébresztő – alkalmilag azonban egymással is ütköző – megjegyzést, rövidebb-hosszabb eszmefuttatást tartalmaz. Tematikájának áttekintésében zavar az a bevezető jegyzet is, amely szerint a szerzők ezúttal a rendszerszemlélet segítségével kísérik meg az egymástól eltérő személyiségelméleti felfogások szintetizálását. A feltételezésük szerint a fejlődésben egymásra épülő „primitív”, „habituális”, illetve „tudatosult” személyiségtípusok ugyanis a továbbiakban – ha egyáltalában – csak villanásnyira tűnnek elő. Minőségi jellemzőiket nehéz érzékelnünk. A fejlődésmenet hármasság üteme, a választott terminusok konvencionális jelentéstartalma, Schneller István kanti és pestalozziánus gyökerekig visszanyúló személyiségpedagógiája érzéki, történeti és tudatosult „Énisége” valamilyen behaviorista változatára emlékeztetnek. A továbbiak, különösen a személyiség filogeneziséről és ontogeneziséről tett megjegyzések ezt a gondolati összecsengést még meg is erősítik. Ennél súlyosabb kérdés az itt felvázolt személyiségelméleti koncepciónak a megelőző szakasz tartalmához való viszonya.

A négy szerző közös művének programatikus nyomatékú első mondata szerint a szocializmus építésének egymástól elválaszthatatlan, alapvető feladata „a társadalom fejlesztése az emberi önmegvalósítás érdekében és a személyiség fejlesztése a társadalom tökéletesítése érdekében”. A szemléletnek ez a dialektikája már társadalom és köznevelés viszonylatának vizsgálatában sem érvényesült kellőképpen, itt meg mintha el is sikkadna. „A személyiség társadalmi produktum, szükségszerűen a társadalom érdekében jön létre, célja a társadalom szolgálata” – olvassuk alkalom szerint. Ebben az egypólusú megközelítésben a mindenoldalúan fejlett harmonikus személyiség kialakításának lehetőségei igen korlátozottak, a nevelés játéktere nagyon szűk. Az első megközelítésből még nem következett más, mint köznevelési rendszerünk alapvető átalakításának követelménye, a fejezet most tárgyalt szakaszában viszont többször is ismétlődik a következtetés, hogy távolról sem törekedhetünk többre, mint kezdő lépések megtételére.

Mintha kevésbé borúlátóak lennének a szerzők könyvük második fejezetében, ahol – mint már említettük – A köznevelés fejlesztésének fő irányai címen fejtik ki a társadalmilag szervezett „tanulási-nevelési” tevékenység különböző formáinak alakulására-alakítására vonatkozó gondolataikat. „Általános művelésnek” minősül értelmezésük szerint minden olyan iskolai és iskolán kívüli tevékenység, „amelynek a társadalmi munkamegosztásban való részvétel szempontjából közvetlenül értékelhető célja nincs; a neki tulajdonított cél a művelődő ember személyiségének fejlesztése”. „Szakmai képzésnek” nevezzük azt a tevékenységet, „amelynek közvetlen vagy végső célja a felkészítés valamely munkakör, feladat ellátására”. Kivülük még két területet különböztetnek meg: a bevezetést az elemi kultúrakiszségekbe, azaz az információk technikák elsajátítását, valamint a közművelődést, a művelődési folyamatba való bekapcsolódás szervezett formáit.

Ez a felosztás jól tükrözi az élő gyakorlat szemléleti kategóriáit, de mind logikai, mind pedagógiai szempontból vitatható. A felosztási alap következtetlensége a kisebbik hiba. Az

óvodai és alsótagozati beszédnevelésnek – például – nincs művelő hatása? Közművelődés és szakmai képzés egymást részben átfedő fogalmak. Nagyobb probléma az, hogy a felosztásban lehetőségileg benne rejlik az általános és szakműveltség szembeállítás, a Herbert befolyásolta pedagógiai eszmélkedés máig le nem küzdött öröksége. A szerzők közül hárman a Magyar Tudományban azt írták, hogy az általános műveltségi alapokra építő „szakmai képzés . . . hozzájárulhat a személyiség kiműveléséhez”. Ebben a tágabb keretben a gondolat továbbfejlesztését, de legalább bővebb kifejtését vártuk volna a különböző területek jobb együttműködése érdekében. Álláspontunk jobb érzékeltetése érdekében ezúttal hadd hivatkozzunk tekintélyre: „a termelés a termelés végett nem egyéb, mint az emberi termelőerők kifejlődése, tehát *az emberi természet gazdagságának kifejtése mint öncél*” – írta Marx „A tőke” IV. könyvében.

A hibás szemlélet gyökere már a társadalom és személyiség ellentmondásos tételezésében, vagy pontosabban: merev dichotómiájában fellelhető volt. A fejlett szocializmus feltételei között a nevelés társadalmi és egyedi célját csak abban az összefonódásban, lehető egységben tűzhetjük ki, ahogyan azt „Az ezredforduló iskolája” szerzői művük elején a már korábban idézett formulával érzékeltették. A magunk részéről – továbblépve és talán nagyobb konkrétsággal – ekként fogalmaznánk: a harmonikus személyiség nevelése a társadalmilag szükséges és *lehetséges* szinten.

A szerzők gondolatmenetének tartalmi áttekintésére visszatérve, az elemi kultúrkészletek kialakításának, az információs minimumok elsajátításának időszaka az iskolai kezdőszakasz, vagy – ahogyan szívesebben neveznék – a kezdőprogram megvalósításának ideje. Jóllehet az idevágó fejtegetések alighanem az egész koncepció leginkább kiérlelt szakaszát alkotják, túlzásnak tűnik, hogy meghatározó funkcióját már ma – vagy akár a belátható jövőben – a *felzárkóztatásban* keressük. Méltán kérdezzük: mihez törekedjünk felzárkózni? A történetileg adott, országosan legjobb teljesítményszinthez vagy a tanuló-csoport sok esetlegességtől függő mindenkori élvonalához? Ebben a szakaszban manapság is a szükséges felkészültség *általános biztosítása* a központi feladat. Teljesen egyet kell értenünk viszont azzal a követeléssel, hogy eközben lehetőleg távol kell tartani a későbbi iskolai szelekció „visszasugárzását”. A kezdőszakaszban a differenciálásnak mind szervezetében, mind eredményében el kell kerülnie a gyermekek teljesítmény-kategóriákba való sorolását. A szerzők számos olyan kezdeményezést vesznek számba, amelyek egy vagy más vonatkozásban e szakasz tartalmi és szervezeti továbbfejlesztéséhez szolgálhatnak kiindulásként. Sajnáljuk, hogy ebben az összefüggésben nem térnek ki azokra az aggályos megnyilvánulásokra, amelyek óvodai nevelésünk újabb gyakorlatában és részben elméleti irodalmában a foglalkozások „eliskolásodását” jelzik. Ez többek között szükségképpen a „hozott” fejlődési szintkülönbségek tartosításával jár, szöges ellentétben az elmaradók felzárkóztatására, a gyermekek egyenlő iskolai felkészítésére irányuló erőfeszítéssel.

A kezdőszakasz után a szerzők az általános művelés szűkebb értelemben vett szervezeti kereteinek fejlődését vizsgálják a növendékek életkorának megfelelő metszetekben, tekintve a várható változásokra. Következtetések szerint a pedagógusmunka mai szervezeti formáit fokról fokra egyfajta csoportmunka fogja felváltani, és a szaktárgyi oktatás jelenlegi formája hozzávetőleg a jelenlegi középiskolázásnak megfelelő szakaszban lép előtérbe. Az életkorral növekedni fog a tanulók órán kívüli aktivitásának szerepe és az ifjúsági és gyermekmozgalomnak a részesedése az általános művelődés megszervezésében. Változások várhatók a tanulók csoportosításában is: a felsőbb évfolyamokban elasztiku-

sabb szervezeti formákkal számolhatunk. Fontos az a következtetés, hogy a jövőben nő az iskolának mint a teljes személyi állományt átfogó közösségnek a jelentősége. Ez a nagyközösség azonban kevesebb évfolyamot és évfolyamonként kevesebb gyermeket foglal majd magában.

A felvázolt szervezeti kereteket a szerzők nem töltik meg tartalommal. Így azután a tekintetben sem foglalhatnak állást, hogy az általános művelés feladatainak megoldása szempontjából milyen nagyobb egészekké való integrálásuk lenne optimálisnak tekinthető.

Számos hasonló tárgyú eszmefuttatással egybevetve feltétlenül értékelnünk kell az iskolarendszer átalakítására vonatkozó megfontolásokban érvényesülő fejlődés- és nevelés-életkani szemléletet. Jelentkezik ez az általános művelés folyamatának szakaszolásában, az életkorilag lehetőleg egységes nagyközösségek létrehozására, tanulók és pedagógusok szorosabb kapcsolódására való törekvésben, vagy például abban, hogy az iskolarendszer szervezeti felépítésében törekedni kell a szülői otthontól való kényszerű eltávolodásnak az életkori sajátosságokhoz igazodó fokozatosságára. Tanulságos az iskolarendszer jövőjére vonatkozó fejlesztési javaslatoknak és elgondolásoknak a párhuzamos külföldi megoldásokat is értékelő áttekintése, hazánkban való alkalmazásuk lehetőségének – esetleges pozitívumainak és várható problematikus következményeiknek – mérlegelése.

Az általános művelés kérdéskörére vonatkozó fejtegetések nyitottságával, a lehetséges változatok teljes bemutatására irányuló igyekezetével ellentétben a fejezet következő, a szakmai képzés fejlesztési irányait tárgyaló szakasza inkább programadásra törekszik. A mai gyakorlat meggyőző kritikai számbavételével bizonyítja, hogy köznevelésünk szakmai vetülete feltétlenül reformra szorul. Ezt követően azonban nem fejlesztési alternatívákat kínál. Abból kiindulva, hogy a szocializmus hazai fejlődése a munkához való viszony területén megteremtette az ember felszabadításának legalapvetőbb feltételeit, mintegy hosszabb időszakot átlépve vázolja fel köznevelésünk szakképzési vetületének távlati tervét.

E szerint a mai munkára nevelés, pályaorientáció és szakképzés helyébe a köznevelési tevékenységek olyan rendszerének kell lépnie, amelyben a növendék fejlődésének minden szintjén együtt jelenik meg a társadalmi munkamegosztás, a képességek és a személyiség teljes spektruma. A munkamegosztás e rendszeresen visszatérő, társadalmi szükségletek és egyéni adottságok egybeesését biztosító alapvető irányai: ipar, építőipar, szállítás-hírközlés, mezőgazdaság, kereskedelem, gazdaság-üggyvitel, jog-igazgatás, egészségügy és pedagógia. Ezek a pályairányok a munkára nevelés kezdeti fokán még csak „megszűrt” formában, alapelveikben vannak jelen. A pályaorientáció szakaszában azután valamennyi kipróbálására sor kerül. A terv szerint minden fő terület fellelhető a fakultáció szakaszában is, de közülük ki-ki csak egyet választ a heti tevékenység mintegy harmadában-negyedében. Különösen nehezen megvalósítható követelmény a változtatás lehetőségének biztosítása, nemcsak ebben a szakaszban, hanem szükség esetén a szakképzés folyamataiban is.

A szakképzés kívánatos rendjére vonatkozóan a szerzők számos lényeges megállapítást tesznek. Így, hogy a középfokú oktatási intézmények munkájában nem célszerű szétválasztani a fizikai és a nem fizikai munkára való felkészítést. A szakképzési rendszer egészében biztosítani kellene, hogy adott pályakör legalacsonyabb szintjéről is nyíljon út

akár a legmagasabb szintig. Fontos, bár negatívan megfogalmazott követelmény, hogy a felsőoktatási szakképzés nézőpontja ne érvényesüljön torzítóan a megelőző szinteken.

Az elvi vázhoz képest kevésbé világos a szakmai képzés továbbfejlesztésének szervezeti megoldása. A mostaninál hosszabb időtartamú általános képzés után egy évig a választott munkaterületnek megfelelő gyakorlati tevékenység következne. Csak ez után a gyakorlati év után dőlné el, hogy a fiatal a választott pályakör melyik szintjére kíván egykor belépni. Az egy-egy irányhoz tartozó nevelőtevékenységek összessége alkotná a rendszert. Ellentmondásnak tűnik, hogy a felsőoktatásra való felkészítés mégis a középfokú szakképzésre épülő tanfolyamokon történne. Nem eléggé világos többek között az sem, miként folytatódna az általános művelés programja a szakképzés időszakában, — különös tekintettel arra, hogy ez a képzés zömében a munkahelyeken folyna.

A kezdőszakasról, az általános és a szakmai képzés távlatairól szóló fejtegetések után a közművelődés fejlesztési irányait tárgyalja a fejezet utolsó, rövid szakasza. A marxista kultúraértelmezés, az életmód és a közművelődés fogalmi tisztázásából kiindulva vázolja az utat, amelyet a gyakorlat és az elmélet a népművelési kezdetektől a permanens művelődés célként való kitűzéséig megtett. Az iskola és a közművelődési terület kapcsolatára, együttműködésük továbbfejlesztésére vonatkozó elgondolások világosak, általában már ma érettek a megvalósításra. Hiányzik viszont a határozott válasz arra a szükségképpen felmerülő kérdésre, hogy „a társadalmi összefogással megvalósítandó személyiségfejlesztés” területén meddig terjed az iskola illetékessége — és felelőssége.

„A köznevelés fejlesztésének stratégiája,” a könyv utolsó fejezete — bár alkalom szerint utal a korábbiakra — lényegét tekintve az előbbiekhöz hasonlóan önmagában megálló, zárt gondolatsor. Így is zavar azonban az első fejezethez való viszonyának tisztázatlan volta. Honnan merítjük a stratégiai célt?

A bevezetőben a különböző kiindulású fejlesztési szemléletekről adott áttekintést akár úgy is felfoghatjuk, mint az előzőkben olvasottak meghaladására irányuló kísérletet. Számos vonatkozásban egyet kell értenünk vele. A tartalomból való kiindulás valóban csupán a jelen viszonyok között elővátelezett feladatokat tűzhet ki egy eljövendő iskolarendszer elé. Az utóbbi másfél évtized tapasztalatai is igazolhatják a megállapítást, hogy az iskolarendszer szerkezeti felépítésére kidolgozott különféle változatok nem nyújthatnak önmagukban megbízható alapot a jövő iskolájának elgondolásához. Hasonlóképpen meggyőző a tétel, hogy a köznevelés hatékonyságát legközvetlenebbül meghatározó feltételek javítására, a köznevelési létesítmények, berendezések, eszközök minden igényt egyenletesen kielégítő „terítésére” irányuló erőfeszítések kizárólagossága esetén nem marad erőnk a fejlesztésre, a mai legjobb színvonal máris esedékes meghaladására.

Köznevelésünk közelebbi és távolabbi jövője szempontjából egyaránt fontosnak véljük megszívlelni a sarkalatos kijelentést: „Mindaddig, ameddig a fejlesztést egyszeri, átmeneti és fölülről vezérelt tevékenységnek tartjuk a köznevelésben, a vele járó feszültségek és megrázkódtatások időről időre megújulnak.” Mindamellet nem tudnánk egyetérteni olyan fejlesztési stratégiával, amelyik lemondana a távlatok előzetes elvi tisztázásáról, a kívánatosnál többet bízna a spontaneitásra, nem utolsósorban helyi erők és érdekek működésére. Az ilyen magatartás akarva-akaratlanul tartósítaná a művelődési egyenlőtlenségeket, sőt, szükségképpen elmélyítené őket. Tény, hogy így jobban napfényre kerülne meghatározott társadalmi csoportok művelődési érdekeinek jelenleg gyakran lappangó

ütközése, és ez nem lenne tanulság nélkül való. A köznevelés országot átfogó feladatainak megoldásához azonban nem mutatna utat.

Ebben az összefüggésben is fontos a fejezetnek az a központi gondolata, amelyik szerint „a köznevelés olyan bonyolult rendszer, amelynek elemei különféle szempontból más és más összefüggéseket kínálnak a fejlesztés tervezői számára”, hogy bármily meggyőző is legyen önmagában egy-egy oldalról való megközelítés, ez még nem bizonyítja a koncepció helyességét. Az egytényezős megközelítés akkor is kockázattal jár, ha a társadalmi-gazdasági fejlődés szempontjából valóban fontos elemet ragad meg. Egy-egy elem kiemelése ugyanis olyan súlyos negatív következményekkel járhat más összefüggésben, amelyek összességükben a célbavett jót is felülmúlhatják.

Feltétlenül termékeny törekvés tehát a köznevelés összetett, komplex társadalmi szervezeteként, szervezetrendszerként való értelmezése, a rendszerszemlélet érvényesítése a köznevelés irányításában és az irányítás révén megvalósuló fejlesztésben. Mindaddig azonban, amíg a társadalmi alakulatként értelmezett köznevelés specifikumának, sajátosan pedagógiai jellegének értelmezésében mélyebbre nem hatolunk, a rendszerelvre támaszkodó fejlesztési elképzelés sem léphet túl a többé-kevésbé minden bonyolultabb társadalmi alakulatra vonatkoztatható megállapítások érvényességi körén.

Feltehetően maguk a szerzők is úgy vélték, hogy az ehhez szükséges szilárd alapot nem találják meg az előző fejtegetésekben, és ezért keresik a fejlődés tervszerű irányításához nélkülözhetetlen támpontokat a köznevelés „jövőképében”. Keveset találnak belőlük. Érthető tehát, hogy a jövő felé vezető út állomásainak kijelölésében ezen a réven sem jutnak lényegesen többre, mint amiben a magyar iskola jövőjét kutatók-tervezők körében – részben már régebb idő óta – egyetértés van. Ilyenek: az általános iskola felső tagozatában közvetített program nyitottá tétele, valamennyi középiskolatípusban közös részprogramok kialakítása, törekvés a tantárgyi integrációra, valamennyi általános iskolát végzett beiskolázása, a különböző típusú középiskolák egységes szervezeti keretbe való összevonása, az általános művelésből kibontakozó szakképzés (specializáció), a felnőttoktatás kiterjesztése.

Alighanem az elméleti pedagógia aktuális és perspektivikus lehetőségeinek szkeptikus megítélése magyarázza, hogy a szerzők a köznevelés fejlesztésében nem csupán kitüntetett, hanem elsődleges szerepet szánnak a kísérletnek. A kísérletezés a fejlesztés nélkülözhetetlen eszköze. Eszköz, amely önmagának irányt szabni nem tud. Irányításához, eredményeinek értékeléséhez nem nélkülözhetjük az elmélet támogatását, a különböző intézményekben folytatott kísérletező munkálatok konvergenciáját.

Látni vélünk bizonyos ellentmondást a fejlesztés általános programja és az országos településhálózat-fejlesztési koncepció középfokú központjaira épülő iskolafejlesztés terve között is. Nehéz ugyanis elgondolnunk, miként lehet 90 művelődési szempontból autark körzet mozaikjából az országos köznevelési rendszert integrálni, különös tekintettel a szakmai képzés, a tehetséggondozás igényeire és helyileg mindenkor korlátozott lehetőségeire. Aligha véletlen, hogy ennek az elképzelésnek minden eddig előterjesztett változattól hiányzott a felsőoktatásra való kitekintés.

Egyáltalában nem a regionalitás elvének érvényesítése ellen szólunk. Ésszerűtlennek vélnők, ha az iskolahálózat fejlesztésének terve nem integrálná a társadalmi-gazdasági területfejlesztés egységes koncepciójába. Ennek azonban a középfokú központok vonzáskörzeteit meghaladó szinteken is meg kell történnie. Alsó fokon legfeljebb a közös

művelődésnek az alapvető képességirányok szerint való differenciálódásig terjedő szakaszát lehet intézményesen megalapozni – a rendelkezésre álló erők bevonásával azonos igényszinten. A differenciálódásban, különösen pedig az átlagot meghaladó tehetségek gondozásában azonban alighanem már itt is szükség lenne a felsőfokú szakképzés intézményeinek a közreműködésére. A szakemberképzés bizonyos területein – így elsősorban a pedagógusképzésben, a közigazgatási-jogi szakemberek képzésében és az egészségügyi szakoktatásban – elgondolható, alighanem célszerű is lenne a hat népgazdasági-tervezési körzet önellátását is célul kitűzni. Más szakirányokban eleve csak országos keretben, némely esetben pedig csak nemzetközi együttműködésben tudjuk a jövő követelményeit kielégítő képzés és továbbképzés szervezetét kialakítani.

Eltér végül véleményünk az információs rendszernek a köznevelésügy fejlesztésében előirányzott szerepe tekintetében. Valószínűtlen, hogy belátható időn belül nélkülözhetővé váljék a közoktatásügyi igazgatásnak az intézményrendszer stabilitását őrző funkciója, és nem alakítható át merőben „fejlesztésorientált” információs rendszerre. Ennek már a művelődési demokratizmus sarkalatos követelménye is ellentmond. Egyébként sem gondolható el egy ilyen típusú irányítási rendszer megfelelő működése mindaddig, amíg nem rendelkezünk a jövő iskoláját – az iskolai munka tartalmát, az iskolarendszer szervezetét, működését – a jelenleginél nagyobb konkrétsággal körvonalazó tervvel, és nincs az iskola folyamatos további fejlesztésére vonatkozó megalapozott elképzelésünk.

Inkei Péter, Kozma Tamás, Nagy József és Ritoók Pálné közösen jegyzett műve már a szerzők személye miatt is a legmagasabb szinten reprezentálja az iskolarendszerünk jövőjére vonatkozó vizsgálatok jelenlegi állását. Éppen ezért tudománytörténeti szempontból is fontos dokumentum. Csak sajnálni lehet, hogy olvasásakor oly gyakran botlunk értelemzavaró elírásba, bosszantó sajtóhibába.

Tartalmi értékei ellenvetéseinktől függetlenül megerősítenek abban a meggyőződésben, hogy a kutatás soha még a magyar iskola történetében nem rendelkezett ennyi, a jövő megismerése szempontjából releváns ismerettel. „Az ezredforduló iskolája” arról is tanúsodik azonban, hogy ezek az ismeretek nem mindig eléggé kiérlelték, nem elég részarányosan kibontottak, nem elég összerendezettek ahhoz, hogy rájuk támaszkodva kellő biztonsággal fogjunk a jövő iskolájának építéséhez.

Inkei Péter–Kozma Tamás–Nagy József–Ritoók Pálné: *Az ezredforduló iskolája*. Szerk.: Kozma Tamás Budapest, 1979. Tankönyvkiadó. 337 + [2] lap

A TANULMÁNYI TELJESÍTMÉNYT MEGHATÁROZÓ SZOCIÁLIS TÉNYEZŐK

Torsten Husén-ről – 'Iskola az ezredfordulón' címmel, Báthory Zoltán magyar fordításában megjelent egyetemi előadásainak előszavában – ezt írja *Kozma Tamás*: 'tudományos pályájának első szakaszában alkalmazott pszichológusként működött. (...) 1947-től a stockholmi egyetemen tanít (...) 1956-ban kinevezik a javaslata alapján megalakult egységes pedagógiai főiskola neveléstudományi intézetének élére. (...) a svéd oktatási reform egyik vezető tudományos szakértője (...) Értelmi szerzője és megalakulása óta elnöke az intézet (ti. az UNESCO hamburgi neveléstudományi intézete) égisze alatt megszületett Nemzetközi Teljesítményértékelési Szövetségnek (IEA).'¹

A magyar pedagógiai közvélemény, a neveléstudományt kutatók tábora e tényeken túl is sokat tud Husén pszichológiai és pedagógiai munkásságáról, rendszeresen követheti publikációit. Az 'Iskola az ezredfordulón' című gyűjteménytől eltekintve, *Kozma Tamás* tollából² e lap hasábjain olvashattunk recenziót Husén és Boalt monográfiájáról, amely az oktatási reform tudományos megalapozását és kivitelét tárgyalja Svédországban; A tanuló társadalom ('The learning society') c. 1974-es könyvére a Külföldi pedagógiai információ hívta fel a figyelmet. Ugyanebben az orgánumban kivonatot kaptunk a *Revue Française de Pedagogie* 1975-ös évfolyamában megjelent jelentős cikkéről;³ a *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* sorozat 1972–1974-es jelzésű kötete Husén 'Az iskola korunk társadalmában' című elemzésével indul.⁴

A sort folytathatnánk. Ismerjük Husén érdemeit az iskolai teljesítmény mérésének nemzetközi összehasonlító vállalkozásaiban; tudjuk, hogy egyike a nevelés- és oktatásslciológia irányadó művelőinek. Noha a személyiség, a tanulói pszichikum kérdéseiben kivételes áttekintéssel rendelkezik, az utóbbi 1–2 évtizedben legalább ennyire kompetens-

¹ Husén, T., *Iskola az ezredfordulón*. Budapest, 1972: Tankönyvkiadó. ('A pedagógia időszerű kérdései külföldön' sorozat.) Kozma Tamás, Torsten Husén és a svéd neveléstudomány. (Bevezető.) Uo., pp. 5–10.

² Husén, T., Boalt, G., *Educational research and educational change: the case of Sweden*. Stockholm, New York, 1968: Almqvist och Wiksell, Wiley and Sons. Ismertetés: *Pedagógiai Szemle*, 1972: (22), 1. sz., pp. 90–92.

³ *Recrutement enlarge et niveau des connaissances dans les classes terminales*. *Revue Française de Pedagogie*, 1975, 21. sz., pp. 34–41. Összefoglaló: *Külföldi Pedagógiai Irodalom*, 1976, 10–11. sz., 1185. tétel (pp. 888–889).

⁴ Kiss Árpád, Nagy Sándor (szerkesztők), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. 1972–1974. Budapest, 1975: Akadémiai Kiadó.

nek mutatkozott az oktatási rendszer és alegységeinek szociológiájában, tehát a neveléstudomány azon területén, mely talán legmesszebb esik a pszichológiától.

A magyar tudományos közélet talán kevésbé tartja számon, hogy Husén mind empirikus, mind elméletalkotó tevékenysége hozzájárult annak a területnek a műveléséhez, amelyet korábban 'hátrányos helyzet', újabban 'művelődési hátrány' gyűjtőnéven is ismerünk. A művelődési hátrány kutatásának középpontjában mindinkább a tanulói *személyiség* egyes összetevőinek társadalmi meghatározottsága áll. Már nem kizárólag a családi, szociális háttérrel vizsgáljuk, nem is annak úgynevezett szociokulturális elemeit, a nevelési szokásokat. Eredményeink birtokában mindinkább az ilyen típusú befolyások nyomán létrejött, időlegesen e befolyásoktól függetlenül *pszichikus* hátrányosságot kívánjuk leírni, mely nyílt kudarcokban csúcsosodhat ki, mind az iskolai munkán belül, mind az iskolán kívüli művelődésben.

Husén 'Social influences on educational attainment' című munkája nagy szolgálatot tehet a művelődési hátrány hazai kutatásának. Ez az 1975-ös dátumú kötet talán azért került el eddig kutatóink figyelmét, mert nem a legismertebb tudományos kiadók egyike, hanem az OECD jelentette meg. Az OECD – nevének magyar fordítása: Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet – 1968-ban hozta létre a Centre for Educational Research and Innovation-t (Oktatásügyi Kutató és Fejlesztő Központ), rövid nevén a CERI-t. Ez a szerv a hetvenes években számottevő munkák sorozatát jelentette meg, elsősorban az oktatás szervezetszociológiája, a közoktatás-rendszertan, az összehasonlító pedagógia területén.

Husén összefoglaló műve hét fejezetre oszlik. Valamennyin átvonul a társadalmi esélyegyenlőség gondolata, amelyet az első fejezetben alapoz meg. Nemcsak meghatározza az esélyegyenlőség fogalmát, hanem ismerteti az annak mérésére alkalmas indexeket (mérőszámokat), illetve mérési eljárásokat is. Sorra veszi azokat a tényezőket, amelyek áthidalható vagy súlyos ellentétbe kerülnek az egyenlőség megvalósításával: tárgyalja a veleszületett és tanult viselkedések egyenlőtlen eloszlását, a „hatékonyság”, a meritokrácia kérdését. (Utóbbira 1972-es magyar kötetének előszavában is utal Kozma Tamás.) Történetileg egybeveti az *oktatási* esélyegyenlőség felfogásait: a konzervatív és liberális felfogást; majd az ezektől egyaránt eltérő ún. radikális koncepciókat veszi szemügyre. Ezekben megjelenik a formális hozzáférhetőség (magasabb iskolai fokozatokba jutás, oktatási erőforrásokkal rendelkezés) egyenlőségének kritikája; nem elég a közoktatás kezdetétől biztosítani az esélyek kiegyenlítését, amennyiben a legfontosabb szellemi képességek egyenlőtlenségét sajátos szociokulturális tényezők már az iskolába lépés *előtti* években létrehozzák. Ezen a ponton jutunk el a családi környezet és a háttércsoportok (pl. kortárs csoportok) befolyásolásáig, azaz addig a tételig, hogy elsősorban nem a szervezett iskolázás rendszerében kell keresni a művelődési hátrány enyhítésének módjait.

A következő három fejezetben Husén, a nagy műveltségű nevelépszichológus lép elénk. Saját kutatásait jószerével mellőzve, és a mások által közölt eredmények páratlan gazdagságát áttekintve elemzi az iskolai teljesítményt meghatározó *személyiség-összetevők* egyes övezeteit. Mindenekelőtt az intelligencia-fogalommal, ezen belül az elvont műveletek végzésének és a nyelvi gondolkodásnak a képességeivel foglalkozik. Ha nem is meríti ki, de érinti azt a kérdést, hogy milyen viszonyban van a képességek általános pszichológiai és pedagógiai fogalma (vö. 3.4. pont), és miként zavarhatja meg a fenti kettősség a

képességek rendszerezését. Husén nem becsüli le a nyelvi-kommunikációs képességek szerepét, de joggal bírálja ha ezeket az iskolai értékelésben túlzott előnyben részesítik.

A recenzens elsősorban e pontok eszmefuttatásainál küzd hiányérzettel; a verbális és nemverbális képességek elválasztásában és egymással történő kapcsolatba-hozásában hiányzik a pszicholingvisztikai eredmények számbavétele. A szerző hosszasan elemzi az öröklött és szerzett képességek nemzetközi vitájának tapasztalatait, de ritkán hivatkozik a nyelvészetben ezzel kapcsolatban elért részlet-eredményekre, a nyelv-ontogenezisre. Úgy véljük, a nyelvi képességeknek az egzakt (pl. a transzformációs-generatív grammatikából kiinduló), formális nyelveírásokra alapozott rendszerezése és az erre épített nyelvfejlődés-vizsgálatok olyan eredményekre vezettek, amelyek mintát adnak a nem nyelvi képességek természetének és hatásának kutatásához is.

Husén kilenc csoportba osztja azokat a – rendszerint nemzeti, országosan reprezentatív – vizsgálatokat, amelyek a „tehetségtartalék” (reserve of talent) problémáját igyekeztek tisztázni. Rámutat a terminus és a „tartalék”-fogalom elégtelenségére, csatlakozik ahhoz a Halsey által már 1961-ben kezdeményezett bírálathoz, mely szerint e „tartalék” valójában nem genetikailag adott, mennyiségileg változatlan összesség, hanem *különböző* humán képességek, készségek, jártasságok időben állandóan változó sokasága; kiterjeszti e fogalmat az iskolában követelt képességekről egy pszichológiailag jobban körülírható övezetre. Tisztázza azt a kérdést is, vajon tartanunk kell-e tőle, hogy a közeljövőben „kimerül a tehetségek tartaléka”.

Az ötödik fejezetben az iskolarendszerek néhány fő típusát veti egybe a szelektivitás szempontjából. A művelődési hátrány hazai vizsgálóinak talán legértékesebb a 6. fejezet. Itt rendszerezett képet kapunk azokról a változókról, amelyek a hátrányt, mint a tanulói személyiség egyfajta elrendeződését meghatározzák. Grimm és mások nyomán Husén elválasztja a szocio-ökonómiai, szocio-kulturális és szocio-ökológiai tényezőket. Az elsőhöz tartoznak pl. a szülők munkajellegcsoportja – foglalkozás, beosztás –, jövedelme, a család mérete és szerkezete; a másodikhoz a szülői iskolázottság, a nevelési szokások, eljárások, a teljesítmény-motiváció szülői fokozása; a harmadikhoz a lakóterületi, regionális hovatartozás, az alkalmas oktatási intézménytől mért földrajzi távolság, és más faktorok.

Husén tudja, hogy a szociális háttérváltozók *pszichikus elrendeződéseken* át hatnak a tanuló teljesítményére az iskolában és azon kívül, beleértve kulturális életmódjának elemeit. Ez a megközelítés mind a saját nevével jegyzett, mind a mások által – részben adatbank másodelemzésével – végzett IEA-kutatásokon végigvonul. Az sem ismeretlen előtte, hogy a szociális háttér tényezőinek bizonyos blokkjai nem közvetlenül, hanem a családi szocializáció szűrőjén *át* alakítják a gyermek személyiségét. E fejezet fő értéke mégsem e változó-blokkok szabatos elkülönítése – mellyel, elméleti értelemben, adósunk marad –, hanem az ide vágó empirikus vizsgálatok eredményeinek elegáns összegzése. Aki a skóciai Fraser-vizsgálatról, a Plowden-jelentésről, vagy Breton kanadai reprezentatív vizsgálatairól képet szeretne kapni, támaszkodhat Husén értékelésére. Nem maradnak említés nélkül az IEA-vizsgálatok azon tanulságai sem, amelyek a mű megírásáig rendelkezésre álltak.

Az utolsó fejezet túllép a kutatáson, és azt elemzi, milyen oktatásszervezési, oktatáspolitikai intézkedések következnek a kutatások eredményeiből. E fejezet nem alkalmazható módosítás nélkül hazai viszonyainkra; a művelődési hátrány leíró adatai mást mutat-

nak hazánkban, az enyhítés lehetőségeit is önállóan kell kidolgoznunk. Példaszerű azonban Husén elemzése a tekintetben, miként lehet rendszerelvűen, a kutatási eredmények lényegére építve, lépésről-lépésre megtervezni a változtatásokat, az iskoláskor előtti oktatástól és neveléstől egészen a tanító- és tanárképzés reformjáig.

A mű gazdag hivatkozás-jegyzékében Husén korábbi munkáiról csaknem teljes bibliográfiát talál az olvasó. Úgy véljük, nemcsak a felsorolás teszi összefoglaló művé a kötetet, hanem kirajzolódik belőle annak az elméleti rendszernek megannyi állítása is, amelyet Kozma joggal nevez önálló 'gondolkodói profil'-nak.

Husén, Torsten, Social influences on educational attainment. Research perspectives on educational equality. Paris. 1975: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Centre for Educational Research and Innovation (CERI). 192 pp.

TESSEDIK SÁMUEL PEDAGÓGIAI REFORMTEVÉKENYSÉGE

Budapest, 1980. Tankönyvkiadó. 342 oldal

1980-ban volt kétszáz esztendeje, hogy Tessedik Sámuel megnyitotta 1780-ban Szarvason – a korábban is meglevő helyi iskola új alapokon történő átszervezése nyomán – a *Gyakorlati Gazdasági Szorgalmatossági Iskolát*. A tudós szarvasi evangélikus pap az átgondolt, merész reformok embere volt minden tekintetben. Joggal tartjuk számon a kiváló hazai iskolareformerek között.

Tóth Lajos kandidátus évtizedek óta tiszteletre méltó következetességgel és kitartással kutatja a Tessedik-életmű egészét és részleteit, gyökereit és hatásait. Az évfordulóra megjelent szép könyvének középpontjában éppen az *iskolareformer Tessedik* áll. Szerzőnk szakavatott kézzel, széles körű tájékozottság birtokában mesteri módon rajzolja meg a nagy szarvasi pedagógiai reformer alakját.

Reformgondolatai a felvilágosodásban és a filantropizmusban gyökereznek, de az innen származó hatásokat szuverén módon ötvözte saját gondolatrendszerébe. Célja a *paraszttság anyagi és kulturális felemelése* – pedagógiai korszerűsítő tevékenységének is ez volt célja és mozgató rugója, ezért tervezett újszerű tananyagot, ezért épített ki új iskolaszervezetet, ezért alkalmazott új oktatási-nevelési módszereket. Ezért kívánta új alapokra helyezni a tanítók munkáját, ezért foglalkoztatták a tanító személyiségének problémái, a korszerű tanítóképzés és tanítói továbbképzés kérdései.

Tessedik reformjának vitathatatlanul legfontosabb része – meggyőzően mutatja ki a szerző – a *gyakorlati oktatás és a munkaiskola pedagógiai megalapozása*. Jól látta a nevelési hatásrendszer többoldalúságát, a testi, az erkölcsi és az értelmi nevelésre vonatkozó fejtegetései ezt tükrözik. Pedagógiai koncepciójában azonban kétségtelenül a munkára nevelés áll a középpontban, amely az iskolai élet összes területét áthatja. A testi nevelés fejleszti az erkölcsi magatartást, ez pedig erősíti a munkában való helytállást. A konkrét munkatevékenység közben értékes emberi tulajdonságok bontakoznak ki. A munka eredményessége szoros kapcsolatban áll az értelmi képességek fejlettségével, a korszerű ismeretek elsajátításával, illetve az életkori sajátosságokkal, a testi és szellemi teherbíró képességgel.

Tessedik pedagógiai reformjának egyik legkiemelkedőbb területe kétségkívül a munkára nevelés gyakorlati megvalósítása, illetőleg továbbfejlesztése, s magának a munkára nevelés gondolatának széles körben való elterjesztése.

Tessedik szarvasi iskoláját ezért joggal tekintjük a munkaiskola első megvalósult hazai kezdeményezésének. Olyan *mezőgazdasági és ipari szakműveltséget adó iskola* volt ez, amelyben a tanulók közvetlen tapasztalata és konkrét munkája alapján történt az életben szükséges és hasznos gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek kialakítása.

„A munkát – írja a szerző – Tessedik oktatási és nevelési módszerként alkalmazta. A munka nála egyrészt az ismeretszerzés eszköze a gyakorlati oktatásban, másrészt az ismeretek gyakorlati alkalmazásának módja. Nevelési eszközként a munkát a tétlenség, a tunyaság, a restség elleni küzdelemben használja fel. Legfőbb célja, hogy már gyermek- és ifjúkorban váljék szokássá a munka.”

Ugyanakkor gondoskodott a gyakorlati oktatás minden szükséges kellékéről és feltételéről. Olvasókönyvet készített, tankönyvertervezetet szerkesztett, útmutatókat állított össze a tanítók számára, a gyakorlatban bevált, személyesen kikísérletezett módszertani eljárásokat javasolt. S ami kiemelkedően új: iskolájának fontos része volt a mezőgazdasági gyakorlókert és a tanműhelyek sora.

De Tóth Lajos bemutatja Tessedik nagyszabású pedagógiai reformjának *különböző irányú elágazásait* is, többek között például a felnőtt korú paraszttság művelése-nevelése érdekében kifejtett törekvéseit, a falusi egészségügy korszerűsítésére tett javaslatait, falusi településrendezési terveit stb.

Részletes, színes és plasztikus kép bontakozik ki az olvasó előtt az iskolareformer Tessedik rokonszenves alakjáról a szerző jóvoltából. Talán mintha kissé eltülozná – bizonyára hőse iránti elfogultságból – a korabeli hazai művelődésügy „sivárságát”, talán magasabbra értékeli Tessedik politikai tudatosságát a hazai polgári átalakulás szükségességét illetően a valóságosnál, talán felfogása kissé egyoldalú a népiskolákban oktatott s „az életben hasznavehetetlen dolgok” (?) címén emlegetett tananyagrészek tekintetében, talán némelyik megállapításában indokolatlanul szerepel a „polgári” jelző – de igazat kell adnunk zárótételének: „A társadalmi, munkahelyi, családi körülmények és az ezekhez igazodó, folyamatosan alkotó közhasznú dinamizmusa formálta Tessedik felvilágosult gondolkodását, emberi tulajdonságait és jellemét korának kiemelkedő tettekre képes, kitartóan munkálkodó, pozitív egyéniségévé, a szocialista utókor által méltán becsült nagy nevelővé, haladó történelmi személyiséggé.”

Igen értékes Tessedik-dokumentumot tartalmaz a kötet terjedelmes *függeléke*. A szakirodalom már régebben is tudott Tessediknek arról a tanulmányáról, amelyet 1803-ban készített a szentpétervári Szabad Gazdasági Társaság pályázati felhívására. Maga a kézirat azonban nem volt ismert, bár kutattak utána. Tóth Lajos kitartó, széles körű felderítő munkáját viszont siker koronázta: a jelige azonosításával, valamint a Tessedik önéletírásában olvasható cím alapján rátalált a tanulmány kéziratára a leningrádi Isztoricseszkiy Archiv anyagában. A kézírásos német nyelvű pályamunka 42 oldalas.

A pályázati értékezés a következő témát fejtí ki: *Milyen rendszabályokat kellene alkalmazni annak érdekében, hogy az alsóbb néposztályokban, különösen a parasztasszonyokban és gyermekeikben felkeltsük a tevékenység szellemét és a keresetvágyat; mindezt pedig úgy ébresszük fel, hogy a munka idővel nélkülözhetetlen szükségletükké és szokásukká váljék?*

Tessediknek ez a most fellelt tanulmánya – amely Tóth Lajos könyvében lát első ízben nyomtatásban napvilágot magyar fordításban, s itt kerül először a szakemberek elé további tanulmányozásra – hasznos és értékes kortörténeti, agrártörténeti és pedagógiatörténeti forrásmunka, amelyet a kötet szerzője így jellemez:

A már gazdag életpaszttalattal rendelkező Tessedik (61 éves korában, 36 évi szarvasi munkálkodása után írta) *társadalomszemlélete és a polgári átalakulást sürgető reformja sajátos szintézisének is tekinthető*. Az ebben kifejtett s korábbi írásaihoz viszonyítottan erőteljesebb társadalombírálat és a progresszívabb reformjavaslatok azzal is magyarázhatók, hogy a Szentpétervárra küldött jelíges pályázat megfogalmazásakor nem kellett számolnia a cenzúrával. Elemző megállapításai, értékelése és reformjavaslatai lényegében a feudális magyarországi viszonyokban gyökereznek. Ugyanakkor megjelölik Oroszország (és Kelet-Európa) polgári fejlődésének Tessedik által vélt (neveléssel, szervezéssel, reformokkal megvalósíthatónak gondolt) filantróp útját is.

Az értékes „új” Tessedik-tanulmány fölfedezője és közreadója jól eligazító utószóval és jegyzetekkel is ellátta a dokumentumot, jelentős segítséget nyújtva ezáltal az olvasónak a szöveg helyes értelmezéséhez.

Gazdag képanyag zárja a kötetet, jól kiegészítve azt az árnyalt képet, amelyet a szerző könyve törzsanyagával, valamint a pályázati értekezés közlésével elének adott.

A Tessedik-kutatás értékes művel gazdagodott, de a korszak hazai neveléstörténeti szakirodalmának is nagy nyeresége Tóth Lajos új könyve.

Említettük – s ezt ez a gazdag tartalmú, tudományos értékű új könyv is bizonyítja –, hogy az iskolareformer Tessedik a merész és átgondolt reformok embere volt. Tanulhatnak tőle a mai iskolareformerek is. Merészséget is, átgondoltságot is.

Mészáros István

SZEKENYI PÉTERNÉ
TÁRSADALMUNK NORMÁI
KÖZÉPISKOLÁSOK TUDATÁBAN

Budapest, 1980. Tankönyvkiadó. 408 oldal

Viszonylag kis tömegű nevelésméleti irodalmunk talán legtöbbet foglalkozik az általános iskola felső tagozatos korosztályával, ennek az életkori periódusnak a nevelési problémáival, neveltségi szintjének kérdéseivel. Jóval kevesebb olyan forrást találunk, amely az alsó tagozatos nevelőmunkával foglalkoznék, s még ennél is kisebb azoknak a munkáknak a száma, amelyek a középiskolások neveltségi szintjét, személyiségük erkölcsi-társadalmi érettségének jellemzőit tennék elemzés tárgyává. Ennek következtében meglehetősen keveset tudunk azokról a tudattartalmakról, amelyek a középiskolások személyiségére, magatartására, életvitelére hatással vannak, s kevésbé ismerjük ezen tudattartalmak forrásait, elsajátításuk mechanizmusát, de feltárásuk, megismerésük útjait, módszereit is. Szebenyi Péterné könyve a középiskolásokkal kapcsolatos ismereteink felsorolt hiányosságait segít pótolni, s egyben hozzájárul a hazai nevelésméleti szakirodalom jelzett egyensúlyzavarainak megszüntetéséhez is.

A szerző vizsgálódásának témaválasztását azzal indokolja, hogy „A személyiség irányultságát, jellegét alapvetően a bensővé vált erkölcsi, politikai, ideológiai, világnézeti értékek határozzák meg. Amíg a tanulók nem ismerik ezeket az értékeket, nem várhatjuk tőlük, hogy magatartásuk és tevékenységük folyamatában érvényesítsék azokat. Nagyon fontos tehát ezeknek a tartalmaknak, az egyéni és életkori feltételeknek megfelelő tudatosítása.” (61. l.)

Meg kell azonban jegyezni, hogy a könyv nem egyszerűen az erkölcsi-politikai-világnézeti értékek tudatosításának folyamatát vagy útjait, sem nem a tudatosság szintjeit elemzi, hanem ennél összetettebb feladat megoldására tett erőfeszítéseket mutat, nevezetesen a szerzőnek azt a szándékát tükrözi, hogy nyomon kövesse a tudatosított tartalmaknak olyan személyiségbeli szabályozó rendszerekbe épülését, amely szabályozó rendszerek szisztematikusan kifejeződnek a személyiség egész életvitelében. Ilyen szabályozó rendszereknek tekinti a szerző az *irányultság* mellett az *életideált*, az *ideáltípust* és az *embereszményt*.

Már az Előszó és az I. fejezet is igen érdekes elemzéseket tartalmaz ezeknek a szabályozó rendszereknek a természetéről és kapcsolatairól, valamint az értékrendszerek és a világnézet közti, a magyar szakirodalomban igen kevésbé érintett összefüggésekről. Az ebben a tárgykörben végzett elemzések azonban inkább csak jelzésszerűek, s az olvasó felkeltett kíváncsiságát, rövidre fogott voltuk miatt, nem elégítik ki. Ugyanez a helyzet az „emocionális átélés” és az „emocionális nevelés” érdekesen felvillantott, de nem kellő részletességgel kifejtett problémájával is. Minderről szívesen olvastunk volna többet a könyv elején, annál is inkább, mivel a szerző a további fejezetekben is kissé szűkszavúnak bizonyul ezeknek a kérdéseknek az elemzésében.

A könyv terjedelmének túlnyomó részét a középiskolások által elfogadott ideáltípusok és normák összefüggéseinek empirikus vizsgálata alkotja. Ideáltípuson a szerző olyan „magasrendű szabályozókat” ért, melyek társadalmilag meghatározottak, ugyanakkor „egyeníthetők”, s emberre szabottságuk miatt a személyiséget a jelenben, céljellegük következtében pedig a jövőre vonatkozóan egyaránt képesek eligazítani. (308. l.)

Az ideáltípusnak, ennek a magasrendű és összetett személyiségkomponensnek a vizsgálatára a szerző speciális eljárást dolgozott ki, s adatgyűjtését országos reprezentatív mintán végezte. Az adatokat igen logikusan szerkesztett, jól áttekinthető táblázatok foglalják össze, bár a táblázatok nagy száma (92 db) alapján felvethető a kérdés, hogy a könyv anyagát nem tette volna-e jobban áttekinthetővé az adattömeg bátrabb szelektálása, erőteljesebb összevonások érvényesítése.

Természetesen ennél a formai problémánál sokkal jelentősebbek azok a tartalmi megállapítások, amelyek a vizsgálat adatai alapján megfogalmazásra kerültek, s amelyek több fontos kérdésre választ adnak, illetve újabb kutatások kiindulópontjai lehetnek.

Mindenekelőtt meg kell említeni azt a tényt, hogy Szebenyi Péterné felvázolja az ideáltípusok társadalmunkban fellelhető főbb minőségi variánsait, s így jól használható szempontrendszert alakít ki a mai középiskolás népesség erkölcsi-társadalmi fejlettségének megítéléséhez.

Ugyancsak az ideáltípusok tartalmi-minőségi megközelítésének köszönhető, hogy fény derült arra a tényre, miszerint „bizonyos normatartalmak gyakran fordulnak elő együtt az egyes tanulók választásaiban, mintegy vonzzák egymást”. (170. l.) Ez a megállapítás, véleményünk szerint, nem kevesebbet jelent mint annak felismerését, hogy a személyiségben – s ez talán életkorspecifikus sajátosság – a normák organizálódnak, integrálódnak, valamilyen meghatározott struktúrát alkotva épülnek be, s így fejtik ki – tartalmuk és struktúrájuk által együttesen meghatározottan – aktivitást reguláló hatásukat. Könnyen belátható, hogy amennyiben törvényszerűségről van szó, ennek igen szerteágazó konzekvenciái lehetnek a középiskolai nevelőmunka gyakorlatára vonatkozóan is.

Eredeti és értékes szempont a könyv alapjául szolgáló kutatómunkában a középiskolások körében tudatosult normák forrásainak keresése. Az erre vonatkozóan gyűjtött adatok igen használható pedagógiai összefüggések megfogalmazásához vezettek, illetve vezethetnek a jövőben. Ezzel kapcsolatban talán elég azt kiemelni, hogy a kapott adatok szerint az úttörőélet törvényei konzekvensen a legalapvetőbb normaforrásnak bizonyultak, s ez az általános iskola, valamint az általános iskolás életkor megalapozó jelentőségét húzza alá, de arra is felhívja a figyelmet, hogy a középiskola talán még nem találta meg az általa nevelt korosztály személyisége formálásához az adekvát nevelési koncepciót.

Természetesen egy recenzió keretében nem lehetséges kitérni a könyv minden fontosabb megállapításának méltatására, az azonban Szebenyi Péterné könyvével kapcsolatban elmondhatónak látszik, hogy az igen kiterjedt vizsgálati anyag még sokirányú értelmezésre, több direkt és indirekt következtetés megfogalmazására ad lehetőséget az olvasónak, annál is inkább, mivel ezekkel a lehetőségekkel a szerző nem mindig élt, s mintha túlzott figyelmet szentelt volna esetenként a kutatástechnikai segédleteknek, s ezek részletező közlésének.

Mivel egy folyamatban levő kutatómunka egyik szakaszának eredményeit foglalja össze Szebenyi Péterné könyve, remélhető, hogy az igen értékes vizsgálati anyag a jövőben még további összehasonlító-elemző-értelmező munkához szolgál alapul a szerzőnek.

Bábosik István

VASTAGH ZOLTÁN

MIKROCSOPORTOK AZ ISKOLAI OSZTÁLYOKBAN

Akadémiai Kiadó, Budapest 1980. 191 oldal

A közelmúltban jelent meg az Akadémiai Kiadónál Vastagh Zoltán kandidátusi értekezése. A szerző a szociometrikus csoportkutatás eredményeire támaszkodva végezte pedagógiai kísérletező munkáját, amelynek célja az volt, hogy a társas kapcsolatok szerepét tudatosítva formálja, fejlessze az iskolai közösségek életét. Kutató tevékenységével szervesen kapcsolódott az 1960-as évek második, illetve a 70-es évek első felének azon neveléstudományi törekvéseihez, amelyek szociálpszichológiai szempontokat és módszereket használtak fel a közösségek vizsgálatában. Vastagh Zoltán könyve monografikus összefoglalását adja a szociometriai módszer pedagógiai alkalmazási lehetőségeinek, mintegy lezárja a hazai neveléstudománynak a szociometriát megismerő és asszimiláló szakaszát. Természetesen nem állítom, hogy a szerzőnek szándékában állt egy ilyesfajta összegző számvetés elkészítése, munkája azonban – amely a szociometria pedagógiai alkalmazásának kiugró teljesítménye – mégis ezt a funkciót tölti be. Ezért különösen sajnálom, hogy könyvében nem kapott helyet a korábbi szociometrikus pedagógiai vizsgálatok ismertetése.

A könyv összefoglaló jellege, szerepe önmagában is elegendő ahhoz, hogy az olvasó figyelmébe ajánljam. Vastagh Zoltán kutatási célkitűzései azonban túlmutattak egy hasznos módszer neveléstudományi alkalmazásán. Gyakorlati tapasztalatai és szakirodalmi tájékozódása alapján felfigyelt a szervezett közösségek rendszerében is spontán módon kialakuló és működő kiscsoportok (a szerző szóhasználatával élve: mikrocsoportok) szerepére a nevelési folyamatban. Feltételezte, hogy ezek a – többszemponutú szociometria eszközével körülhatárolható – kiscsoportok az osztályban sajátosan megszűrlik, felerősítik vagy keresztezik a tervszerű pedagógiai hatásokat. Éppen ezért a közösség

fejlesztésére irányuló nevelői törekvések hatékonysága e mikrocsoportok ismerete és tudatos befolyásolása révén növelhető: fokozatosan emelkedik a közösség tagjai közti együttműködés színvonala, egységesül a közvélemény, fokozódik a közösségi aktivitás. Mindezek kihatnak a tanulmányi és munkaeredmények javulására is. (vö. 39. o.) Lehetetlen ebben a gondolatmenetben nem felismerni egyfelől a csoportlélektannak a vonatkoztatási csoportokra irányuló megállapításait, másfelől a többszempontú szociometria inspiráló hatását. (Megítélésem szerint ugyanis a vizsgálat fogalmi apparátusának kialakítását is alapvetően befolyásolta az a tény, hogy a szerző a többszempontú szociometriában a csoportok belső differenciáltságának feltárására alkalmas eszközt ismerhetett meg.) Ugyanakkor a pszichológiai szempontok és módszerek sajátosan pedagógiai kérdésfeltevésnek rendelődnek alá. Ezért a kutatás eredményei elsősorban a neveléstudományt gyarapítják.

Vastagh Zoltán munkájának talán legvonzóbb vonása, hogy a társas alakzatok szerepét eleven pedagógiai tapasztalatba ágyazva vizsgálja. Könyvében a nevelési gyakorlat, a pedagógiai valóság nem elvont elméleti tételek illusztrációjaként van jelen, hanem életszerűen – gyakran esettanulmány mélységű elemzések formájában – demonstrálják a feltárt pedagógiai összefüggéseket. A mikrocsoportok szerepét az osztályközösségekben kétéves természetes kísérlet formájában, a folyamatos napi nevelőmunkába ágyazottan tanulmányozta a szerző, közvetlen megfigyelés révén szerzett tapasztalatokat a kiscsoportok változásának irányáról, hatás-megszűrő szerepének módosulásáról. Mindez nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a kutatás eredményei a gyakorlati szakemberek számára is közvetlenül hozzáférhetővé váltak. Erre egyébként a szerző tudatosan törekszik, a valósághozközeliséget egy helyütt kutatása alapvelektént fogalmazza meg. (43. o.)

Feltehetően az erős gyakorlatra orientáltságból fakad a könyv egyfajta képszerűsége, nemcsak a szöveges kifejtésben, hanem az adatközlésben is. Legjellemzőbb példa erre a könyvnek az a részlete, amelyben a szerző a társas helyzet alakulását s az aktivitás tekintetében bekövetkező változásokat összefüggésükben szeretné bemutatni, s ebből a célból az általa „mikrolétrának” nevezett jelölési módot egyaránt alkalmazza a társakra, illetve az aktivitásra vonatkozó adatsorok elemzésekor. (131–140. o.) Ezek a pedagógiai szakirodalomban oly gyakran nélkülözött szemléletes megoldások sokszor segítik az olvasót a szerző gondolatainak követésében, megértésében. Ugyanakkor sajnálatos, ha – mint az idézett esetben is – a szerző idegenkedik a változások és összefüggések számszerűsítésétől és matematikai statisztikai feldolgozásától, ami pedig még az ilyen típusú kísérleti munkában is szinte elkerülhetetlennek látszik.

A kísérlet típusáról érdemes részletesebben is szólnunk. Lényegében a természetes körülmények között folyó pedagógiai kísérletről van ez esetben szó, amelynek a kutatásban nélkülözhetetlen eredményeiről és szinte kikerülhetetlen buktatóiról a szerző is ír. Részben a könyvben is megfogalmazódik az a módszertani probléma – amelynek a vizsgálat eredményeire is messzemenő hatása van –, hogy a kísérletek e típusában (s a konkrét kutatásban) majdnem szétválaszthatatlanok a kísérleti és a nem kísérleti hatótényezők. Ezért a bekövetkezett változások nem köthetőek egyértelműen a szándékolt kísérleti hatásokhoz. E bonyolult helyzetből fakad a kutatás néhány nyilvánvalóan kritikus pontja, illetve önellentmondása. Így például a szerző a kísérlet modelljének bemutatásakor – hipotézisének megfelelően – leszögezi, hogy a mikrocsoport a kísérlet független változója. (40. o.) Ugyanakkor azonban pedagógiai beavatkozásának hatását – többek között – épp a mikrocsoportok megváltozásán méri, ilyen értelemben tehát függőváltozóként kezelte azt. Hasonlóan jár el a mikrocsoportok fogalmi, illetve gyakorlati elkülönítések is. A kutatás feladata a mikrocsoportok pedagógiai hatás-megszűrő szerepének vizsgálata volt. Ugyanakkor a kutató már a mikrocsoportok elkülönítésében is pedagógiai kritériumokat használt. Többhelyütt leszögezi, hogy mikrocsoportnak azokat a szociometriai zárt alakzatokat tartotta, amelyek „a tagoknak legalább egynegyedét magában foglalja, és a kölcsönös kapcsolatokból minden tagra legalább kettő jut”, de egyúttal azt is jelzi, hogy „nevelési szempontú mérlegelés után” (azaz megnézték a jelentős és szerepértékkel rendelkező tanulók viszonyát a nevelési programokhoz) alakították ki véglegesen a mikrocsoportokat. Ezért néhány esetben zárt alakzaton kívül elhelyezkedő tanulót is besoroltak egy-egy mikrocsoportba. Ismétlem, jórészt a pedagógiai valóság bonyolult természetéből fakadnak ezek az ellentmondások, de mindenesetre nagyon nehezítették a mikrocsoportok hatás-megszűrő szerepének elemzését.

Bizonyára ezzel is összefügg a könyvnek egyfajta szerkezeti aránytalansága: a mikrocsoportok nevelőhatást módosító jellegét egy mindössze hat oldalas fejezetben foglalja össze a szerző, amelynek 4 oldalas táblázata lényegében nem ad több információt a korábbi esettanulmányyszerű elemzések

konkrétságánál. Ezt a hiányérzetünket csökkenti, bár meg nem szünteti a tanulságokat, eredményeket és további feladatokat összegező zárófejezet.

Mindez persze nem minősíti a kutatást a pedagógiai elméletalkotás szempontjából. Mert bár magam is egyetértek a pedagógiai kísérlet továbbfejlesztésének – a szerző által ismételtlen megfogalmazott – igényével, ugyanakkor hangsúlyoznom kell, hogy ez a kutatás az eddigieknél egyértelműbben s hatásosabban irányítja rá a figyelmet a közösségen belüli folyamatok sokrétűségére, amelynek differenciált vizsgálatához a könyv megfelelő elméleti támpontokat is ad.

Végezetül Vastagh Zoltán monográfiájával összefüggésben fel kell idéznünk azt a tényt, hogy a pedagógiai kutatások ma oly sokat elemzett és mérlegelt stádiumában a tudományközi együttműködésnek, a különböző tudományos szempontrendszerek ötvözésének előrevivő szerepe lehet. A szempontok összekapcsolása minden konkrét kutatás esetében más-más hangsúlyú lehet. Amiben személy szerint szolidáris vagyok a szerzővel, az az, hogy a különböző szaktudományok eredményeit és módszereit – Vastagh Zoltán elsősorban a szociálpszichológiát és a többszempontú szociometriát – a neveléstudomány immanens fejlődését és a nevelési gyakorlat fejlesztését egyaránt elősegítő pedagógiai problémák tanulmányozására alkalmazza.

Hunyady Györgyné

ALBERT BANDURA: SOZIAL-KOGNITIVE LERNTHEORIE

Szociál-kognitív tanuláselmélet

Stuttgart, 1979. Klett-Cotta, 238 oldal

Bandura német kiadásban megjelent *Social Learning Theory* (1977) c. könyve több szempontból is figyelemre méltó a hazai pedagógiai kutatók számára. Azon túl, hogy a tanulás alapvető pszichológiai megközelítéséből származó következtetések eleve hasznos támpontok lehetnek a pedagógia számára, nem szólva az összehasonlító kitekintés elengedhetetlen voltáról, figyelemre méltó Bandura könyve abból a szempontból is, hogy egyfajta kitörést jelez a nyugati polgári tanuláselméletekben eléggé meghatározóvá vált, behaviorista „Skinner-ketrec” irányzatokból.

A szerző lényegében három olyan alapvető kérdés köré építi fel mondanivalóját, melyek központiaknak tekinthetők a pszichológiai kiindulású tanuláselméleti vizsgálatokban: Milyen folyamatok játszanak szerepet, amikor fejlődésének folyamatában *tapasztalatok* hagynak nyomot a személyiségben; hogyan befolyásolják a tapasztalatok a további magatartást és mik a lehetőségek arra, hogy egy célirányos „optimalás” értelemben (pl. neveléssel, tanácsadással, terápiával vagy környezetváltoztatással) hasznosítani tudjuk az emberi tapasztalatszerzési folyamatok hatásmechanizmusaira és hatásaira vonatkozó tudományos felismeréseket.

A tanulásiélektan korai művelői kezdetben eléggé egyoldalúan kezelték ezeket a kérdéseket. A radikális behaviorizmus idején a tanuláselméleti tételeket egy nagyon is meghatározott képzetrel asszociálták, mely még ma is hat nagyon sokak gondolkodásában. Amikor ugyanis ezen időszak tanuláselméleti kutatói a külső körülményeknek (többnyire állapotok magatartására valló) hatását vizsgálták, a priori független, a viselkedésében tanulmányozott lény számára kikerülhetetlen és kényszerítő hatástényezőknek tekintették a külső körülményeket, melyek szerintük teljesen egyoldalúan „kondicionálták” a magatartást. Ennek a felfogásnak volt klasszikus paradigmája a „Skinner-ketrec” (Skinner-box). Ebben demonstrálták a kísérletezők, hogy szinte teljes külső ellenőrzésük alá tudják vonni a kísérleti állataik (többnyire patkányok vagy galambok) magatartását azáltal, hogy célirányosan manipulálnak útmutatási ingerekkel és reakciókövetkezményekkel. Az individuum és környezete közti kölcsönhatás, valamint a mélyebb, belső pszichikai folyamatok figyelmen kívül hagyása következtében ezek a tanuláselméleti kutatók fokozatosan egy abszolút környezeti determinizmus platformjára kerültek. Maga Watson és Skinner is aktívan hozzájárult ehhez több megnyilatkozásával és számos írásával.

Ma már a polgári tanuláselméletben is sokkal differenciáltabbá vált a kutatás. Ezen belül Albert Bandura vezető egyéniség abban az irányzatban, mely lényeges pontokon határolja el magát a hagyományos behaviorizmustól.

Bandura mindenekelőtt *emberek* tanulási folyamatát vizsgálja, és ezen a szerzett tapasztalatok aktív és kognitíven irányított feldolgozási folyamatát érti. Az így értelmezett tanulási folyamatban ható kognitív operációk állnak kutatásának középpontjában. Eközben nagy hangsúlyt helyez arra, hogy az ember képes egyfajta „szimbolikus” tanulásra és mások tapasztalatainak átélése alapján való „helyettes” tanulásra. Továbbá az ember aktuális magatartását nem a környezeti „determináló” tényezőkre való kondicionált és automatikus reagálásnak fogja fel, hanem aktív folyamatként, melyben döntő szerepük van a motivációknak, az emocionális érzeteknek és a komplex gondolkodási folyamatoknak. Mindennek következtében, és ez a harmadik lényeges megkülönböztető jegy Banduránál, mivel az embert nem csupán a környezeti hatások által irányított passzív bábnak tekinti, ezért a szokásos behaviorista felfogásénál optimistább emberképet rajzol fel. Ehhez járul még Banduránál egy lényeges nézőpontbeli különbség: elsősorban a cselekvő ember oldaláról és nem a kísérletező kutató szemszögéből vizsgálja a tanulásméleti problémákat. Alapvetően ezért a szocialista pedagógia elkötelezettjei nemcsak érzelmileg forgathatjuk kellemesebben Bandura könyvének lapjait, hanem hasznosíthatósági foka is nagyobb számukra az átlagosnál.

A szerző mondanivalójának a magját tulajdonképpen a 2. A magatartás alapösszetevői c. fejezet foglalja össze. Az itt vázolt koncepció alátámasztását szolgálja a 3. Antecédens meghatározók, 4. Követő meghatározók és az 5. Kognitív kontroll c. fejezet. A záró, 6. Reciprok determinizmus c. fejezetben a szerző saját determinista felfogását ismerteti.

A magatartás alapösszetevői c. fejezetben a tanulási módokra vonatkozó felfogását fejti ki. Két alapvető módot különböztet meg: az individuum reakcióinak *következményeit* és a *modell* alapján való tanulást.

A reakciókövetkezmény alapján való tanulásnak Banduránál az a képlete, hogy a környezeti hatásokra reagáló individuum reakcióinak következményei vannak magára az individuumra is. Ezek a következmények az individuum számára informálók, motiválók, megerősítők lehetnek (*és-vagy* kapcsolatrendszerben).

A modell alapján való tanulás értelmezésében abból indul ki a szerző, hogy a legtöbb emberi viselkedésforma megfigyelhető modelleken: mások viselkedésén. E megfigyelések alapján elképzelések alakulnak ki a tanuló személyben a viselkedési formákról, s ezek az elképzelések a későbbiekben cselekvési irányvonalakként funkcionálnak a számára. Ennek a tanulási módnak egyik nagy előnye Bandura szerint, hogy a tanuló személy sok „hibát” kerül el.

A modell alapján való tanulás alapvető formája a megfigyeléses tanulás, melynek a tartós figyelem, a megőrzés, a motorikus reprodukció és a motiváció a főbb összetevői. A továbbiakban a modellezés és a fejlődés kapcsolatával, a modell alapján való összehasonlító elemzéssel, a megerősítés szerepével és az individuum modellalkotásának formáival (absztrakt, kreatív és egyéb modellezési formákkal) foglalkozik a szerző.

Az antecédens determinánsok közt a fiziológiai és emocionális ingerlékenységet, a kognitív funkciókat, a veleszületett tanulási mechanizmusokat, a korrekatív tanulásra való képességet emeli ki.

A követő determinánsok közt Bandura szerint a külső megerősítés és a mások példájában látott „helyettesítő” megerősítés a legfontosabbak.

Az elő- és a követő determinánsok után részletesebben foglalkozik a kognitív kontroll szerepével.

A könyvnek egyik legérdekesebb fejezete a Reciprok determinizmus c. zárófejezet. Reciprok determinizmuson események kölcsönhatását, és ezáltal kölcsönös meghatározottságát érti: állandó kölcsönhatás van az individuum, a viselkedése és a környezet meghatározói között. Ennek az összefüggésrendszernek az elemzésével (érdekes, de némely esetben túlságosan leegyszerűsítő példákat is felhasználva) megkísérli feloldani a polgári társadalmakban vallott személyes szabadság és a környezeti (mindenekelőtt társadalmi) korlátozottság közti ellentmondást; nem sok sikerrel. Így a záró fejezet, bár eszmefuttatásként színvonalas, mégis inkább egy happy-ending-igény kielégítését szolgálja a következő logikába ágyazva: az ember azáltal illeszkedhet be és hathat környezetére, hogy megfigyeli mások magatartását, és követi azt mint modellt; szimbolizálja megfigyeléseit és tapasztalatait, a szimbólumok segítségével meg tudja tartani ezeket emlékezetében, át tudja gondolni azokat, és így képessé válik a kreatív alkalmazásukra; ez a folyamat kölcsönhatás a környezettel (reciprok determináltság), és ebben a kölcsönösségben van az ember szabadsága „sorsának eldöntésére”.

Már a nyitó tézisből (a modellkövetésből) nyilvánvaló, hogy távolról sem gondol a szerző a környezet forradalmi megváltoztatásának lehetőségére, és ez determinálja a zárótétel jelentését is. Mindennek ellenére Bandura könyve a maga filozófiai korlátai közt is hasznos és gondolatébresztő olvasmány a tanuláselmélet iránt érdeklődők számára.

Varga Lajos

S Z E R Z Ő I N K

Dr. Bábosik István: egyetemi docens, a neveléstudományok kandidátusa, Budapest
Dr. Durkó Mátyás: tanszékvezető egyetemi tanár, a neveléstudományok kandidátusa, Debrecen
Fedorec, G. F.: Leningrádi Pedagógiai Intézet tanára, a neveléstudományok kandidátusa, Leningrád
Habermann M. Gusztáv: tudományos segédmunkatárs, Budapest
Dr. Hunyady Györgyné: tudományos osztályvezető, a neveléstudományok kandidátusa, Budapest
Dr. Kárpáti Andrea: tudományos kutató, Budapest
Dr. Mészáros István: egyetemi docens, a neveléstudományok kandidátusa, Budapest
Dr. Nagy Sándor: egyetemi tanár, a neveléstudományok doktora, Budapest
Dr. Papp János: tanszékvezető főiskolai tanár, a neveléstudományok kandidátusa, Nyíregyháza
Szabóné dr. Fehér Erzsébet: középiskolai tanár, Sárospatak
Dr. Varga Lajos: igazgatóhelyettes, a neveléstudományok kandidátusa, Budapest
Dr. Zibolen Endre: c. egyetemi tanár, a neveléstudományok kandidátusa, Budapest

H Í R E K

A Magyar Tudományos Akadémia illetékes testületei és szervei az 1981–85-ös időszakra megválasztották, illetve megbízták az MTA Pedagógiai Bizottsága, a Tudományos Minősítő Bizottság Pedagógiai Szakbizottsága és a Magyar Pedagógia szerkesztőbizottsága tagjait.

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága

Elnök: Zibolen Endre

titkár: Salamon Zoltán

tagok:

Ágoston György	Király Tibor
Bartal Andrea	Köte Sándor
Ferge Zsuzsa	Mihály Ottó
Földes Éva	Nagy Sándor
Gáspár László	Petrikás Árpád
Horváth Márton	Szarka József
Hunyady Györgyné	Vastagh Zoltán
Jóború Magda	Zrinszky László

Az MTA Tudományos Minősítő Bizottsága Pedagógiai Szakbizottsága

Ágoston György	Orosz Sándor
Domján Károly	Papp János
Göndöcs Károly	Petrikás Árpád
Gáspár László	Szarka József
Hunyady Györgyné	Széchy Andrásné
Koncz János	Gál Róbert
Köte Sándor	Zrinszky László
Nagy Sándor	

A Magyar Pedagógia Szerkesztő bizottsága

Elnök: Nagy Sándor

szerkesztő: Varga Lajos

tagok:

Báthory Zoltán	Mészáros István
Horváth György	Tóth István
Komlósi Sándor	Szarka József
Zrinszky László	

Technikai szerkesztők: Angelusz Erzsébet, Palovecz János

A Magyar Tudományos Akadémia 1980-ban meghirdetett kutatási pályázatán a neveléstudomány körében díjnyertes pályaművek:

Bábosik István: A család és az iskola nevelési hatásrendszerének szerepe a személyiség formálásában (Országos reprezentatív vizsgálat alapján)

Bernáth József–Mihály Ottó–Páldi János: Permanens nevelés – Önálló tanulás – Fakultáció (Kísérleti tapasztalatok egy UNESCO vizsgálat tükrében.)

Celler Zsuzsanna: A tanulási forrásközpontok (működésük, kialakításuk és hatásuk a tanítási-tanulási folyamatra)

Horváth Dénes: Vizualitás és logika

Inkei Péter: Az iskolázás szerkezetének nemzetközi összehasonlítása

Mohács Livia–G. Donáth Blanka–G. Zauner Éva–Fülöp Márta–Wecsenyi Katalin: Művelődési hátrány és személyiségfejlesztő kiscsoportok

Nemetz Tibor: A véletlen elemi matematikája: Nyersanyag a valószínűségszámítás tanításához (Feljegyzések tanárok számára)

Rumpler Nyina: (Társszerzők: *Vilor Nyinelj, Hajnád Zoltán*) A mai soknemzetiségű szovjet irodalom (1945–1979.) oktatásának elvi és metodikai kérdései

Ruppert Ferencné–Várnagy Elemér: Egy iskolaérettségi vizsgálat néhány adata dél-dunántúli települések cigány gyermekeinél

J. Szilágyi Klára–Völgyesy Pál: A pályaválasztási döntéselőkészítés pszichológiai és pedagógiai lehetőségei

Zsolnai József: Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján; A kísérlet gyakorlata

ENGLISH SUMMARY

Professor *Sándor Nagy* editor-in-chief of the periodical summarizes his experiences gained while editing *Magyar Pedagógia* up to now, and determines the most important tasks, of which the realization has to be striven after in the coming five years. He sets forth and comments upon the remarks made upon the activity of the periodical until now by a committee invited by the Academy. He calls attention to the importance of publishing studies dealing with exact researches and with the methodological respects of the latter, as well as of writings which express differing views and thus provide an opportunity for debates. In his opinion some modification of the proportions of the published studies is justified: a greater number of substantial studies of educational policy, founded on scientific analysis should appear. He stresses the importance of the requirement that in the studies appearing in the periodical care should be taken of expressing both the antecedents of the history of the given problems and of the respects of comparative pedagogy. Professor Nagy emphasizes that *Magyar Pedagógia*, as a periodical of the Academy, has an irreplaceable function of collective organizer. It should follow with attention the innovation processes of Hungarian public education, as well as the achievements of the Hungarian science of education with a sensitivity worthy of this function.

G. F. Fedorets, C.Sc., professor of the Pedagogic Institute of Leningrad, deals in his studies with the possibilities of realizing inter-subject connections in the school. The final conclusion of his ideas is that the school can merely follow the tendencies of integration demonstrable in each domain of society and science, and that, accordingly, it can train for true life only if it is able to attain a many-sided and rich inter-subject co-operation in everyday practice.

In his study of andrological character, *Mátyás Durkó* sums up the results of a large-scale examination referring to the accomplishment of adults in the comprehension of reading. In the course

of the examination IEA's reading comprehension test was applied, which in 1970 had been used with standard-age pupils in Hungary. The study enumerates the factors – learning- or non-learning character, the character of the learning, the proportion of selecting from the whole of the age-group – which have proved to be of determining character in the accomplishment in comprehension of reading of the adults.

Andrea Kárpáti reports on the results of the experiment which was begun in the school-year 1977/78 in 4 lower-section daytime-home groups of the 2nd Training-school of the Juhász Gyula Teachers' College, and is directed at developing the ability of analysing artistic works. The purpose of the experiment is to work out programmes that may prove successful in the fight against "visual analfabetism".

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

<i>Шандор Надь</i> : Двадцать лет деятельности журнала „Венгерская педагогика” и стоящие перед ним новые задачи	3
<i>Федорец, Г. Ф.</i> : Связи между отдельными предметами школьного обучения	13
<i>Матьяш Дурко</i> : Сопоставление показателей понимания чтения взрослыми и школьниками	21
<i>Янош Папп</i> : Подготовка студентов пединститутов к руководству школьными занятиями в процессе практической подготовки	39
<i>Андреа Карпати</i> : Опыт развития навыка к анализу художественных произведений у детей 6–10 лет	49
<i>Сабонэ Эржебет Фехер</i> : Первый отечественный учебник педагогики (1797 г.)	63

ПАНОРАМА

<i>Эндре Зиболен</i> : Петер Инкеи – Тамаш Козма – Йожеф Надь – Палне Риток: Школа конца нашего тысячелетия	79
<i>Густав М. Хаберман</i> : Социальные факторы, определяющие успеваемость школьников	87

О КНИГАХ

<i>Лайош Тот</i> : Деятельность Шамуэля Тешшедика в области проведения в жизнь педагогических реформ (<i>Иштван Месарош</i>)	91
<i>Петерне Себени</i> : Общественные нормы в сознании учеников средних школ (<i>Иштван Бабошик</i>)	93
<i>Золтан Ваштаг</i> : Микрогруппы в школьных классах (<i>Дердьнэ Хуняди</i>)	94
<i>Альберт Бандура</i> : Sozial-kognitive Lerntheorie (<i>Лайош Варга</i>)	96

INHALT

STUDIEN

<i>Sándor Nagy</i> : Nach zwanzig Jahren, die Zeitschrift „Magyar Pedagógia“ von neuen Aufgaben	3
<i>G. F. Federec</i> : Interdisziplinäre Beziehungen im Schulunterricht	13
<i>Mátyás Durkó</i> : Die Leistung der Erwachsenen beim Verstehen des Gelesenen im Vergleich zu den schulpflichtigen Kindern	21
<i>János Papp</i> : Ausbildung der Studenten zur Leitung der Lehr- und Lerntätigkeit während des Praktikums in der Schule	39
<i>Andrea Kárpáti</i> : Ein Versuch zur Herausbildung und Entwicklung der werkanalytischen Fähigkeit bei 6–10jährigen Kindern	49
<i>Erzsébet Szabó-Fehér</i> : Das erste pädagogische Lehrbuch in Ungarn (1797)	63

RUNDSCHAU

<i>Endre Zibolen</i> : Péter Inkei, Tamás Kozma, József Nagy und Frau P. Ritoók: Die Schule um die Jahrtausendwende	79
<i>Gusztáv M. Habermann</i> : Soziale Faktoren, die die Leistung der Schüler bestimmen	87

BUCHBESPRECHUNG

Lajos Tóth: Samuel Tessediks reformpädagogische Tätigkeit (<i>István Mészáros</i>)	91
Frau P. Szebenyi: Die Normen unserer Gesellschaft im Bewußtsein der Mittelschüler (<i>István Bábosik</i>)	93
Zoltán Vastagh: Mikrogruppen in den Schulklassen (<i>Frau Gy. Hunyady</i>)	94
Albert Bandura: Sozial-kognitive Lerntheorie (<i>Lajos Varga</i>)	96

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója
Műszaki szerkesztő: Marton Andor
A kézirat nyomdába érkezett: 1980. X. 30. – Terjedelem 9,1 (A/5) ív
81.8910 Akadémiai Nyomda, Budapest – Felelős vezető: Bernát György

FELHÍVJUK OLVASÓINK FIGYELMÉT

arra, hogy közlésre szánt kézírataikat 2 példányban normál betűtípussal egyoldalra gépelve, oldalanként 30 sorban, soronként 60 betűhellyel, a táblázatokat és ábrákat külön lapokon és ugyancsak 2 példányban küldjék meg a szerkesztőség címére. Tanulmány esetén 25 lap az optimális közlési terjedelem; melyhez legfeljebb 25 soros magyarnyelvű összefoglalót kérünk (ugyancsak 2 példányban). Kéziratokat nem őrzünk meg és nem küldünk vissza.

Szerkesztőség

Ára: 19,— Ft

Évi előfizetés: 76,— Ft

INDEX: 25 552
ISSN 0025—0260



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST