

Magyar

172
1981 NOV 7 5

PEDAGÓGIA

A MAGYAR
TUDOMÁNYOS
AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI
BIZOTTSÁGÁNAK
FOLYÓIRATA

1981/3

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, HORVÁTH GYÖRGY, KOMLÓSI SÁNDOR, MÉSZÁROS ISTVÁN,
SZARKA JÓZSEF, TÓTH ISTVÁN, 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 postai utalványon, 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 KULTÚRA Külkereskedelmi Vállalat, H-1389 Budapest, Pf. 149.

Előfizetési díj egy évre: 76,— Ft

Egy szám ára: 19,— Ft

TARTALOM

TANULMÁNYOK

<i>Horváth Márton:</i> Kutatási irányaink és eredményeink az MTA Pedagógiai Kutató Csoportjában	223
<i>Bábosik István:</i> A személyiség irányultságának formálása mint nevelési cél	231
<i>Nagy Sándor:</i> Az iskolai oktatás metodikai megújulásának szükségessége, feladataink a bölcsész-kari tanárképzésben	245
<i>Daróczy Sándor:</i> Értékszocializáció a nevelés folyamatában	258
<i>Kelemen Elemér:</i> A Somogy megyei tanítómozgalom kezdetei	269
<i>Petrikás Árpád:</i> A személyiség mindenoldalú fejlesztésének világnézeti dimenziói	280

KÖRKÉP

<i>Rot Sándor:</i> Az út az idegen nyelvhez a tanuló szívéen keresztül vezet	293
<i>Tigyi András:</i> A kognitív szféra magasabb szintjének mérési tapasztalatai oktatásunkban	299
<i>Golnhof Erzsébet–M. Nádasi Mária:</i> Tanárjelöltek a nevelés céljáról	305

KÖNYVEKRŐL

<i>Sántha Pál:</i> Szabadidő közösségek az iskolában (Salamon Zoltán)	311
<i>A tanulók világnézetének fejlesztése; Szerk. Monoszon (Sass Attila)</i>	313
<i>Beszámoló neveléstudományi kutatásokról (Kovács Sándor)</i>	317
<i>Brigitte Louis:</i> System didaktischer tendenzen nach Winnefeld (Schmidt Ibolya)	318
<i>Bán Ervin:</i> Az idegennyelv-oktatás ügye az Európai Közösséghez tartozó államokban	322
Englisch Summary	325
Inhalt	327
Содержание	328

E szám szerkesztése 1981. március 20-án fejeződött be.

KUTATÁSI IRÁNYAINK ÉS EREDMÉNYEINK AZ MTA PEDAGÓGIAI KUTATÓ CSOPORTJÁBAN

„... az egyén sohasem egészen azt éri el, amit akart; mindig van egy bizonyos kudarc. A kudarc gondolata nem ellentétes a remény gondolatával.”

J. P. Sartre

A Pedagógiai Kutató Csoportot hosszú harcok eredményeként 1972-ben hozták létre. A Tudománypolitikai Bizottság határozata alapján a 105/1981. (M. K. 5.) MM számú utasítása 1981. február 1. napjától az MTA Pedagógiai Kutató Csoport létesítéséről szóló 4/1972. MTA-F. (A. K. 5.) számú utasítást hatálytalanította. Vége van tehát annak a rövid időszaknak, amikor a magyar neveléstudomány akadémiai szintű kutatóbázissal is rendelkezett. E rövid 9 évet nem lehet nagy szavakkal értékelni. Annál is kevésbé, mert ez sem volt zavartalan. Ez idő alatt is többször megkérdőjeleződött a Kutató Csoport létének szükségessége. 1976-ban pedig — amikor az intézetnek korábbi kutató gárdájának jelentős részétől meg kellett válnia, s kutatási orientációit is meg kellett változtatnia — valójában újrászervezési folyamaton ment keresztül.

Nem bizonyult szerencsésnek az sem, hogy a Kutató Csoport előtt mindvégig kettős feladat állt: akadémiai, tehát elsősorban alapkutatási szinten művelni a neveléstudományt és közvetlenül segíteni a köznevelés fejlesztésére irányuló oktatáspolitikai törekvéseket. Ez utóbbi szálon a PKCS-ban folyó kutatások többsége az országos 6. sz. kutatási főirányhoz kapcsolódott. Érzékenyen érintették tehát az azzal kapcsolatos tartalmi és szervezeti bizonytalanságok. A bizonytalan elvárások miatt 1973 és 1978 között többször változtak a főirány témái, s az ennek kapcsán támadt nyugtalanság, bizonytalanság mindannyiszor érezhető volt a Kutató Csoportban is.

A megszűnés pillanata számvetésre késztet. Annak felmérésére, hogy a nem mindig kedvező körülmények ellenére, sikerült-e eredményt vagy részeredményt elérnünk vállalt feladatainkban. Úgy ítéljük, hogy e „felkiismeret vizsgálatnak” van, lennie kell a közre tartozó vetületének is. Indokolt és szükséges, hogy a szélesebb szakmai közönség tudomására hozzuk: milyen orientációk, szemléleti és módszertani megközelítések éltek intézetünkben, s az egyes témák gondozásában meddig jutottunk. Talán ez is egy lehetséges útja annak, hogy továbbélésüket elősegítsük, s a kutatók teljesítményeit legalább önmagunk értékeliük.

*

Az MTA PKCS az 1976–80-as tervidőszakra az alábbi öt téma kutatását vállalta:

I. A 6. sz. kutatási főirányhoz tartozó témák:

1. Iskolarendszerünk távlati fejlesztési stratégiája.
2. A művelődési hátrányok társadalmi és iskolai okai s kiegyenlítésük lehetőségei.

3. A tanulóifjúság tevékenységének és a szocialista társadalomhoz való viszonyulásának vizsgálata, különös tekintettel a köznevelés fejlesztésére.

II. A kutatóhely által kiemelt témák:

1. A társadalmi fejlődés követelményei és a nevelés változásai korunkban.

2. A magyar neveléstörténet néhány kérdésének kutatása, rendszerezése és szintézise.

A témák kutatásának globális eredményéről különböző összegzésekből, értékelő anyagokból inkább volt módja értesülni a szűkebb-tágabb szakmai közvéleménynek. Éppen ezért e helyen egy más útját választottuk kutatásaink bemutatásának. Témánként sorra vesszük a vizsgált résztémákat, s megemlítjük a kutatók nevét is.

1. Iskolarendszerünk távlati fejlesztési stratégiája

E témában vázlatosan az alábbi főbb eredményeket foglaljuk össze:

– A következő évtizedek iskolarendszerére vonatkozó lehetőségek és feltételek felmérése, leírása. Az igények és a valószínűsíthető viszonyok összefüggésében több modellvariáns felvázolása.

– Egy új *fejlesztési magatartás* szorgalmazása: az egyszeri, átfogó, felülről irányított fejlesztés helyett a folyamatos fejlesztés, amelynek keretében valamennyi irányítási szint relatív önállósággal rendelkezik.

– E felfogásnak megfelelően az egységes középiskoláztatás – területi fejlettségtől függő – különböző variánsai kidolgozása. A Magyarországra jellemző ilyen szempontú tipológia megalkotása.

– Egy új *oktatástervezési koncepció megalkotása*. Az oktatástervezés művelődéstervezésként való felfogása. Ehhez kapcsolódóan: munkálatok az oktatástervezés új metodikájának kidolgozására. Az indikátorok és mutatók új tartalmának megadása.

Az eredményekhez e téma kutatói a következő munkákkal járultak hozzá.

a) *Kozma Tamás* végezte az egész témakör szervezését, irányítását, szintetizálását. Kísérletet tett néhány kapcsolódó elméleti probléma korszerű értelmezésére: fejlesztés, tervezés stb. Központi szerepe volt a köznevelésre vonatkozó távlati fejlesztési koncepció kidolgozásában. Szorgalmazta az oktatástervezésnek művelődéstervezésként való elfogadtatását. Ehhez kapcsolódóan foglalkozott a tervezési orientáció módszertani vonatkozásaival (hosszútávú, előrejelző, folyamatokból kiinduló stb.). Kísérletet tett az intézményes oktatás és az oktatásirányítás politikai szociológiai és szervezetszociológiai értelmezésének kidolgozására is.

b) *Inkei Péter*: Azok a problémák foglalkoztatták, amelyek a köznevelésfejlesztésnek a területi elvvel való kapcsolatából adódnak. Vizsgálata azt célozta, hogy az országot a társadalomstatisztika eszközeivel olyan területi egységekbe sorolja, amelyeknek megfelelően a köznevelés távlati fejlesztésének egy-egy speciális útja. (Munkája bázisát képezte a kormány által 1971-ben elfogadott országos területrendezési koncepció 90 középfokú körzete.) Kidolgozta azokat a mutatókat, amelyekkel a területi egységek az adott szempontból vizsgálhatók. A faktoranalízis, illetve clusterelemzés alkalmazásával próbálkozott.

c) *Ritoók Pálné*: A társadalmi munkamegosztás rendszerébe való optimális beilleszkedés kérdéseivel foglalkozott. Felfogása szerint a társadalmi munkamegosztás szerkezete és az egyén személyiség szerkezete közé kell épülnie egy olyan, tudatosan megtervezett

tevékenységrendszernek, amely a munkára nevelés első hatásaitól a pályaaorientáción, a fakultatív oktatáson és a szakképzésen át, a társadalmi munkamegosztás rendszerébe való beilleszkedésig tart. Vizsgálta e koncepció realitását hazai település- és ezzel összefüggő munkamegosztás szerkezetünk sajátosságait figyelembe véve is.

d) *Forray R. Katalin*: A középiskolázás iránti igények vizsgálata állt kutatása előterében. Feltételezte, hogy a középiskolai képzési kínálat gazdagodása hozzájárulhat a továbbtanulási igények megnövekedéséhez. A kutatás során megvizsgálta az ország valamennyi városi vonzáskörzetében a középiskolázottság szintjét, a középiskolai végzettség terjedésének dinamikáját, s ezen belül bizonyos típusokat különböztetett meg.

e) *Nagy Mária*: Innováció-kutatást végzett, azaz a magyar oktatásügy megújulásának megújíthatóságának helyi feltételrendszerét egy országos körű adatelemzéssel kísérte meg feltérképezni. Az adatok elemzése nyomán feltételezhető, hogy a különböző típusú területeken más-más útja, formája várható az oktatásügy fejlődésének. A kutató különböző oktatásügyi kísérletek esettanulmány-szerű elemzésével megkísérelte tanulmányozni az innováció szubjektív feltételeit is.

f) *Deák Zsuzsa*: Elsősorban a tanítási potenciál területi különbségeinek vizsgálatával, *Halász Gábor* pedig az iskolai légkörre vonatkozó kutatásokkal járult hozzá a téma sokoldalú vizsgálatához.

Lényegében e témakörhöz kapcsolható *Benedek András* kutatása is. Benedek András – szovjet aspirantúrát végzett – fiatal kutató a szocialista oktatási rendszerekben az általános és a szakmai képzés összefüggéseit vizsgálja. Főleg szovjet és NDK-beli tényanyag alapján, kutatására összehasonlító pedagógiai indíttatás és komparatív rendszer-elemzés a jellemző.

2. A művelődési hátrányok társadalmi és iskolai okai s kiegyenlítésük lehetőségei

A téma kutatásának vázlatosan megfogalmazott eredményei a következők:

- Új kutatási aspektus kidolgozása, a művelődési hátrány problémájának pedagógiai szempontú konceptualizálása.

- A hátrányos személyiség-struktúrák feltérképezésére tett kísérletek. A hátrány pszichikus összetevőinek analízálása.

- Kísérletek szervezése, fejlesztő programok kidolgozása a hátrányos pszichikai struktúrával rendelkezők befolyásolására, hátrányuk csökkentésére.

A csoport munkatársainak eredményei a munkamegosztás alapján:

a) *Mohás Livia*: Az egész téma kutatásának irányítása, szervezése mellett a személyiség-fejlesztő önismereti kiscsoportok szerepét vizsgálta a művelődési hátrány személyiségbeli következményeinek leküzdésében. Azaz: két budapesti gimnáziumban szervezett kiscsoport segítségével arra próbált választ kapni, hogy a szociabilitás, a kreatív irányultság és a művelődés iránti belső motiváltság mennyiben befolyásolhatók a kiscsoportok módszereivel. (Ebből a szempontból tematikus és szabad, interakciós kiscsoportot egyaránt vizsgált.)

b) *Csőregh Éva*: A tervidőszakban egyik fő kutatási területe a lakótelepi életmódnak mint művelődési hátrányt előidéző tényezőnek a vizsgálata volt. Másik ténykedési területe olyan, az alkotóképesség fejlesztésére alkalmas programok kidolgozása és kipróbálása,

amelyek alkalmasak a hátrányos helyzetű általános iskolások pszichikus hátrányának a csökkentésére vagy megszüntetésére.

c) *Habermann M. Gusztáv*: A művelődési hátrány-jelenségek személyiség pszichológiai ismérveit igyekezett feltárni. Országos, reprezentatív mintán, sokváltozós statisztikai apparátussal vizsgálta 1., 2., 5. és 6. osztályos általános iskolás tanulók személyiségének egyes összetevőit: attitűdöket, motivációs jellemzőket, irányultságokat, képességek egészséges elrendeződését. A szocio-ökonómiai és szocio-kulturális háttérrel ugyancsak sokváltozós apparátussal kutatta, s a két rendszert egymással összefüggésbe hozta. Így lehetővé vált bizonyos személyiség szerkezeti – elsősorban hátrányos – struktúrák családi-kulturális-társadalmi összefüggéseinek feltárása.

d) *Bolla Károly*: Elsősorban a pedagógusok és a tanulók közötti attitűdviszonyok oldaláról közelített a témához. Azt vizsgálta, hogy a hátrány iskolai manifesztációja miképpen függ össze a pedagógussal való azonosulással, az úgynevezett imitatív attitűddel.

3. A tanulóifjúság tevékenységének és a szocialista társadalomhoz való viszonyulásának vizsgálata, különös tekintettel a köznevelés fejlesztésére

A téma kutatásában elért eredmények rövid összefoglalása:

– A tanulóifjúság tanulmányi, közösségi, közéleti, politikai és szabadidős tevékenységét jellemző karakterisztikák *reális* feltárása.

– Fontos pedagógiai-szociológiai tanulságok, amennyiben a tanulóifjúság életmódjára vonatkozóan új, eddig nem ismert következtetéseket tartalmaz.

– Konkrét következtetések a permanens nevelés elmélete és a mozgalmi pedagógia számára.

– Pedagógiai-szociológiai jellegű komplex vizsgálati eljárás kidolgozása. Ennek céljait szolgáló kérdőívek, tesztek elkészítése.

Az egyes kutatók feladatai a témán belül:

a) *Hunyady Györgyné*: Mint a Tanulók viszonyulása a tanuláshoz és közösséghez az iskolarendszer különböző szintjein c. résztema kutatója, vizsgálta a különböző iskolatípusokban tanuló fiatalok közösségi, illetve tanulás iránti beállítódását. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a tanuláshoz és a közösséghez való viszonyulás kölcsönösen összefügg: a gyermekek és ifjak iskolai csoportjaiban a tanulás elsőrendű közösség-struktúráló tényező, a közösségi viszonyok pedig befolyásolják a tanulók tanuláshoz való viszonyát. A tanulással kapcsolatos beállítódás összefüggni látszik mind a művelődéshez, mind a munkához, mind a kötelességhez való viszonyulással. Ugyancsak vizsgálta a kutató a tanulók szocialista társadalomhoz fűződő viszonyának kognitív és affektív vonatkozásait is.

b) *Pék András*: Kutatási területe a gyermekkori politikai szocializáció folyamatának, ezen belül elsősorban a társadalmi kérdések iránti beállítódás kialakulásának vizsgálata. Empirikus adatok alapján megkülönböztette a politikai szocializáció tipikus útjait, különös figyelmet fordított a politikai közömbösség okainak felderítésére.

c) *Sántha Pál*: A tanulóifjúság szabadidő-szokásai alakításának legfőbb tényezőit vizsgálta nevelés-szociológiai megközelítésből, többezres diákpopuláción. A kutatás részben

az iskolai szabadidő-közösségek nevelési tevékenységére, részben pedig a közművelődési intézményekkel való pedagógiai együttműködés jelenségeire irányult. Vizsgálta annak lehetőségeit, hogy a művelődési jellegű szabadidő-szokások megalapozására irányuló pedagógiai tevékenység hogyan építhető be az iskola pedagógiai feladatrendszerébe.

E témakörhöz kapcsolódóan *Mester Ildikó* az ifjúsági mozgalomnak a diákok szabadidő-szokásainak alakulására gyakorolt hatásával foglalkozott.

d) *Daróczy Sándor*: A tanulói értékválasztás és értéktudatosság problémáját vizsgálta 5 középfokú intézményben, 4 éves longitudinális nyomonkövetéssel. Legfőbb tartalmi-módszertani konzekvenciája a kísérletnek: az értékorientáció viszonylag konstansabb elemei rendszerbe foglalhatók, s a gyakorlat számára modellálhatók. Legfőbb csomópontjai: a tudatformálás, a tevékenységformálás és a szociális kapcsolatok fejlesztése köré rendezhetők.

E témához kapcsolódóan végezte kutatásait *Miklós Imréné*, aki a pedagógusközösség szerepét tanulmányozta a tanulók tevékenységrendszerének irányításában. A vizsgálatok szerint a tanulóknak csak a tanulással kapcsolatos tevékenységei szervezettek, s a pedagógusok irányító szerepe a tanulói tevékenységrendszer összességét tekintve, nem kielégítő.

e) *Tóth Dezsőné*: A tanulók társadalmi beállítódása alakulásának és tapasztalatai összefüggésének felderítésére végzett kísérletet 7–8. osztályos tanulók körében. Az adatok értékelése még nem fejeződött be. Az eddigi eredmények a család meghatározó szerepére hívják fel a figyelmet ebben az összefüggésben is.

4. A társadalmi fejlődés követelményei és a nevelés változásai korunkban

A téma kutatásában elért legfontosabb tudományos eredmények:

- A permanens nevelés elméletének, a szocialista nevelőiskola elméleti összefüggésének feltárása, az *iskolaközpontú* permanens nevelés lehetőségeinek tudományos összefoglalása.

- Vizsgálat a permanens neveléssel adekvát személyiségfejlesztés, az önálló tanulás iskolai kialakítási lehetőségeire.

- A nevelési célrendszer különböző dimenzióinak feltárására irányuló munka. (Eddig nem vizsgált dimenziók, pl. antropológia.) A különböző dimenziók szintetizálására irányuló törekvés.

- A neveléstudományban új dolog e kérdésben a rendszerelemzés és a modellezés

- A neveléstudományban e kérdésben eddig nem alkalmazott megközelítések, a rendszerelemzés és a modellezés eredményeinek hasznosítása.

- Próbálkozás a célrendszernek a permanens nevelés elve alapján történő kifejtésére.

- Kísérletek szervezése és kísérleti anyagok készítése az erkölcsi-világnézeti nevelés hatékonyabbá tételére.

- A kortárs polgári pedagógiai irányzatok kritikai analízise.

A kutatásban részt vevők munkájának vázlatos bemutatása:

a) *Mihály Ottó*: Integrálta a különböző résztémákban elért eredményeket, ami elméleti témáról lévén szó, különösen fontos feladat, kiemelkedő szerepe volt az egyes témák konceptualizálásában. Kutatta a permanens nevelés elméletét, úgy tekintve azt, mint a

társadalmi fejlődés pedagógiai vetületeként létrejött új, a legkülönbözőbb összefüggésben megnyilvánuló alaporientációt. Fő feladatnak egy iskolaközpontú permanens nevelésművelési rendszer elméleti megalapozását tekintette. Részt vett egy, az UNESCO által kezdeményezett kutatásban, amely a permanens nevelés szubjektív feltételének, az önálló tanulás iskolai feltételének vizsgálatára irányult. Irányította a célrendszer különböző részdimenzióinak vizsgálatára irányuló kutatásokat, szintetizálta ezek eredményeit, vizsgálta a célrendszer értelmezését a permanens nevelés elmélete alapján, ezáltal egy komplex, több rétegű, dinamikus célrendszer kimunkálására törekedve.

b) *Bíró Katalin* (*Bábosik István* külső munkatárssal): A társadalmi erkölcs interiorizációjával és e folyamat pedagógiai irányíthatóságának lehetőségeivel foglalkozott. Országos reprezentatív vizsgálat keretében felmérte a 7–14 éves tanulók erkölcsi arculatát. Ennek keretében olyan mérőeszközt dolgozott ki, amely széles körben alkalmazható neveltségi szintmegállapító vizsgálatokban. 4 éven át tartó kísérletet szervezett 1–4., ill. 5–8. osztályig, melynek során az általa kidolgozott fejlesztő program segítségével vizsgálta a tanulók erkölcsi szintjének változásai, alakulási tendenciáit. A kutatás és kísérlet konzekvenciái alapján a célrendszer etikai aspektusainak gazdagítására nyílt lehetőség.

c) *Szebenyi Péterné*: Országos reprezentatív 5 és 10%-os mintán gimnáziumokban és szakközépiskolákban vizsgálta a tanulók valóságos, szabályozóképes erkölcsi-világnézeti értékeit. Elkészített egy fejlesztő célzatú középiskolai nevelési programot, melynek középpontjában egy új világnézeti tantárgyblokk oktatása állott. Az értékközvetítésnek ezt az alternatíváját 5 éven át próbálta ki átlagos gimnáziumokban és szakközépiskolákban. Mindezek alapján a célrendszer világnézeti-morális oldalainak új megközelítésére adódott lehetőség.

d) *Angelusz Róbertné*: Egyfelől a permanens nevelés elméletének az antropológiai tartalmával, másfelől a célrendszer antropológiai összefüggéseivel foglalkozott. Ennek során az egyik fő elméleti törekvése a nevelés antropológiai elmélete és a pedagógiai antropológia közötti különbség megtétele. Annak bizonyítása, hogy az antropológiai aspektusnak jelen kell lennie a marxista szellemű neveléseméletben is. Mindkét fentebb említett összefüggésben azt vizsgálta, hogy milyen tények, milyen módszertani összefüggésben relevánsak az antropológiai megközelítés számára.

e) *Bálint Mária*: A kortárs nagyhatású neveléseméleti koncepciók kritikai analizisével foglalkozott. Az egzisztencialista pedagógia és a pedagógiai antropológia feldolgozása során elsősorban arra kereste a választ, hogy a nevelés célja, funkciói kérdésében milyen tendenciák jellemzik a kortárs pedagógiai gondolkodást. Jelentős része volt abban a munkában, amely monográfiászerűen feldolgozta a különböző „radikális” iskola-kísérleteket és alternatív iskolamodelleket.

E témakörön belül folytatta kutatásait *Gubi Mihály* is, aki az iskolai szocializációs elméleteknek a pedagógiai célelmélet alakulására gyakorolt hatásával foglalkozott.

f) *Tímárné Szabó Júlia*: A permanens nevelés elméletének s a célelmélet kutatásához egyaránt kapcsolódva, a nevelés egy speciális, az iskolai szerkezeten kívüli formájával, a múzeumi neveléssel foglalkozott. Vizsgálta azokat a lehetőségeket, amelyeket az esztétikai-vizuális nevelésben a múzeumok betölthetnek.

g) *Pálvölgyi Lajos*: A pedagógiai célrendszer modellezésével kapcsolatos kutatásokat folytatott. Kísérletet tett a nevelési célok speciális természetének megragadására, megkezdte a pedagógiai célok diagnosztikai funkcióit megalapozó célorientált mérési model-

lek vizsgálatát. E lényegében alkalmazott kérdésfelvetés mellett egyáltalában a pedagógiai modellezés ismeretelméleti, modelleméleti és méréselméleti kérdései, illetve rendszer-szemléleti vonatkozásai foglalkoztatták.

5. A magyar neveléstörténet néhány kérdésének kutatása, rendszerezése és szintézise

E munkálatok döntő mértékben a két kötetes magyar neveléstörténet elkészítéséhez kapcsolódóan folytak.

A neveléstörténet feldolgozásában elért legfontosabb eredmények:

a) A hazai neveléstörténet-írás során első alkalommal sikerült megvalósítani ilyen kollektív munkát. A marxista történettudomány eddigi tapasztalatait sikeresen alkalmaztuk neveléstörténeti hagyományaink feltárásában. A szerzők (az eddigi kéziratok tapasztalatai alapján) eredményesen valósították meg és alkalmazták e komplex művelődéstörténeti módszert, kilépve a főleg egyes korszakokra és kiemelkedő személyek életművére korlátozódó neveléstörténeti felfogásból. Az első kötet kézírata elkészült, a második kötet kb. 75%-os készültségi fokon van.

b) Az ellenforradalmi rendszer közoktatáspolitikájának néhány ma még lényegében feldolgozatlan problémáját vizsgálat alá vettük. Kutatást indítottunk az ellenforradalmi rendszer oktatáspolitikai koncepcióját előkészítő és azt megalapozó olyan törvények és rendeletek összegyűjtésére és elemzésére, amelyekre a korszak iskolapolitikája épült, továbbá azok megvalósulási módjainak feltárására. Ezzel párhuzamosan kezdődött el az a munka, amely az ellenforradalmi rendszer népoktatási helyzetének elemzését, a célok és a tényleges eredmények között jelentkező ellentmondások oldaláról kívánta vizsgálni. Célunk az volt, hogy a népi demokratikus rendszer által örökölt népoktatásügyet teljesebben mutassuk be.

c) A tervidőszak második felében megkezdtük a Magyar Szociáldemokrata Párt 1922 és 1939 közötti időszakban folytatott közoktatáspolitikai tevékenységének a felderítését. A kutatás arra irányult, hogy számba vegye a magyar munkásmozgalom legális pártjának általános művelődéspolitikáját és ezen belül az iskolarendszer különböző szintjeire a párt bírálatait és reformjavaslatait. A kutatás az MSZDP parlamenti tevékenységén, a sajtó és könyvkiadásán keresztül vizsgálta azt a harcot, amelyet az oktatás minden szintjén az esélyegyenlőségért folytatott.

d) 1979 végén elkezdtük a reformpedagógia magyarországi történetéből az ún. „gyermekközpontú pedagógia” kutatását. Ez a munka azonban már a következő (1981–1985) tervidőszak kutatásainak előkészítését szolgálta. Jelenleg még csak az előkészítő szakaszban tartott.

e) A felszabadulás utáni korszak történeti vizsgálatánál a népi demokratikus korszak, majd az ezt felváltó szocialista fejlődési szakasz oktatási és nevelési rendszerének fejlődési folyamatában az olyan törvényszerűségek vizsgálatára vállalkoztunk, amelyekből az általános politika és az oktatáspolitikai összefüggései, valamint a felszabadulás óta eltelt időszak legfőbb oktatáspolitikai, neveléstörténeti tanulságai nyomon követhetők. Vizsgálatra került az általános iskola mint oktatáspolitikai probléma, az iskolafejlesztés politikai

programja és megvalósításának folyamata, továbbá olyan problémakörök, mint az iskolai tervezés és a gazdasági fejlesztés összhangja, valamint az oktatási folyamat tartalmi, módszertani korszerűsítésének néhány kérdése.

A neveléstörténet a legnevesebb hazai nevelés- és művelődéstörténészek közreműködésével készül. A kutatómunkában és a fejezetek kidolgozásában az intézet munkatársai közül a következők vettek részt: Horváth Márton, Köte Sándor, Földes Éva, Lantos István, Szűcs Ágnes, Tőkéczy László.

*

Azt gondoljuk, nem volt haszontalan ebből a szempontból sem szemügyre venni az MTA PKCS munkáját. Hisz így nyilvánvalóbbá válhat, hogy a Kutató Csoport nem nagy létszámú gárdája milyen széles körű tevékenységet folytatott viszonylag rövid idő alatt. Bővíti még ezt a kört az a széles körű iskolai kísérletezés, amelyet az intézet elméleti következtetéseinek megalapozására, ellenőrzése érdekében végzett. Tudjuk, hogy a kutatások legtöbbszörének érlelődési, tisztulási folyamatra, kifutási időre lett volna szüksége. Mégis bízunk abban, hogy az általunk fontosnak tartott témák, szempontok, alkalmazott módszereink, kísérleteink előrevitték a magyar neveléstudomány fejlődését, és a jövőben is az érdeklődés előterében maradnak.

A SZEMÉLYISÉG IRÁNYULTSÁGÁNAK FORMÁLÁSA MINT NEVELÉSI CÉL

A pedagógiai célrendszer mai kidolgozottsági szintjére nagy mértékben jellemző a heterogenitás, a strukturálatlanság, a képzési és nevelési célok keveredése, különböző nagyságrendű célok azonos súllyal történő egymás mellé rendelése, a célrendszer szétforgácsoltsága, kontinuitásának hiánya, esetenként pedig az egyes célkitűzések tartalmi átfedései. Ez a helyzet nyilvánvalóan súlyos konzekvenciák kiindulópontja, mivel dezorientálja a pedagógiai gyakorlatot, lehetetlenné teszi az oktatási-nevelési eszközrendszer célirányos és gazdaságos alkalmazását, a társadalmilag és személyileg valóban fontos célok elérését. Nyilvánvalóan képtelenség a pedagógiai eszközök tervszerű elosztását megoldani, s az egyes célok megvalósításának speciális csomópontjait a személyiségformálás folyamatában kijelölni, ha olyan tömegű autonómnak feltüntetett pedagógiai célt tételezünk fel, mint a nevelési célkitűzések között leggyakrabban szereplő közösségi nevelés, világnézeti nevelés, erkölcsi nevelés, értelmi nevelés, politechnikai nevelés, esztétikai nevelés, testi nevelés, családi életre nevelés, honvédelmi nevelés, szexuális nevelés, környezetvédelemre nevelés, érzelmi nevelés, akarati nevelés stb.

Mivel tehát a pedagógiai célrendszer strukturálatlanul és igen alacsony szintű tartalmi differenciáltsággal kerül megfogalmazásra, a gyakorlati megvalósíthatóság szempontjainak nagy mértékű figyelmen kívül hagyásával, a gyakorlat oldaláról sem várható el, hogy teljes meggyőződéssel és hatékonyan törekedjék ezen célok elérésére. Ehelyett az történik, hogy az iskola megmarad az egyszerű oktatási célkitűzések, a pusztá ismeretközvetítés mint cél megvalósításának szintjén, s a komplexebb, mindenekelőtt a nevelési célkitűzések megvalósításának mellőzése következtében konzerválódik az ismeret-, sőt tantárgycentrikus iskolai modell. Ezek az összefüggések egyre világosabbak, s a szakirodalomban úgy fogalmazódnak meg, hogy „Az iskola oktatóiskolaként való megszervezéséből, felépítéséből fakad a tevékenységek rendszerének egyoldalúsága, ebből következik a pedagógus és a gyermek kapcsolatának egyoldalúsága, a gyermekek egymás közötti kapcsolatának szegényessége és individualista jellege, az iskola egész tényleges, a *gyakorlatban manifesztálódó – nem pedig ünnepélyesen deklarált – értékrendje*, amelyben az individuális teljesítmények számítanak elsősorban vagy szinte kizárólag, ebből fakad aztán a tényleges működés által indukált motivációk individualista rendszere a gyermekekben.

A működésnek ez a logikája jelentősen csökkent a vele ellentétes logikájú etikai nevelés, meggyőzés hatásfokát.”¹

¹Lóránd Ferenc: Makarenko elméleti rendszere és iskolánk nevelési gyakorlata. In: A szovjet pedagógia és a mai iskola problémái. Debreceni Pedagógiai Füzetek, Debrecen, 1977. 33. l.

Eszerint a pedagógiai célrendszer kidolgozatlansága és strukturátlansága két súlyos következménynek is kiindulópontja: egyrészt a különböző, nem kellően súlyozott és koordinált gyakorlati célmegvalósító törekvések negatív módon interferálnak, kioltják egymást, lerontják egymás hatásfokát, másrészt, de ezzel összefüggésben ez a célrendszerbeli rendezetlenség a szocialista nevelőiskola megvalósítását teszi lehetetlenné, s így az megmarad a deklarált célkitűzés és a megvalósíthatatlan feladat szintjén.

A fentiekből következően a pedagógiai célrendszer struktúrájának és tartalmának kidolgozása napjaink alig halasztható, alapvető neveléstudományi feladatának látszik. Ennek a feladatnak a megoldása nyilván többszempontú megközelítést igényel, s a megközelítési módok egyike lehet a célrendszer személyiségelméleti kiindulású elemzése is, mivel a személyiségstruktúra és a pedagógiai célrendszer nem lehet egymással ellentmondásban, ill. a kettőnek kapcsolódnia kell egymáshoz, hiszen a *pedagógiai célkitűzések végső soron minden esetben a személyiség különböző sajátosságainak vagy komponenseinek fejlesztését írják elő*. Természetesen az, hogy a nevelés keretében a személyiség mely sajátosságainak fejlesztését tűzzük ki célul, nem egyszerűen pedagógiai spekuláció függvénye, hanem társadalmi igények által szigorúan meghatározott kérdés.

I. A személyiség felkészítése magasrendű társadalmi funkciók ellátására

A nevelés keretében végzett személyiségformáló tevékenységet nem valamiféle pedagógiai öncél diktálja, hanem az a társadalmi elvárás, mely szerint a pedagógiai gyakorlat alapvető feladata az egyén felkészítése magasrendű társadalmi funkciók ellátására, társadalmi aktivitásra. Ennek megfelelően minden nevelési akció végső soron a magatartás és a tevékenység formálására irányul, s ez ad értelmet és létjogosultságot a nevelő minden eljárásának. Mindezek alapján a *személyiségformáláson lényegében a társadalmi aktivitás személyiségbeli lehetőségeinek megteremtését értjük*, a személyiség fejlődését pedig ennek az aktivitásnak a minőségén, színvonalán mérjük le.

1. Az egyén-magatartásának, tevékenységének és a személyiség társadalmi értékének összefüggései

A társadalom a neveléstől nem általában a magasrendű szociális aktivitásra történő felkészítést várja el, hanem meghatározott irányú és minőségű aktivitás személyiségbeli feltételeinek kialakítását. Ennek megfelelően, ha változnak a társadalmi igények, ezt követően kialakulnak azok a nevelési koncepciók is, amelyek a megváltozott igényeknek megfelelő jellegű és minőségű társadalmi aktivitásra való felkészítést tűzik ki célul.

Igen jól láthatóak a vázolt összefüggések többek között a spártai nevelési koncepció esetében, melynek keretében a katonai funkciók ellátását szolgáló tevékenység- és magatartásformák kialakítására irányuló törekvés érvényesült meghatározó módon. Természetesen napjaink különböző pedagógiai irányzataiban is könnyű felfedni a meghatározott minőségű társadalmi aktivitás kialakítását célzó bevallott vagy be nem vallott törekvéseket. Így az instrumentalista pedagógiai irányzat az egyén számára a hasznos, eredményes

társadalmi alkalmazkodás magatartás- és tevékenységformáinak kidolgozását tekinti alapvető feladatának, az NSZK-ban ható „társadalmi partnerviszonyra nevelés” koncepciója pedig a kompromisszumra hajló, a társadalmi feszültségeket jól toleráló magatartásformák kialakítását preferálja.²

Mindezek után természetes, hogy a szocialista pedagógia is igazodik a társadalom elvárásaihoz a kialakítandó magatartás- és tevékenységformák minősége tekintetében. Ebben a vonatkozásban meghatározó jelentőségű társadalmunk közösségcentrikus felépítése és szemléletmódja, szükségleteinek közösségre orientált jellege, az, hogy állampolgáraitól a *közösség fejlődését és érdekeit szolgáló aktivitást* igényel, direkt módon épp úgy mint közvetetten, vagyis az egyén személyes adottságainak minél teljesebb kibontakoztatásán és a közösség érdekeinek szolgálatába állításán keresztül is.

Ennek megfelelően a szocialista pedagógiai koncepciót egészében véve a közösségi szempontok előtérbe állítása jellemzi. Végső soron tehát azt mondhatjuk, hogy a szocialista nevelés gyakorlata az egyént optimális színvonalú *közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitásra* törekszik felkészíteni, s az ezt szolgáló magatartás- és tevékenységformák kialakításán, megerősítésén munkálkodik, a személyiséget pedig annak megfelelően értékeli, hogy milyen mértékben fejti ki közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitását.³

Meg kell azonban jegyezni, hogy amint arra már utalás történt, a *társadalmi aktivitás minősége csak közvetve befolyásolható, a megfelelő személyiségbeli feltételrendszer kialakításán keresztül*. Ezek a személyiségbeli feltételek, a személyiség meghatározott komponensei azok, amelyek felelősek a magatartás vagy a tevékenység, a társadalmi aktivitás minőségének alakulásáért. Azt is világosan kell látnunk, hogy a személyiség különböző alkotóelemei az aktivitás regulálásáért nem egyenlő mértékben felelősek, mivel nem azonos intenzitással és súllyal részesülnek a magasrendű társadalmi magatartás és tevékenység szabályozásában. Éppen ezért, ha a személyiség formálásával kapcsolatos nevelési feladatainkat konkrétabban akarjuk megjelölni, meg kell ismernünk a személyiség szerkezeti felépítését, valamint a személyiségstruktúra aktivitást szabályozó mechanizmusát.

2. A személyiség-szerkezet és az egyén társadalmi aktivitásának kapcsolata

A marxista személyiségfelfogást a személyiség szerkezetével kapcsolatban a *dialektikus-strukturális* szemléletmód jellemzi. Eszerint a személyiség nem egyszerűen pszichikus folyamatok, állapotok és képződmények összessége, hanem a különböző szintű és funkciójú komponensek strukturált, dinamikus egysége, amely komponensek sajátos szerepet töltenek be az aktivitás szabályozásában.

² Wilhelm, T.: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart, 1963.

Malykova, Z. A.: Nyekotorie teorii nravsztvennovo voszpitanija v amerikanszkij pedagogike. Szovjetszkaja pedagogika, 1966. 10. sz.

Szarka József: A polgári pedagógia főbb áramlatai a XX. században. Tankönyvkiadó, Bp. 1973.

³ Suchodolski, B.: A jövőnek nevelünk. Tankönyvkiadó, Bp. 1964.

Korotov, V. M.: Razvityie voszpitatelnih funkcij kollektiva. Moszkva, 1974. 3. l.

Dr. Nagy Sándor: A pedagógia alapjai. Tankönyvkiadó, Bp. 1978. 37–39. l.

Bábosik István: A személyiségstruktúra és a pedagógiai célrendszer struktúrája. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Nevelésméleti kutatások 6. Bp. 1978.

Mihály Ottó: Az iskola általános nevelőfunkciója és az általánosan nevelő-képző iskola. MTA-OM Központi Nevelési Munkacsoport, Bp. 1980.

A dialektikus-strukturális szemléletmód olyan módon is hangsúlyozódik a marxista személyiségelfogásban, hogy a személyiségvonások szelektálására kerülnek annak a szerepnek a fontossága szerint, amelyet az egyén társadalmi aktivitásának regulálásában betöltenek. Így a személyiségkomponensek közül csak azok tekinthetők tulajdonképpeni személyiségvonásoknak, amelyekről az ember társadalmilag jelentős viselkedése vagy tevékenysége függ.

A személyiség szerkezetének ilyen módon történő értelmezése teszi lehetővé a nevelés számára azt, hogy különbséget tegyen első- és másodrendű személyiségformálási feladatok között, s ennek nyomán képes legyen kijelölni sajátos személyiségformáló feladatait, strukturálja feladatrendszerét, és megfelelő irányt szabjon formáló tevékenységének.

A pedagógiai célrendszernek, a társadalmi elvárásokkal is egybeeső hierarchizálásához, nélkülözhetetlennek látszik tehát a *személyiség funkcionális struktúrájához* történő igazodás is.

A *funkcionális struktúra* a személyiség sajátosságainak alá-fölrendeltségi viszonyait tükrözi, s az egyes személyiségkomponensek helye ebben a szisztémában attól függ, hogy milyen szerepet töltenek be az egyén társadalmi aktivitásának szabályozásában és meghatározásában.

A személyiség *funkcionális struktúráját* két nagy összetevő, az *ösztönző-reguláló* és a *végrehajtó* sajátosságcsoporthoz alkotja.⁴

Természetesen a marxista személyiségfelfogás a személyiséggel kapcsolatos dialektikus-strukturális szemléletmódjának megfelelően, a fenti két sajátosságcsoporthoz nem pusztán egymásmelletti, hanem meghatározott kölcsönviszonyt tételez fel, amely kölcsönviszonyban az *ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthoz* bír meghatározó szereppel. Ettől a sajátosságcsoporthoz függ, hogy társadalmi értelemben milyen minőségű aktivitást fejt ki az ember, vagyis a végrehajtó személyiségkomponens működésének irányát az ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthoz határozza meg.⁵

A személyiséggel kapcsolatos ismereteink jelenlegi szintjén a személyiség funkcionális szerkezetének belső tagolódása a következőképpen vázolható fel:

- az *ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthoz* sorolhatók az aktivitás irányát, tartalmát meghatározó ösztönző-motivációs sajátosságok;

- a *végrehajtó sajátosságcsoporthoz* tartoznak: az ismeretek, jártasságok, készségek, képességek, valamint az érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás pszichés mechanizmusai.

A személyiség áttekintett szerkezeti jellemzőiből természetes módon következik, hogy a pedagógiai-nevelési célkitűzéseket, amelyekben mindig valamilyen személyiségvonás formálása fogalmazódik meg, s amelyek meghatározott struktúrájú célrendszert alkotnak, elengedhetetlen koordinálni a személyiségstruktúrával, ha nem akarunk elszakadni pedagógiai törekvéseink reális tárgyától, a személyiségtől.

⁴ Rubinstein, Sz. L.: A pszichológia fejlődése. Tankönyvkiadó, Bp. 1967. 146. l.

Ananyev, B. G.; Palej, I. M.: O pszichologiceszkoj sztrukturje licznosztyi. In: Problemi licznosztyi. Szerk. Banysikov, V. M. Moszkva, 1969. 39–50. l.

⁵ Pszichologiceszkije problemi szocialnoj reguljacii povegyenyija. Szerk. Sorohova, E. V. és Bobnyeva, M. I. Moszkva, 1976. 240–241. l.

3. A személyiségstruktúra és a pedagógiai célrendszer struktúrájának összefüggései

A pedagógiai célrendszer struktúrájának helyes értelmezése érdekében ismét abból a már kiemelt, de döntő fontosságú megállapításból kell kiindulnunk, hogy a szocialista pedagógia nem egyszerűen bármiféle társadalmi aktivitásra törekszik alkalmassá tenni a személyiséget, vagyis pedagógiai koncepciónk számára nem csupán az egyén társadalmi aktivitásának intenzitása a fontos, hanem legalább ilyen mértékben ennek az aktivitásnak az iránya, társadalmi tartalma, szociális értékessége is, hiszen mint azt tisztáztuk, pedagógiai tevékenységünk az optimális hatásfokú közösségfejlesztő aktivitásra és önfejlesztő aktivitásra igyekszik alkalmassá tenni az egyént.

Mindebből az következik, hogy a pedagógiai célrendszerben vezető helyet kell biztosítani a magatartás és tevékenység irányát meghatározó *ösztönző-reguláló személyiségkomponensek* formálásának, hiszen a személyiség társadalmi aktivitásának tartalmi sajátosságai ezen személyiségkomponensek formálásán keresztül befolyásolhatók. Ez a célkitűzés alkothatja tehát a pedagógiai célrendszer domináns tartományát, s ez jelölhető meg a *nevelés alapvető céljául*, elkülönítve ettől a célrendszer alárendelt tartományába sorolható *képzési célt*, amely a személyiség *végrehajtó sajátosságcsoportjának* fejlesztését írja elő.

A pedagógiai célrendszer két tartományának éles alá-fölrendelését a személyiség funkcionális struktúrájának előzőekben körvonalazott sajátosságain túl, az a megfontolás is indokolja, miszerint a személyiség végrehajtó feltételrendszerének társadalmilag centrális, perifériális vagy társadalomellenes módon történő mozgósítása, teljes mértékig az ösztönző-reguláló sajátosságok minőségének függvénye. Ennek megfelelően kevésbé fejlett végrehajtó sajátosságok birtokában is jobban megfelelhet az egyén aktivitása a társadalom elvárásainak, ha ösztönző-reguláló tulajdonságai megfelelő minőségűek, mint ha végrehajtó feltételrendszere fejlett ugyan, de ösztönző-reguláló szisztémájának minősége aszociális.

A fentiek alapján tehát megfogalmazható, hogy a *pedagógiai célrendszer centrális eleme a személyiség ösztönző-reguláló sajátosságainak formálását előirányzó nevelési cél*, s ennek alárendelt a *képzési cél*, amely a személyiség végrehajtó sajátosságcsoportjának fejlesztését írja elő, de amelynek megvalósítási módjai és gyakorlati érvényesítésének arányai nem mehetnek a nevelési cél elsődleges realizálásának rovására, sőt az utóbbi elérését kell szolgálniuk.

Egy ilyen struktúrájú pedagógiai célrendszer jól szolgálhatja a korszerű szocialista nevelőiskola koncepciójának megalapozását, mint ahogy elemi összehasonlító pedagógiai elemzés is világosan tanúsíthatja, hogy a XX. századi polgári nevelőiskolai koncepciók – neotomizmus, instrumentalizmus, antropológiai irányzat, önrealizációs irányzat, társadalmi-partnerviszonyra nevelés koncepciója stb. – kidolgozásában is más megfontolások és más társadalmi igények ugyan, de elvezettek a képzési célok nevelési céloknak történő határozott alárendeléséhez.

Az eddigiek alapján nevelési szempontból különös figyelmet érdemel a személyiség ösztönző-reguláló komponense, és így vetődik fel a kérdés, hogy lényegüket tekintve milyen jellegű személyiségbeli képződmények tartoznak ebbe a sajátosságcsoportba. Erre vonatkozóan azt mondhatjuk, hogy az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport egyértelműen *szükségleti természetűnek* tekinthető, mivel az ösztönzések végső forrásai az ember szükségletei, és a személyiség minden ösztönző tendenciája a szükségletekre vezethető vissza, azok mindegyike valamilyen szükséglet megnyilvánulása vagy származéka.⁶

Tovább konkretizálva a fentiek alapján a nevelési cél tartalmát, megfogalmazhatjuk, hogy a *nevelési folyamatban a személyiség magasrendű, társadalmi jellegű szükségletrendszerének formálására törekszünk*, mivel ez a szükségletrendszer alkotja a személyiség ösztönző-reguláló komponensét, s ez határozza meg az egyén társadalmi aktivitásának minőségét.

1. A magasrendű szükségletrendszer szerepe a társadalmi aktivitás szabályozásában – a beállító tükrözés

A magasrendű szükségletrendszer a személyiség szociális arculatának és társadalmi aktivitásának meghatározásában azért tölt be döntő szerepet, mert a szubjektív szükségletek, mint személyiségképződmények, magukban foglalják egy bonyolult rendszer – jelen esetben a személyiség – meghatározott irányú, konstans minőségű, konzekvensen vezérelt működésének két feltételét, a tevékenységbeli–magatartásbeli programot és az adott program végrehajtásához szükséges *impulzust*, energiatöltést. Eszerint tehát a szükségletrendszer kialakításával mintegy a főbb magatartási-tevékenységi irányok programját és impulzusait építjük be a személyiségbe.

A szükségletrendszer aktivitást reguláló mechanizmusát a *beállító tükrözés* törvényszerűsége világítja meg, amely szerint környezetünk soha nem mint objektív magábanvaló jelenik meg számunkra, hanem mindig szubjektívtan, szükségleteinkhez való viszonyában, mivel a valóság a személyiség szükségletrendszerén keresztül tükröződik. Ez a tükröződés az élet első pillanatától az utolsóig szakadatlanul érvényesül, ami a szükségletrendszer aktivitást reguláló szerepének generális voltát húzza alá.

A beállító tükrözés úgy szab meghatározott irányt az aktivitásnak, hogy a mindenkori szituációnak a szükségletrendszeren keresztül történő tükröződése a személyiség egészére kiterjedő változást eredményez, ami a kivitelező személyiségkomponens mozgósításában, a szükségletekben foglalt magatartási tevékenységi programnak megfelelő aktivitás szervezésében, az össz-személyiség ilyen irányú beállításában áll. Így a személyiség szelektív módon beállítódik a környezet bizonyos elemeivel kapcsolatos pozitív vagy negatív magatartásra, ill. passzivitásra, a szükségletrendszerében foglalt szükségleteknek mint tükröző elemeknek a tartalmától függően. Ha tehát a személyiségbe beépítjük valamely magatartás- vagy tevékenységforma szükségletét, ez azzal a következménnyel jár, hogy az

⁶ Leontyev, A. N.: Potrebnosztyi, motivü i szoznanyie. Materiali XVIII Mezsdunarodnovo psichologiceszkovo kongressza, No. 13. Moszkva, 1966. 5.

Petrovskij, A. V. (szerk.): Obsaja pszichologija. Moszkva, 1970. 101. l.

illető olyan cselekvési szituációba kerülve, amely felkínálja számára a szükségletének megfelelő cselekvés lehetőségét, vonzódást, ösztönzést érez az adott cselekvés végrehajtására. Ha nem rendelkezik megfelelő szükséglettel, akkor ebben a szituációban közömbös, passzív marad.

Tudnunk kell azonban, hogy a beállító tükrözés, s ennek következtében a magatartás és tevékenység társadalmi minősége jelentős mértékben függ a *szükségletrendszer szerkezeti sajátosságaitól* is. Pedagógiai szempontból fontos következményei vannak annak a ténynek, amely szerint a szükségletrendszer lehet *hierarchizált* és *diffúz szerkezetű*. A *hierarchizált szerkezetű szükségletrendszerben* a szükségletek szilárd alá-fölrendeltségi szisztémában helyezkednek el, s *funkcióképességüktől* függően *domináns* vagy alárendelt pozíciót töltenek be.

Az aktivitás szilárd, konzekvens vezérlését csak a hierarchizált szerkezetű szükségletrendszer tudja biztosítani.⁷ Ennek az a magyarázata, hogy a személyiség szükségletrendszerének, mint tükröző szisztémának a minőségét, fölrendelt helyzetük folytán a domináns szükségletek határozzák meg. Ugyanis ezeknek a szükségleteknek domináns szerephez jutása, megerősödése, azzal a fontos minőségi változással jár a személyiségben, hogy az alárendelt szükségletek, ösztönző-reguláló sajátosságaikat tekintve átalakulnak a domináns szükségleteket támogató faktorokká. Ez azt jelenti, hogy az alárendelt szükségletek nem elégíthetők ki zavartalanul, csak a domináns szükséglet érvényesülése után. Ennek tudható be az a jelenség is, hogy az ember általában nem tud zavartalanul pihenni vagy szórakozni, míg valamely számára is fontos és időszerű elvárásnak, kötelezettségnek nem tesz eleget. Ha azonban ezt a nyomasztó, vagyis domináns szükséglete által diktált köteletségét teljesítette, zavartalanul érvényesítheti a szórakozással vagy a pihenéssel kapcsolatos alárendelt szükségletét.

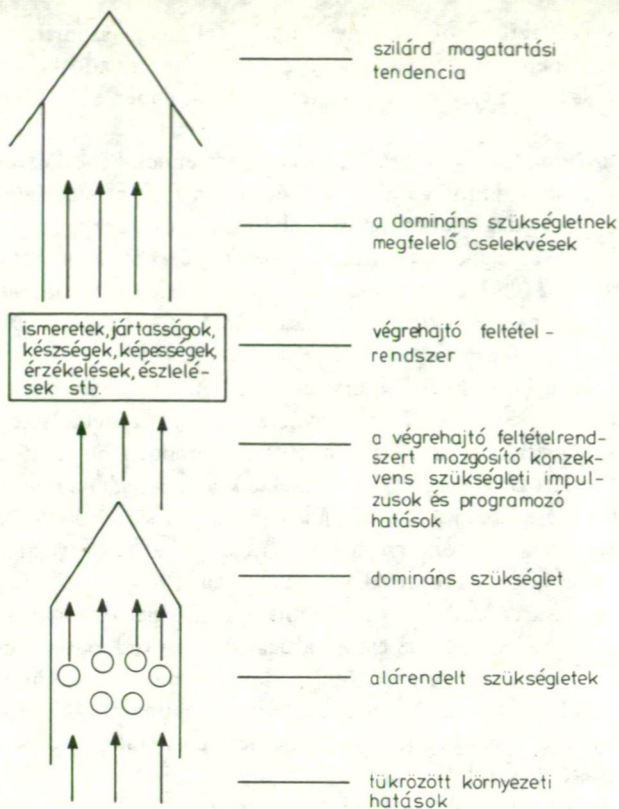
Tehát a személyiség szükségletei egységes, szilárd szerkezetű és tartalmú, vagyis meghatározott irányultsággal rendelkező, tükröző rendszert alkothatnak, ami következetes, tendenciaszerű, jól prognosztizálható magatartást és tevékenységet eredményez. (lásd 1. ábra.)

Azt, hogy a szükségletek ilyen egységes, szilárd szerkezetű és tartalmú rendszerre szervezhetők, s ennek következtében meghatározott irányú, tartós magatartási tendenciák alakulnak ki, a nevelés gyakorlata évszázadok óta bizonyítja. Ugyanis, mióta szervezett nevelési gyakorlat létezik, azóta folyik a növendékek magatartásának és személyiségének minősítése is. Ez a minősítés pedig ösztönösen vagy tudatosan a magatartási tendenciák alapján folyt és folyik ma is. Ennek megfelelően, minősítjük „jónak” azt a tanulót, akinek magatartási tendenciái egybeesnek a társadalom elvárásaival, ill. az ezeket kifejező nevelési követelményekkel, „rossznak” pedig azt, akinek a magatartási tendenciái eltérnek a nevelési követelményektől.

Ha a szükségletrendszer hierarchikus struktúrája létrejött, s ennek következtében az egyén aktivitása meghatározott irányt kap, akkor beszélhetünk a *személyiség irányultságának* kialakulásáról.

Előfordul azonban, hogy a szükségletrendszer *diffúz*, rendezetlen, vagyis benne a különböző minőségű szükségletek azonosan funkcióképes állapotban vannak jelen.

⁷Csudnovszkij, V. E.: K voproszu o psichologiceszkoi szusnosztyi usztojcsivosztyi licsnosztyi. Voproszi psichologii, 1978. 2. sz. 23–34. l.

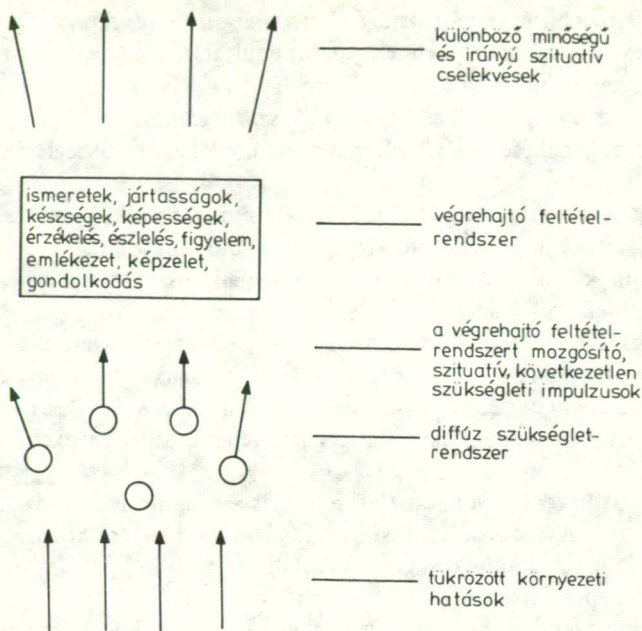


1. ábra

Ilyen esetben a strukturálatlan szükségletrendszer pillanatnyi állapotától függően, másként és másként tükrözve a cselekvési helyzetet, más és más szükséglet jut magatartás-meghatározó szerephez, s ennek következtében az aktivitás a szituációval együtt változó, következetlen, labilis jellegű lesz. Az ilyen esetekben beszélünk *kialakulatlan irányultságú* személyiségről, ami természetesen a társadalmi aktivitás regulációjának hiányos, fejletlen voltát jelzi (lásd 2. ábra).

Az eddigiek alapján a nevelés alapvető célkitűzéseként a *szükségletrendszer társadalmilag értékes tartalmának*, valamint *hierarchikus struktúrájának* kialakítása, s mindezek eredményeképpen az *aktivitás kollektív-társadalmi irányultságának biztosítása* jelölhető meg.

Ez a célmeghatározás azonban még korántsem tekinthető teljesen kifejtettnek, sőt inkább további kérdések kiindulópontját jelentheti. Mélyebben szükséges ugyanis tisztázni a szükségletrendszer társadalmi fejlettsége, a kívánatos szükséglet-hierarchia kritériumait, s ezzel összefüggésben konkretizálni a szükségletrendszer fejlesztésén mint általános nevelési célon belüli elsődleges, és ennek alárendelt másodlagos nevelési célkitűzéseket. Ha ezt a feladatot vállalni akarjuk, akkor nem kerülhetjük meg a szükségletrendszer sajátosságainak az eddigieken túlmutató mélyebb és most már nem csupán funkcionális vagy strukturális, hanem döntően tartalmi kiindulású elemzését.



2. ábra

2. A közösségfejlesztő aktivitás szükségleteinek kialakítása mint elsődleges nevelési cél

Önmagában az, hogy az eddigiek során többször is hangsúlyt kapott az a tény, miszerint a nevelés folyamatában a szükségletrendszer hierarchikus struktúrájának kialakítására törekszünk, jelzi, hogy a szükségletrendszer nem homogén, abban különböző értékű és funkciójú elemek vannak jelen (pl. a játék és a szórakozás szükséglete, a munka szükséglete, a mozgás szükséglete, a megismerő tevékenység szükséglete stb.), tehát a szükségletrendszer nem csupán az ösztönzőerő intenzitásától, hanem tartalmától függően is rétegezett.⁸

A nevelésnek természetesen nem lehet célja minden szükségleti réteg azonos súlyú fejlesztése, vagyis a nevelési célrendszer struktúráját is koordinálni kell a szükségletrendszer létező, ill. kialakítandó struktúrájával.

Abban a vonatkozásban, hogy a különböző szükségleti rétegek közül melyek fejlesztését tegyük a nevelés elsődleges vagy másodlagos feladatává, mindig a társadalmi praxisból származó elvárások az irányadók. Ebből kiindulva a szocialista társadalmi valóságnak, gyakorlatnak és elvárásrendszernek megfelelő pedagógiai szempontok alapján rétegezve a szükségletrendszert, megfogalmazva a nevelési célokat, azt mondhatjuk, hogy a nevelés

⁸ Lersch, P.: Aufbau der Persön. 1962. 122–213. l.

Problema potrebnosztyej v etike i esztetike. Szerk. Kagan, M. Sz. és Ivanov, V. G., Leningrád, 1976. 24. l.

keretében a legfőbb célkitűzés a *közösségfejlesztő magatartás és tevékenység szükségleteinek kialakítása és megerősítése*, s ennek közvetlenül alárendelt cél az *önfejlesztő tevékenység szükségleteinek kialakítása a személyiségben*.

A *közösségfejlesztő magatartás és tevékenység szükségletrendszerét* a szocialista közösségek minden szférájának fejlődését előmozdító, következő szükségletek együttese alkotja:

- a közösségfejlesztő szellemi, fizikai és közéleti munka szükséglete;
- a közösség értékeinek védelmére, óvására irányuló szükséglet;
- a szocialista közösségek, valamint egyes tagjaik tiszteletének, megbecsülésének, megsegítésének szükséglete;
- a közösség életét, munkáját aktívan segítő, fegyelmezett magatartás szükséglete.

A közösségfejlesztő magatartás és tevékenység felsorolt szükségleteit az egész szocialista közösségi rendszerre vonatkozóan ki kell alakítani, ha a közösségfejlesztő aktivitás széles körű generalizáltságát biztosítani akarjuk. Meg kell tehát erősíteni ezeket a szükségleteket minden közösségi szférában:

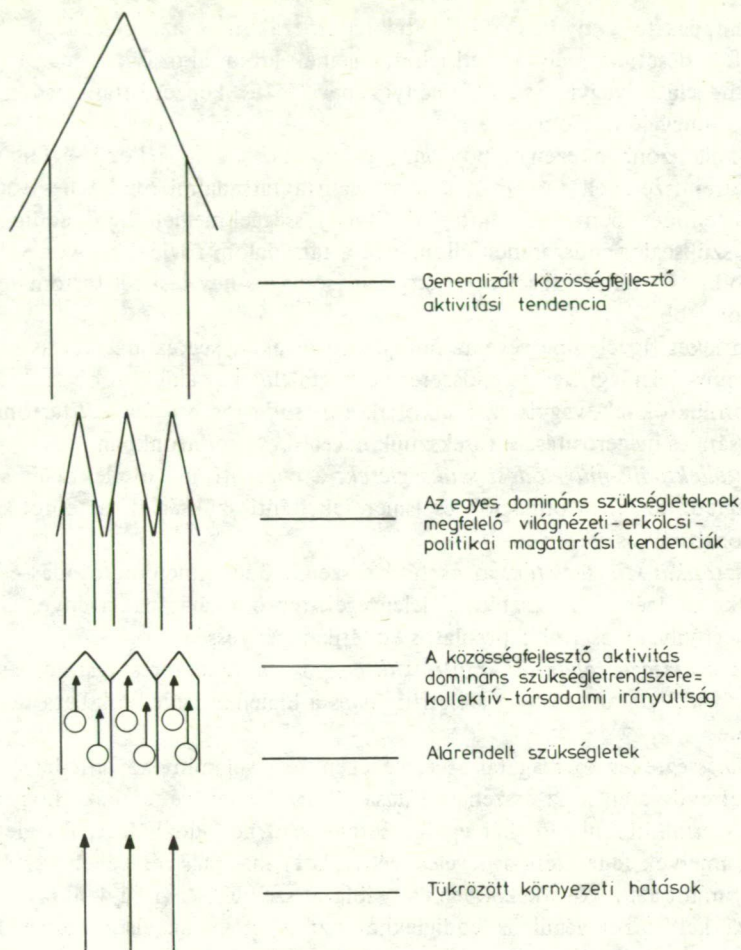
- a *tágabb közösségekre* vonatkoztatva, vagyis a világ haladó erőivel, a nemzetközi munkásosztállyal, a szocialista országok közösségével kapcsolatban;
- az *iskolai és az osztályközösséggel* kapcsolatban;
- a *családdal* kapcsolatban.

Ennek a társadalmi szempontból rendkívül jelentős, a személyiség szociális arculatát és társadalmi aktivitását elsődlegesen meghatározó szükségletrendszernek a kialakításával és dominanciájának biztosításával fejlődik ki a szocialista embereszmény differencia specifikája a *kollektív-társadalmi irányultság*, amely garantálja a továbbiakban mind az alárendelt, nem domináns helyzetű szükségletek, mind pedig a személyiség végrehajtó feltételrendszerének társadalmilag értékes módon és irányban történő mozgósítását.

A *kollektív-társadalmi irányultság* létrejöttéről tehát akkor beszélhetünk, ha a közösségfejlesztő magatartás és tevékenység szükségletei nem csupán kialakulnak, hanem megerősödve, domináns helyzetbe kerülnek a személyiség szükségletrendszerében. Ezen szükségletek együttese, azonos minőségi sajátosságainál fogva, a környezeti hatásokat egységesen homogén módon tükrözi, ezáltal összerendezett, integrált jelleget ad a személyiségnek, s arra ösztönzi őt, hogy ha a cselekvési helyzetek felkínálják a közösségfejlesztő aktivitás lehetőségét, arra az egyén konzekvensen pozitív módon reagáljon, s ettől az aktivitási iránytól a zavaró hatások se téríthessék el (lásd 3. ábra).

A *kollektív-társadalmi irányultság tartalmát* tekintve, a legmagasabb szinten társadalmiasult *világnézeti-erkölcsi-politikai jellegű személyiségvonás*, amely ennek megfelelően világnézeti-erkölcsi-politikai *eszmék, normák, példa- és eszményképek, magatartásformák* elfogadása, szubjektív szükségletekké, magatartásmeghatározó tényezővé válása útján alakul ki. Nyilvánvaló, hogy a természet és a társadalom tényleges mozgástörvényeit közvetítő világnézeti-erkölcsi-politikai eszmék és ismeretek elsajátítása, s az ezekhez történő, belső szükségletektől indított, meggyőződéses igazodás alapfeltétele a közösségfejlesztő aktivitás eredményes és hatékony kibontakozásának.

A kollektív-társadalmi irányultság kialakításának a pedagógiai célrendszer előterébe állítása a fentiek alapján módot adna a világnézeti, közösségi és erkölcsi-politikai nevelés egyébként is elválaszthatatlan feladatainak egységes és elsődleges nevelési célba történő



3. ábra

integrálására, hangsúlyozottabbá és konkrétabbá tenné a szocialista pedagógiai célrendszer kollektív jellegét, s biztosítaná a nevelési hatásrendszer, a gyakorlati pedagógiai akciók egyértelmű orientálását.

3. Az önfejlesztő aktivitás szükségleteinek kialakítása mint másodlagos nevelési cél

A közösségfejlesztő tevékenység és magatartás szükségletrendszeréhez viszonyítva a nevelési célrendszer második rétegéhez sorolhatjuk az önfejlesztő aktivitás szükségleteinek kialakítását, ami azonban nem jelenti a teljes háttérbe szorítást, hiszen ezen szükségletek bár áttételesen, de igen jelentős közösségfejlesztő funkcióval is bírnak, így társadalmi értékük számottevő.

Az önfejlesztő aktivitás szükségletei határozzák meg az egyén legfőbb irányokban történő fejlődését, személyiségbeli lehetőségeinek kibontakozását, s megalapozzák a permanens nevelést, vagyis az intézményes nevelés és képzés utáni egyéni önfejlesztő, önképző, önnevelő tevékenységet.⁹

Meg kell azonban ezen a ponton jegyezni, hogy míg a közösségfejlesztő aktivitás szükségletrendszerének tartománya a szocialista társadalmi rend teljes vagy viszonylag hosszabb fejlődési periódusára kiterjedő érvényességgel megjelölhető, addig az önfejlesztő aktivitás szükségletrendszerének állománya a társadalom rövidebb távon változó igényeihez igazodik. Ez tehát azt jelenti, hogy a másodlagos nevelési cél tartománya viszonylag változékonyabb.

A fentieket figyelembe véve az önfejlesztő tevékenység és magatartás szükségleteihez társadalmunk jelenlegi elvárásrendszerének megfelelően az alábbi főbb szükségletek látszanak besorolhatóknak, vagyis ezek alkotják a *másodlagos nevelési cél* tartományát, s ezek kialakítására és megerősítésére törekszünk nevelési gyakorlatunkban:

- *intellektuális-művelődési szükségletek*: a perceptív és intellektuális aktivitás szükséglete, az új információk és ismeretek iránti szükséglet, a teoretikus kutatás és konstruálás szükséglete;
- *esztétikai szükségletek*: az esztétikai szemlélődés-élménybefogadás és az esztétikai alkotás igénye, az esztétikai jelenségek reprodukálásának igénye, az ember saját megnyilvánulásaival kapcsolatos esztétikai igényesség;
- *az egészséges életmód iránti szükségletek*: a rendszeres testmozgás és testedzés szükséglete, az egészséges életritmus és a higiéniai szabályok betartásának szükséglete.

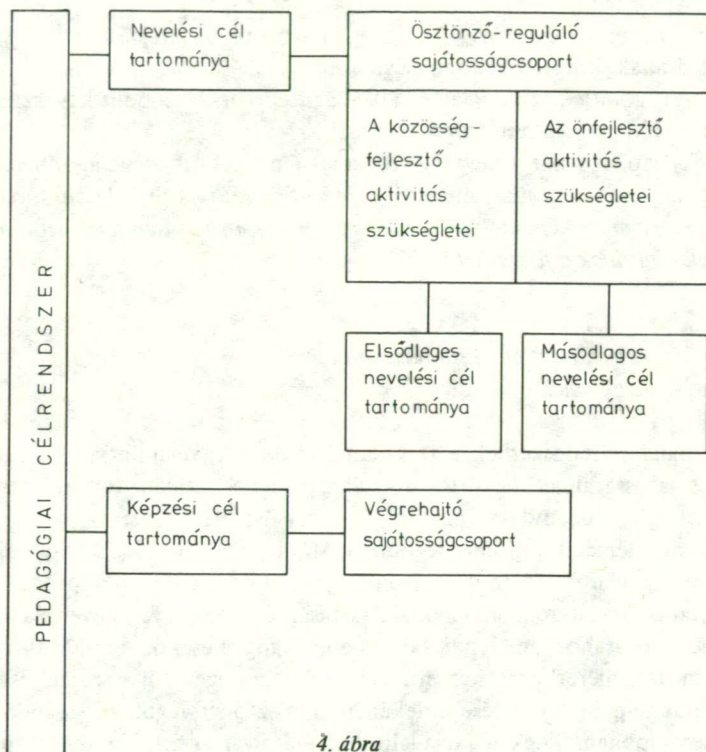
A közösségfejlesztő magatartás és tevékenység, valamint az önfejlesztő tevékenység szükségletrendszerének az összehasonlítása jól érzékelhetővé teszi azt, hogy itt társadalmi értékük szerint különböző, bár egyik esetben sem nélkülözhető szükségletcsoportokról van szó, amelyek fejlesztése a nevelési célrendszer más-más rétegében kerülhet megfogalmazásra, amint azt a következőkben egy táblázat szemlélteti (lásd 4. ábra).

Hozzá kell fűzni végül az eddigiekhez azt is, hogy az elsődleges és a másodlagos nevelési cél megkülönböztetése nem csupán ezen célok tartományának társadalmi érték-különbségeit jelzi, hanem a két nevelési cél érvényesítésének generalizáltabb vagy kevésbé generalizált voltát is. Míg ugyanis az elsődleges nevelési cél az egész pedagógiai célrendszer élén áll, érvényesítésének köre a teljes pedagógiai tevékenységre kiterjed, tehát a személyiségformálás folyamatának egészét orientálja, s megvalósításához az egész pedagógiai hatásrendszernek és minden pedagógiai szintérnek hozzá kell járulnia, addig a másodlagos nevelési cél parciálisabban érvényesül, egyes elemei a pedagógiai praxis egyik szektorában, más elemei más nevelési szintéren vagy egy-egy sajátos tevékenységformában kerülnek megvalósításra.

⁹Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Akadémiai Kiadó, Bp. 1976. 147. l.

Közzoktatás és permanens nevelés. Szerk. Mihály Ottó. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1979.

*Az elsődleges és a másodlagos nevelési cél helye
a pedagógiai célrendszerben*



4. ábra

4. A társadalmi szükségletek interiorizációja a nevelési folyamatban

A személyiség társadalmi aktivitását meghatározó magasrendű szükségletrendszerének, s így irányultságának kiépülése is bonyolult interiorizációs folyamat eredménye.

A társadalomnak az egyén aktivitásával, magatartásával és tevékenységével kapcsolatos elvárásait, objektív szükségleteit, a nevelő meghatározott magatartás- és tevékenységformákra vonatkozó követelmények, komplex *magatartási és tevékenységi modellek*, *világ-nézeti-erkölcsi-politikai-esztétikai* stb. *normák*, *eszmék* formájában közvetíti. A nevelési folyamatban a felsorolt társadalmi szükségletek sajátos formai változatokban interiorizálódnak, válnak a magasrendű szubjektív szükségletrendszer részévé.

A társadalom szükségletei konkrétan *szokások*, *példaképek és eszményképek*, valamint *meggyőződések* formájában épülnek be a személyiség szükségletrendszerébe.

A magasrendű, társadalmiasult szükségletrendszer a felsorolt szükségletformákból épül fel, amelyek formai eltéréseik ellenére teljes mértékben tartalmazzák a szükségletek két kritériumát, a magatartásbeli, tevékenységbeli programot és az ennek végrehajtására indító impulzust, ösztönzőerőt. Formai különbségeik alapvetően a bennük foglalt magatartási-tevékenységi program általánosítottági szintjében, valamint interiorizálásuk és megerősítésük útjainak különbözőségében rejlik.

Mindez jól tükröződik az egyes szükségletformák definícióiban:

- a *szokások* beidegzés-begyakorlás útján szükségletté alakult magatartás- és tevékenységformák;
- a *példaképek és eszményképek* meghatározott magatartási-tevékenységi modellek utánzásának, követésének szükségletei;
- a *meggyőződések* szükségletté vált világnézeti-erkölcsi-politikai-esztétikai stb. normák, elvek, eszmék rendszerei.¹⁰

A fentiek alapján tehát a nevelési folyamat lényegét differenciáltabban úgy fogalmazhatjuk meg, hogy az nem más, mint a *közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitás szokásainak, példa- és eszményképeinek, valamint az ilyen típusú aktivitással kapcsolatos meggyőződések kialakításának a folyamata.*

5. A pedagógiai célrendszer strukturálásának elméleti és gyakorlati konzekvenciái

A pedagógiai célrendszernek a társadalmi elvárások, valamint a személyiség tartalmi-szerkezeti sajátosságainak együttes figyelembevétele alapján történő strukturálása, a pedagógiai elmélet néhány rendszertani és ezzel összefüggésben, a gyakorlat több hatékonyságbeli problémáját segíthet megoldani. Mindenekelőtt hozzájárulhat egy szelektív és súlyozott pedagógiai feladatrendszer kidolgozásához, továbbá a pedagógiai gyakorlat differenciáltabb feladatszemléletének kialakításához, s egy olyan nevelésközpontú szemléletmód megalapozásához, amelynek talaján a pedagógiai eszközrendszer túlnyomó tömege nem pusztán az ismeretközvetítés érdekében, hanem ezen túl a személyiség komplex és valóban mindenoldalú fejlesztése érdekében, az ösztönző-reguláló, valamint a végrehajtó személyiségkomponenseknek a társadalom elvárásaival és értékrendjével megegyező módon történő fejlesztése érdekében kerülhet mozgósításra.

¹⁰ *Anciferova, L. I.*: Licsnosztyi i gyejatyelnosztyi. In: Problemi licsnosztyi. Szerk. *Banysikov, V. M.* Moszkva, 1969. 440. l.

Obsaja pszichologija. 1970. I. m. 104–107. l.

AZ ISKOLAI OKTATÁS METODIKAI MEGÚJULÁSÁNAK SZÜKSÉGESEGE, FELADATAINK A BÖLCSESZKARI TANÁRKÉPZÉSBEN

Közvéleményünk nem eléggé tájékozott arról, hogy a bölcsészkarokon folyó tanárképzés (és ezen belül a pedagógiai képzés) metodikai megújulásának kérdéseivel milyen módon foglalkozunk, holott az erre illetékes testületek – így az ELTE Tanárképzési Bizottsága – ismételten napirendjükre tűzik e kérdéskört. A jelen eszmefuttatás egyike azoknak, melyek ebbe a témakörbe tartoznak, s melyet az ELTE Tanárképzési Bizottsága 1980. májusában egy visegrádi ülészakon megvitatott. Az anyag közlése – a metodikai megújulás fogalmának átfogó értelmezésén túl, mely a pedagógiai felfogást a maga egészében is érinti – elsősorban információs célokat szolgál a pedagógia bölcsészkarai oktatásának (sokat vitatott) tárgyában. Egyúttal azonban válasz lehet azokra a közelmúltban felmerült problémákra is, amelyek az oktatási módszer intencionalitásával kapcsolatban jelentkeztek.

A téma kifejtésekor – elsősorban a bölcsészkarai *pszichológiai, pedagógiai és szakmódszertani képzésre* vonatkoztatva, de emellett a *szakértői képzés* általános kari teendőit is érintve – az alábbi négy kérdéscsoport körvonalazása látszik szükségesnek:

1. Melyek azok a főbb fejlődési tendenciák, melyek az iskolai oktatás módszerében (fő figyelemmel a humán tárgyi oktatásra) mutatkoznak, az új nevelési és oktatási tervekben jelentkeznek, a pedagógiai gyakorlat leginkább progresszív részében és a kutatásokban új felismerésekként, illetve megvalósítandó feladatokként adódnak?

2. Hogyan tükröződnek az új metodikai koncepció jellemzői a bölcsészkarai pszichológiai, pedagógiai és szakmetodikai képzésben?

3. Milyen főbb teendők állnak a pszichológiai, pedagógiai és szakmetodikai képzés előtt az új módszertani kultúra terjedésének és megvalósításának fokozottabb támogatása érdekében?

4. Milyen feladatok jelezhetők a felsőoktatási-metodikai megújulás viszonylatában a bölcsészkarai szakmai, *szakértői képzés* egésze számára?

Ad 1. Abból a tényből kell kiindulni, hogy az iskolai tanulásnak „cselekvő ismeretszerzés”-ként, feladatmegoldásként, problémamegoldásként való értelmezése, s az „alkotó alkalmazás”-nak, az „optimális képességfejlesztés”-nek, valamint „a tanulás megtanításának” kívánalma – napjaink módszertani felfogásának egyre természetesebbé váló jellemzője. Különböző innovációs folyamatok az iskolák egy részében jelentős mértékben tükrözik e kifejezések által jelzett metodikai tendenciákat, ugyanakkor az *iskolai oktatás egy nem jelentéktelen része még nem tudja ezeket megvalósítani*. Alapvető feladatként jelentkezik tehát az így keletkező ellentmondás feloldása.

A metodikai megújulás néhány jellemzője vázlatosan a következőkben írható le:

– Nemzetközileg is, hazailag is erőteljesen fokozódott annak felismerése, hogy a nevelés-oktatás egész metodikája (beleértve a korszerű szervezeti formákat, tanítási-tanulási stratégiákat, oktatásmódszereket és taneszközöket) jelentős mértékben *a minél konkrétebben meghatározott nevelési célok függvénye. A metodikai megújulás ilyen értelemben mindenekelőtt a tanítási-tanulási folyamat célraorientáltságának, intencionalitásának erősödését jelenti.*

Ez az objektív tendencia az új nevelési és oktatási tervekben többféle értelemben is megnyilvánul:

– mindenekelőtt az általános céloknak az eddiginél részletesebb kifejtésében és a szocialista iskola jellemzőinek a céllal adekvát körülírásában;

– a tantárgyi feladat- és követelményrendszerekben, amelyek ma már esetenként azt a lehetőséget kínálják, hogy a „tematikus tervezés” során operacionalizált célokká váljanak.

Ezzel együtt nem jelentéktelen az a fejlődés (s ez mindenekelőtt éppen a *humán tárgyak* tanterveiben, többek között az általános iskolai *magyar nyelv és irodalom* feladatrendszerében mutatható ki), hogy míg eddig a pedagógiai logika általában az ismerettől haladt a *műveletek* felé, s ezek függvényeként fogalmazódtak meg bizonyos kívánatos *nevelő hatások*, most éppen ez utóbbiak jelentik a feladatrendszer kiindulópontját, s ennek következtében általuk határozzuk meg mintegy a szükségessé váló ismereteket s az azokkal végzendő műveleteket.

Ez a körülmény – elvileg – a megújuló metodikai kultúrát *a nevelési cél széles összefüggésébe ágyazza*, s a tanítási-tanulási folyamat tervezését azzal közvetlen összefüggésbe hozza. Ez a fejlődő metodikai kultúra figyelemreméltóan új jelensége.

– Egy másik, ugyancsak határozottan jelentkező karakterisztikuma a metodikai megújulásnak az az új történelmi lehetőség, mely *a tantárgyak közötti kapcsolatok* fejlődése, az *integráció* követelményének többé-kevésbé határozott érvényesülése által adódik, és – pedig végső soron ugyancsak az oktatás nevelő hatékonysága szempontjából. Az *irodalmi-művészeti-esztétikai nevelés* tömbjében például éppen úgy, mint a *történelmi-állampolgári nevelés* tömbjében (a „tömb” esetében az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottság által alkalmazott terminológiát használjuk), a korábbi elszigetelt tantárgyi rendszerhez képest kiszélesednek a kapcsolatok és *átfogó asszociációs rendszerek* kiépítése segítségével lényegesen fokozódik a világnézeti nevelő hatékonyság.

Az integráció, mely a korábbi, önmagában jóhiszemű, de kevésbé hatékony tantervi koncentrációt túlhaladja, ismét új (a jövőben még remélhetően tovább erősödő) vonás, amely meghatározó jelentőségű egy korszerű metodikai kultúra tekintetében.

– További fontos körülmény a módszertani kultúra megújulása viszonylatában, hogy megtörténtek az első lépések (és – pedig mind az általános iskolai, mind a középiskolai tantervekben) *a tananyag belső differenciálása* terén. A „törzsanyag”, a „kiegészítő anyag”, valamint a tantervi minimum több-kevesebb határozottsággal történő kirajzolódása kétségtelenül az objektív bázisát jelentheti egy fokozatosan kialakuló „differenciált osztálymunkának”.

– A tananyag differenciált meghatározása elvezet egy következő fontos szemponthoz, mely a metodikai megújulás fogalmi körébe vág: ez a *felfedezései tanulási stratégiák* (a cselekvésből kiinduló, interiorizációt lehetővé tevő tanulás, a problémamegoldás, a feladatmegoldás) előtérbe kerülése. Itt az új metodikai kultúra terén olyan előrelépés

történhet, amely – nem téve feleslegessé a szükséges esetekben az *irányított tanulás* megfelelő változatait – a tanulás kreatív vonásait kétségtelenül fokozhatja.

– Szintén a tananyag differenciálásával van kapcsolatban az *alapvető szervezeti formák* (frontális osztálymunka, csoportmunka és individualizált munka) arányosabb beiktatásával kapcsolatos, határozottan felismerhető törekvés, mely elvileg lehetővé teszi – különösen a középiskolai osztályokban – az önálló új-ismeret-feldolgozások előtérbe helyezését, s ezáltal a tanulás eljárásainak fokozott tudatosulását, a *tanulás megtanulását*. Ezzel szoros egységben különleges jellemzőként bukkan fel a korszerű metodikai kultúrában a *képességfejlesztés* előtérbe kerülése.

– Mindezek után már magától értetődő, hogy a *szorosabb értelemben vett oktatás-módszerek* viszonylatában végképpen úgy alakul a helyzet, hogy a nagyobb aktivitást, a fokozott kreativitást biztosító eljárások a hivatalos dokumentumokban is, az innovációs törekvésekben is, a kutatásokban is előtérbe kerülnek (a tanulók önálló munkaformái, a „munkáltatás” különböző változatai, önálló megfigyelések, „kutatások”, referátumok, beszámolók, viták, szeminárium-jellegű ismeretfeldolgozások, feladatlappal vagy programmal irányított önálló tanulás stb.). Amíg a hetvenes évek elején még vita tárgyát képezhette, vajon jogosult dolog-e „aktív módszerekről” beszélni (minthogy a maga nemében és a maga helyén minden módszer aktív), ma kétségtelen, hogy (s ez különösen a humán tárgyi oktatás egyes szektoraiban nagyon lényeges) a verbális módszerek egyeduralma határozottan megszűnőben van.

– Magától értetődik, de külön is megemlítendő jelenség az új metodikai kultúra szempontjából a korszerű technikai megoldások, modern *taneszközök* megjelenése; általuk új lehetőségek nyíltak meg a szemléletességben éppen úgy, mint a tanulásirányításban vagy a tanulói öntevékenységben.

Nem volna teljes a kép, ha legalább nem utalnánk arra, hogy a taneszközök és taneszközrendszerek – amint ezt például az *oktatócsomag* vagy a tankönyvcsalád mutatja – egyre határozottabban összekapcsolják egy-egy meghatározott rendszerbe a szervezeti formák, módszerek, eszközök egy bizonyos együttesét, tehát új *metodikai integrációk felé* mutatnak.

Ad 2. Arra a kérdésre, hogyan tükröződnek a bölcsészkarai pszichológiai, pedagógiai, szakmetodikai képzésben az új módszertani kultúra imént említett sajátosságai, vázlatosan az alábbiakat lehet válaszolni:

– A *pszichológiai képzésben*, mely az egész pedagógiai és szakmódszertani képzés megalapozását szolgálja, már hosszabb ideje érvényesül két alapvető tendencia: egyrészt a *tanulás* fogalmának átfogó (az ismeretszerzésen túl a magatartásformálás egészére is kiterjedő) értelmezése, másrészt az intellektuális folyamatok, főképpen a *gondolkodás* mibenlétének viszonylag részletes tárgyalása. A szűkre szabott órakeret miatt mindegyik csak vázlatosan kaphat helyet az oktatásban, de mindegyik alapvető a módszertani megújulás szempontjából. (Érdemes megjegyezni, hogy az új nevelési és oktatási tervek – mindenekelőtt az általános iskolai tanterv – történelmileg első ízben az említett széles, átfogó értelemben határozzák meg a tanulást.)

A pszichológiára (beleértve a fejlődépszichológiát) építve, az *általános pedagógia* sokoldalúan közelíti meg a korszerű metodikai koncepciót:

Először is részletesen tárgyalja a nevelés célrendszerét, s ma már módja van utalni azokra a taxonómiai kutatásokra, illetve ezek eredményeire, melyek lehetővé teszik az

általános, a konkrét és az operacionalizált célok demonstrálását. Ezáltal lehetővé válik a tanítási folyamat célraorientáltságának egzakt bizonyítása, s magukban az új nevelési és oktatási tervekben a metodika intencionális meghatározottságának a hallgatók elé tárása.

A pszichológiára támaszkodva mód van azoknak az alapvető *tanulási stratégiáknak* a felvázolására, melyek nélkülözhetetlenek a „tematikus tervezéshez”. (Ezt általában magyar nyelvi példaanyagon lehet a legjobban demonstrálni, s az új oktatásméleti tankönyvben ez is történik.)

A *tantervvel* kapcsolatban lehetőség nyílik arra, hogy bemutassuk azt a *műfaji fejlődést*, mely ebben a tekintetben az utóbbi három és fél évtizedben bekövetkezett; ma már rendelkezésünkre állnak olyan kutatási eredmények is, melyek lehetővé teszik, hogy ne egyszerűen a tananyag, hanem a tanítási-tanulási folyamat tervezéséről beszéljünk a tanterv kapcsán.

A tanterv kiváló lehetőséget biztosít – mindenekelőtt a humán tárgyakban – arra, hogy demonstráljuk az egyes tantárgyakban az alapvető gyűjtőfogalmakat: ilyen például az „ismeret” és „tudás” (orosz nyelv), „ismeret és teljesítmény” (magyar nyelv), „tények, fogalmak, törvényszerűségek, gondolatmenetek” (történelem); azokról a fogalmakról van tehát szó, melyek egy tudatos metodikai koncepció tartalmi pillérei.

Ugyancsak a tanterv és tantervemélet nyújt lehetőséget arra, hogy – megfelelő demonstráció útján – bemutassuk a hallgatóknak az *integráció* mindmáig kiemelkedő történelmi megvalósulását (Nagy László 1921-es Didaktika gyermekfejlődéstani alapon című művét), valamint a *jelenkori integrációs törekvéseket* (mindenekelőtt a történelmi-állampolgári nevelésben, valamint az irodalmi-esztétikai-művészeti nevelésben fokozatosan körvonalazódó integrációt).

Már az általános didaktika tárgyalásakor – szakmetodikai kitekintésként is, az integráció demonstrációjaként is – mód van felhasználni olyan tanulmányokat, cikkeket, mint például: „Komplex esztétikai oktatás a szakközépiskolában”, Magyaritanítás, 1978. 4. sz.; „Új vonások a középiskolai irodalomtanításban”, Köznevelés, 1979. 20. sz.; „A gimnázium anyanyelvi tantervének megújítása”, Köznevelés, 1979. 20. sz.; „FAKT az általános iskolában (Komplex művészeti irány)”, Magyaritanítás, 1979. 1. sz.; „A tények és az összefüggések szerepe a történelem tanításában”, Köznevelés, 1979. 38. sz. stb. – Még átfogóbb lehetőséget biztosít az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottság által kiadott „fehér könyv”, amely a távlati műveltség tartalmának körvonalazásával együtt egy korszerű metodikai koncepció differenciált leírását is tartalmazza.

A tantervemélettel kapcsolatban lehetőség nyílik azoknak a fontos *kísérleteknek* a megemlítésére is, amelyek részben karunk oktatóinak közreműködésével folynak (például a történelmi-állampolgári neveléssel kapcsolatban), részben az integráció és a fakultativitás elvének érvényesítését kutatják különböző más intézmények és iskolák közreműködésével.

Ha lehet, még nagyobb és gyakorlatiasabb demonstrációt biztosít a pedagógiaoktatás számára az *oktatás szervezeti formáival* kapcsolatos fejezet a humán tárgyak köréből. Már maga az új gimnáziumi I. o. magyar nyelvi tankönyvvel kapcsolatban kiadott útmutató igen meggyőzően hirdeti meg a „feladatmegoldásnak” mint alapvető tanulói, ill. tanulási módszernek a fontosságát, s azt a tételt, hogy „az órákon... a fő szerep a tanulóké”; ezzel együtt azonban fontos megállapításokat tartalmaz a *frontális osztálymunka*, a *csoportmunka* és az *egyéni munka* arányos szerepeltetésével kapcsolatban is; az általános

pedagógia egyik fő feladata korunkban éppen az, hogy az említett szervezeti formáknak az önálló tanulás elsajátítását fokozottabban szolgáló kedvező arányát szorgalmazza.

Imponálóan gazdag lehetőségeket nyújtanak azonban a humán tárgyak új dokumentumai (mindenekelőtt az új tanári útmutatók) *a tanulás megtanításával s a tanulás órán és iskolán kívüli változataival* kapcsolatban.

Érdemes itt külön is említeni azokat a részletes instrukciókat, melyeket például a tanulás megtanításával kapcsolatban az *orosz nyelv* szakközépiskolai tanári útmutatója tartalmaz, vagy a kirándulásokkal és szakkörökkel kapcsolatban a szakközépiskolai *magyar irodalom* útmutatója, továbbá az önálló referátumok előkészítésével, a beszámoló metodikai kérdéseivel kapcsolatban a *történelem* útmutatója. Hely hiányában itt – sajnos – nem lehet idézni ezekből a fontos kiadványokból, de szakmódszertani hasznosításukon túl, illetve azt megelőzően magának az általános pedagógia oktatásának is nagy segítséget adnak.

A III. éves pedagógiaoktatás a didaktika anyagának tárgyalásakor az eddigiekben is nagy gondot fordított arra, hogy a tanári munkamódszerek mellett (amilyen például a magyarázat, elbeszélés, tanár irányította beszélgetés, illetve kérdés-felelet-módszer, a bemutatás illetve szemléltetés, a direkt-vezérlésű gyakorlás, az ismétlés, az ellenőrzés), kellő részletességgel mutassa be a hallgatóknak a *tanulók munkamódszereit* is (csoportmunkában lezajló, tehát részben önálló ismeretfeldolgozás, eddig még nem tárgyalt műalkotás, költemény, nyelvtani vagy történelmi szöveg önálló elemzése, egyéni feladatmegoldások, önálló munka tankönyvvel, munkatankönyvvel, folyóirattal, történelmi és irodalmi dokumentumok feldolgozása, házi feladatok készítése, meghatározott publikációról, esetleg könyv-(tankönyv-)részletről vázlat összeállítása, önálló referátumok, korreferátumok készítése, önálló munka programozott tananyaggal, programozott tankönyvvel, előre megjelölt rádió- vagy tévéadásról beszámolás stb.). A tanulói kreativitást fokozottan biztosító eljárások már az oktatási folyamattal kapcsolatban részletes megvilágítást kapnak. Most – a módszertan tárgyalásakor – ezek az eljárások és módszerkombinációk nagy választékban kerülnek elő. Ebben a tekintetben is nagy segítséget jelentenek a dokumentumok, minthogy esetenként szinte taxatív módon felsorolják az eljárásokat.

„...Az órákon – elképzelésünk szerint – a fő szerep a tanulóké, a tanári munka látszólag észrevétlenebb, mégis igényesebb (nehezebb is): a tanulók próbálkozásának irányítása, a vita vezetése, esetleg provokálása, az eredmények célszerű, tömör rögzítése, a feladatokban való válogatás az osztály szintje és érdeklődése szerint, a lehetséges mértékig differenciált képzés” – olvasható például a gim. I. o. magyar nyelvű útmutatóban.

A humán tárgyak oktatásában a metodikai megújulás egyik ismérve a tanítási-tanulási *eszközök* széles körű, komplex felhasználása. Különösen jó eredménnyel kecsegtetnek azok a rendszert alkotó taneszköz-együttesek, melyek a hetvenes évek második felétől kezdve *oktatócsomag* néven jelentek meg a pedagógiai gyakorlatban, s amelyek általános elterjedésére az új tantervek bevezetésével egyidejűleg az elkövetkező 4–5 évben kerül sor. Az oktatócsomag egy tantárgyi téma céljainak elérése érdekében a korszerű és a „hagyományos” taneszközök közül mindegyiket alkalmazza, mégpedig ott, ahol hatékonyságuk a legjobban biztosított.

Az oktatócsomagok fejlesztésének elvi megalapozásában a neveléstudományi tanszék munkatársai is részt vállaltak. A didaktika oktatása során az elkészült, illetve a fejlesztés

alatt álló oktatócsomagok ismertetésére, bemutatására sort kerítünk. 1979. utolsó napjaiban jelent meg — tanszéki munkatársak közreműködésével — Az oktatócsomag című könyv, melyet a továbbiakban a képzésben felhasználhatunk. (Egy oktatócsomag: „A főnevek világa” — önálló, nagy részként szerepel benne; ezen túl azonban részletes instrukciókat tartalmaz oktatócsomagok készítésére, szerkezetére stb. nézve.)

Ha az új metodikai kultúrának a pedagógia-oktatásban való tükröződését bármilyen vázlatosan áttekintjük, indokolt megemlíteni, hogy a III. éves tanárszakos hallgatók *didaktikai gyakorlatainak* programjában is fontos helyet foglal el azoknak a dokumentumoknak az ismertetése, melyek alapvetően meghatározzák a humán tárgyak metodikai megújulását iskoláinkban. A tantervekkel való aktív foglalkozás érdekében a hallgatóknak minden félévben tematikus tervet kell készíteniük. Az elmúlt félévben az új I. gimnáziumi tanterv témái közül választhattak. A feladat megoldása az *új tankönyvek* alapos tanulmányozását is szükségessé tette.

A *hospitálások* során minden csoport látott első gimnáziumi órát. Ezek az óralátogatások és az utánuk következő megbeszélések nemcsak komoly érdeklődést váltottak ki a hallgatókból, hanem fontos *tapasztalati anyagot* is jelentettek a számukra jelenleg még csak elméleti vitákhoz, amelyek az új tantervek és tankönyvek körül folynak.

A *történelem és magyar szakos* hallgatóknak az *új tankönyvek* (történelem, magyar nyelvtan) *írói* számoltak be a tankönyvkészítéssel kapcsolatos elképzelésekről, problémákról. Hasonló lehetőségeink lesznek a II. félév során az *idegennyelvi tankönyvekkel* kapcsolatban.

Ami a *szakmetodikai képzést* s a metodikai megújulásnak e képzésben való tükröződését illeti, erről jelenleg csak vázlatos és egyenetlen képzet lehet adni. Ennek az egyenetlenségnek az a fő oka, hogy a *szak módszertani oktatás átmeneti helyzetben van*; az addigi rendkívül alacsony óraszám miatt a kari vezetés egy, 1979. október végén kiadott körlevelében + 1 óras emelést ígért, azzal azonban, hogy a szak módszertanoknak és az oktatástechnikának a szintézisééről gondoskodni kell.

Az átmeneti állapotot az jellemzi, hogy egyes szak módszertanok esetében az óraszám-emelkedés megtörtént, másutt ez még nem következett be. A folyamatban levő óraszám-változás és az egyes területeken (például az idegennyelv-oktatással kapcsolatban) kidolgozott reform természetesen magával hozza a *szak módszertani programok felülvizsgálatának*, átalakításának szükségességét; ennek során az új módszertani felismerések tükröződésére, a metodikai megújulásnak a képzésben való fokozott megjelenésére különlegesen nagy gondot fordítanak.

Történelmi előzményként meg kell itt említeni, hogy az általában a 7. és 8. félévben sorra kerülő szakmetodikai oktatás — az esetek többségében — szervesen épült az általános pedagógiára. Külön is kiemелendő ebben a tekintetben a *történelem* szak módszertana, amely évek óta szorosan együttműködik a pszichológiával és pedagógiával. Elmondható továbbá, hogy azokon az alkalmakon, melyeket — évenként-félévenként — a neveléstudományi-pszichológiai tanszékcsoport megszervez, s amelyre a szakmetodikusokat „a közös érdeklődésre számot tartó kérdések megbeszélése” céljából meghívja, a szakmetodikusok testülete szinte hiánytalanul részt vesz és a kölcsönös megértés légkörében folyik a koordinációs megbeszélés. Ez elvileg jó alapot jelent a metodikai megújulás kérdéseinek a képzésben való összehangolt értelmezésére, a pedagógiai és szak módszertani képzés koordinációjára.

Minthogy napirenden van a szak módszertani programok újrakészítése, s ezzel együtt a pszichológiai integrált program véglegesítése és a pedagógiai programok felülvizsgálata is – nyilvánvalóan kedvező alkalom kínálkozik a koordinálás fokozására. Ezt a koordinálást mindkét irányban (a 2. és 3. félévben tanított pszichológiai tárgyaktól felfelé az 5., 6. félévben tanított pedagógiáig és az ezt követő szak módszertanokig, s visszaható módon a szak módszertanoktól a pszichológiáig) végig kell járni. A szak módszertanok tekintetében újra meg kell vizsgálni annak lehetőségét, hogy a IV. évben betöltött *transzmissziós funkciójukat* a pszichológiai és pedagógiai képzés, valamint az V. évfolyamban bekövetkező gyakorlóiskolai munka között hogyan tudják jobban betölteni.

A szakmetodikusok jelentéseiből változatos helyzetkép körvonalai bontakoznak ki:

A magyar irodalom szakmetodikusa a rendelkezésre álló óraszámban csak az új tankönyvek szemléletmódjával, anyagával és metodikai koncepciójával látja lehetségesnek foglalkozni; úgy véli, hogy az általános törvényszerűségek kétségtelen adottsága ellenére, egyre specializáltabb lesz az egyes tantárgyak tanítása. Az óraszámemelkedést biztatónak tartja.

A történelemtanításban – mivel a történelem kandidátusi fokozatú szakmetodikusa, más tekintélyes kari oktatókkal együtt, vezető módon vesz részt egy nagyszabású *integrációs kísérletben*, amely a történelmi-állampolgári neveléssel kapcsolatos, és minthogy ennek lényegét és eredményeit a hallgatókkal ismerteti – a metodikai megújulásnak egy intenzív és sajátos útja biztosítva van. A történelemtanítás metodikája emellett optimálisan egyeztetett a pszichológia és pedagógia programjaival.

Az olasz nyelv metodikusa szerint a metodikai megújulás ténye adva van, ez tehát a szak módszertanban szükségképpen tükröződik. Döntés kellene azonban abban, *hogyan történjék az oktatástechnikának a szakmetodikába való „beolvadása”*. Továbbá: minthogy az I. éves hallgatóknak nincs kapcsolatuk a gyakorlattal, szükséges volna módot találni arra, hogy legalább félévenként két alkalommal már I. éves korukban *iskolalátogatást* végezzenek. A didaktikában nagyobb hangsúlyt kellene adni a tanuláselméleteknek. A kari vezetésnek pedig az elkészült szakmetodikai programok értékelését el kellene végeznie.

Az angol nyelv szakmetodikusa jelzi, hogy az angol nyelv és irodalom szakmetodikájának oktatása során angol nyelven felidéznék bizonyos alapvető általános-didaktikai ismereteket.

Ez kiegészíthető azzal, hogy az általános didaktika viszont hasznosíthatja azt a kibernetikai jellegű kutatást, melyet az angol tanszék részéről az 1979. évi december 6-án tartott Tanárképzési Bizottsági ülésen az anyanyelvi neveléssel kapcsolatban előterjesztettek; ez a kölcsönösség egyúttal igen lényeges ponton érinti a metodikai megújulás tükröződését mindkét területen.

A német nyelv és irodalom szakmetodikusa úgy látja, hogy az emelkedő óraszám lényegesen nagyobb lehetőséget fog biztosítani a differenciáltabb szak módszertani oktatásra. Igényelné a pszichológiaoktatástól (az olasz nyelv metodikusával egyetértve) a *pszicholingvisztikai ismeretek* alapozó oktatását, a pedagógiától pedig a *tanuláselméletek* differenciáltabb tárgyalását. Nem látja lehetetlennek – eltérő vélemények ellenére –, hogy a szakmetodika kiegészüljön az oktatástechnika megfelelő anyagával. Szükségesnek tartja az új szakmetodikai programok elkészítése érdekében az integrált pszichológiai és a felújított pedagógiai programok megküldését.

Az AVTK vezetője – az előbb mondottaktól némileg eltérően – úgy látja: tekintettel az „oktatástechnika” tárgy keretében közvetített, csak részben technikai-műszaki, zömmel alkalmazás-módszertani és software-készítési ismeretekre és azok szakmai profilírozottságára, fontos, hogy „ezen új diszciplína integritását megőrizve keressük a szakmetodikával való kapcsolódás tartalmi és formai oldalait”. (Az ezzel összefüggő munkákat folyamatban vannak.)

Összefoglalóan a következők állapíthatók meg:

A humán tárgyi oktatás metodikai megújulásának folyamata, e megújulás különböző oktatásszervezési-tanításmódszertani-eszközi elemei, az egymásra-épülő pszichológiai, pedagógiai és szakmódszertani képzésben viszonylag jól, de még nem eléggé egyenletesen tükröződnek. A pedagógiai képzés – sokféle pozitívuma ellenére – még csak részben tudta feldolgozni az új tantervek s a velük kapcsolatos dokumentumok anyagát a metodikai megújulással kapcsolatban (az *új oktatáselmélet tankönyv* azonban, mely ezt részletesebben tartalmazza, már elkészült, megjelenését viszont csak 1981-ben lehet remélni).

A III. éves pedagógiai képzéssel párhuzamosan folyó iskolai gyakorlatok kapcsán felmerülő problémák is jelzik, hogy a továbbfejlesztésre szükség van. Még inkább jelentkezik ez a szakmódszertanok esetében. Ezek óralehetősége jelenleg egészen eltérő, s ez meghatározza munkájukat. A metodikai megújulás tükröződése bennük egyenetlen, és még jelentős lépéseket kell tenni annak érdekében, hogy differenciáltabban tartalmazzák a tantárgyspecifikus oktatásmódszertani vonatkozásokat. Sokat kell még tenni annak érdekében is, hogy a 2., 3. féléves pszichológiai képzés és az 5., 6. féléves pedagógiaoktatás, valamint az V. éves iskolai gyakorlatok között a „híd” szerepét betöltsék, transzmissziós és szintetizáló funkciójuknak eleget tudjanak tenni. Pillanatnyilag ezzel kapcsolatban merülnek fel a legnagyobb problémák; a IV. évben jelentkező részleges pedagógiai vákuum okozza nagyrészt azt a jelenséget, amit a gyakorlóiskolák úgy jeleznek, hogy az V. évesek – a gyakorlat megkezdésekor – szinte alig tudják a pedagógia elméletét.

III. éves korukban – minimális tapasztalati bázison – elsajátítottak néhány alapvető tételt; közismert azonban, hogy egy-egy kollokvium után milyen gyors a feledés; ha a leglényegesebb tudnivalók – szakmódszertani hangszerelésben – IV. éves korban nem térnek vissza, vagy valamilyen más módon megerősítést nem kapnak, akkor a III. éves korban elsajátított pedagógiai ismeretanyag hamar a feledésbe merül.

Ad 3. A feladatok, melyek az elért eredmények mellett megoldásra várnak, nagyjából három csoportra oszthatók:

- a pszichológiai, pedagógiai és szakmódszertani képzés struktúrájával kapcsolatos teendőkre,

- a pszichológiai, pedagógiai és szakmódszertani képzés tartalmi koordinálásával összefüggő feladatokra,

- az iskolai gyakorlatokkal kapcsolatos kérdésekre.

A *strukturális feladatok* azokból a problémákból adódnak, melyek az utóbbi másfél-két évtized során e tárgyak *egymásra-épülésében* bekövetkeztek.

Amikor az 1960-as évek elején a jelenlegi tanterv körvonalai kialakultak, akkor a 2. félévben szereplő általános pszichológiát a 3. félévben fejlődépszichológia követte, majd a 4. félévben (a III. éves pedagógiaoktatás természetes és szükségszerű előzményeként)

neveléstörténeti stúdium szerepelt. Így az 5. és 6. félévben sorra kerülő általános pedagógia után természetes módon következett a 7. félévben a pedagógiai pszichológia, majd a 8. és 9. félévben a szaktárgyak metodikája.

A szaktárgyi képzés érdekeiből kiindulva időközben olyan kedvezőtlen változások következtek be, hogy a pedagógia természetes tudományos előzményét és bázisát jelentő neveléstörténetet (az első szakmai szigorlat miatt) a 7. félévre kellett tenni, a pedagógiai pszichológia pedig innen a 9. félévre tevődött át, s óraszámja is kettőről egyre zsugorodott. Ennek a strukturális változásnak nemcsak az volt a következménye, hogy a pszichológiai, pedagógiai, szak módszertani képzés eredeti *kontinuitása* megszűnt s a képzés széttöredezett, hanem szükségképpen csökkent magának a III. éves pedagógiának a hatékonysága, sőt, végeredményben az időtartama is. Hatékonysága azért, mert az utána következő pedagógiai pszichológia erősítő funkcióját elveszítvén s a szak módszertan minimális óraszámja miatt, ennek transzmissziós szerepére nem számíthatván – „áttevődése” az V. éves gyakorlati képzésre illuzórikussá vált. De időkeretei is kedvezőtlenebbé váltak, mivel a pedagógia *után* következő neveléstörténet miatt magában az általános pedagógiában problémátörténeti áttekintéseket kellett elővételezni; enélkül sem a nevelés és oktatás folyamata, sem az oktatás szervezeti formái és módszerei nem voltak taníthatók.

Mint hogy ez a helyzet nyilvánvalóan csökkenti a pedagógiaoktatásnak mind a hatékonyságát, mind a belső időbeli tartalékait az új módszerek intenzívebb propagálására, ezért egyik *alapvető feladat volna az eredeti tantervi struktúra helyreállítása*. Ebben az esetben a 4. félévre visszahelyezett neveléstörténet s az általa megalapozott 5., 6. féléves általános pedagógia, továbbá az ezután közvetlenül beiktatott egy féléves heti kétórás pedagógiai pszichológia – a megújított szak módszertanokkal együtt –, már sokkal biztonságosabb transzmissziót jelenthetne a korszerű metodikai kultúra tekintetében a III. éves pedagógiai képzés és az V. éves iskolai gyakorlat között.

Ami a pszichológiai, pedagógiai és szak módszertani képzés *koordinálásának javításával* kapcsolatos teendőket illeti, ezen a téren praktikus okok miatt természetesen közvetlen feladatként kell kezelni a programok összehangolását s ezekben az egymásra-épülés fokozottabb biztosítását. Ennél azonban alighanem még fontosabb teendő – éspedig elvi, tudományos teendő – maguknak a szak módszertanoknak a tárgymeghatározása; mindmáig ugyanis nincs pedagógiai konszenzus abban a kérdésben, mit tekintünk egy valamely szak módszertan „tárgyának”, s ezt már maga az a körülmény eléggé dokumentálja, hogy „szak módszertan” és „tantárgypedagógia” egyaránt bőven tenyészik pedagógiai terminológiánkban, egyéb megnevezésekről nem is beszélve. Ha még ehhez hozzászámítjuk azt a nem jelentéktelen problémát, hogy a pedagógiai kutatás országos terveiből általában hiányoznak a szak módszertani (tantárgypedagógiai) témák, akkor nyilvánvaló, hogy itt egy nélkülözhetetlen „pedagógiai” határtudománynak elsősorban éppen a pedagógiai jellegével kapcsolatban merülnek fel kérdések, és nem is jelentéktelen kérdések. Ezek természetesen már túlhaladják a bölcsészkarai pedagógiaoktatás szorosan vett illetékességét, s a neveléstudomány országos gondjai közé iktatódnak. A szak módszertan mibenlétének, tárgyának, felépítésének gondját ezen a helyen megemlíteni mégis – és főképpen – azért szükséges, mert a közvetlen program-egyeztetéseken túlmenően itt egy átfogóbb elvi egyeztetés, vagyis ilyen igényű koordinálás szükségessége merül föl.

A szakmetodikának különleges feladatként kell az előttünk levő időszakban az „oktatástechnika” beolvasztásának kérdését megoldania. Ezzel kapcsolatban az az álláspont

körvonalazódott, hogy a „beolvasztás”, a szintetizálás, többféle ok miatt nem túlságosan egyszerű. Célirányosnak látszik olyan árnyalt álláspont érvényesítése, mely szerint

– a szakmetodikust kérni kell, hogy a „tárgy-specifikus technikát” építse be anyagába, hiszen egy-egy tantervi anyag rész tematikus feldolgozása csak abban az esetben tekinthető életszerűnek, ha az abban felhasználható eszközöket is megismertetjük és alkalmazzuk;

– másrészt azonban gondolni kell arra, hogy a szakmetodikusok nem mindegyike tudja a rendelkezésre álló *egész* eszköztárat kezelni; ezzel együtt vannak ma még általánosan rendelkezésre nem álló eszközök (például számítógép), amelyeknek azonban az oktatásba való beépülése nem nagyon távoli perspektívában várható; emellett a hallgatónak szüksége van a relative teljes hardware-állomány elvszerű áttekintésére, a software-készítés gyakorlati elsajátítására stb., ezért indokoltnak tűnhet – a szakmetodikával, pszichológiával és pedagógiával elvszerűen koordinált – Oktatástechnika című tárgynak legalább átmenetileg történő szerepeltetése.

Szükségesnek mutatkozik – éppen a metodikai megújulás érdekében – annak a helyzetnek a kialakítása, amelyben *szakmetodikai kutatások* kielégítő intenzitással folynak. A szakmetodikusok e tekintetben értékesen működhetnének együtt pedagógiai és pedagógiai-pszichológiai kutatási témákban; az ilyenféle koordináció kívánatos és üdvözlhető volna.

Rátérve az *iskolai gyakorlatokkal* kapcsolatos kérdésekre, a következő feladatok (és nyitott kérdések) említhetők:

– Ismételten szóba kerül különböző megbeszéléseken, hogy hallgatóink csak nagyon későn találkoznak hivatásuk gyakorlatával. Sokan teszik szóvá, hogy már I. éves korukban szükségük volna legalább vázlatos közoktatáspolitikai tájékoztatásra és arra, hogy fél-évenként legalább két alkalommal iskolalátogatást végezhessenek. Úgy látszik, hogy ennek a kérdésnek a megvizsgálása és a bölcsészkar vezetősége elé terjesztése kívánatos volna.

– Meglehetősen nehezen indokolható az a jelenlegi helyzet is, mely az általános és fejlődépszichológiával kapcsolatban úgy alakult ki, hogy ezekhez semmiféle gyakorlat nem kapcsolódik; ezekhez a tárgyakhoz természetes módon csatlakozhatnék olyan konkrét hallgatói teendő, amely lényegében a gyakorlati ifjúságtanulmányozással volna egyenlő. (Az általános pszichológiával kapcsolatosan van is ilyen kezdeményezés, azonban keretei az óraszám miatt rendkívül szűkösek.)

– További probléma – és a mindenkori ifjúsági parlament szinte soha nem hiányzó egyik témája – a III. éves pedagógiaoktatással kapcsolatos iskolai gyakorlat (hospitálás). Hallgatóink nem mindig ismerik fel ennek funkcióját. Felmerült már az a gondolat, hogy a fél-évenként négy alkalommal szervezett félnapos iskolalátogatás helyett – a hazai pedagógusképzés múltjából vett megoldás mintájára –, fél-évenként egy-egy hetes összefüggő iskolalátogatásra kellene lehetőséget biztosítani hallgatóink számára, mivel így jobban tudnák *folyamatában* megfigyelni a nevelési-oktatási tevékenységet. Ennek a megoldásnak azonban nem jelentéktelen akadályai vannak. Járhatóbbnak tűnik az az út, hogy fenntartva a jelenlegi látogatási rendszert, *a hallgatók egy részének már III. éves korukban adjunk lehetőséget a tanításra*; így egészen másképp „viszonyulnak” majd ehhez a munkához, és felelősségük is fokozódik. Úgy tűnik, hogy ez a megoldás legalább a kísérleti kipróbálást mindenképpen megérdemelné.

– Ugyancsak felmerülhet a kérdés, vajon a szakmódszertan IV. éves oktatásával kapcsolatban milyen gyakorlati alkalmazások lehetségesek? Vajon megnyugtató megoldás-e, ha a tanult elméletnek fél vagy egy év múlva következik a gyakorlati alkalmazása? Nehezen volna kimutatható, hogyan lehetséges a módszertani megújulás kielégítő szolgálata olyan tárgyban, amelyhez valamilyen keretben gyakorlat nem kapcsolódik.

Az „Ad 3.”-ban felsorolt kérdések, teendők, feladatok a maguk összességében is csak vázlatosan tudták jelezni a megoldásra váró problémákat. Teljességre nem törekedhetve, itt csak a főbbeket sikerült szóvá tenni. Mindezekhez csatlakozik természetesen – éppen a metodikai megújulás szükségességével kapcsolatban – az említett pszichológiai, pedagógiai és szakmódszertani tárgyak sokféle belső tartalmi és kutatási teendője, amelyekre azonban ezúttal nem térünk ki.

Ad 4. A humán tárgyi oktatás metodikai megújulásának szükségessége mint téma, még vázlatosan sem tárgyalható úgy, hogy legalább érintőlegesen ne foglalkozzunk a *saktárgyi képzés* ide kapcsolódó néhány sajátos teendőjével.

– Az októberi és novemberi gyakorlóiskolai tanácskozások egyik figyelemreméltó motívuma volt annak a sajátosságnak a visszatérő említése, hogy a hallgatók, amikor V. éves korukban elkezdik a gyakorlóiskolai munkát, többségükben arra igyekeznek berendezkedni, hogy „előadásokat” tartsanak középiskolásoknak. Ebből az eléggé tömegesen tapasztalható jelenségből gyakorlóiskoláink arra a következtetésre jutnak, hogy az egyetem felsőoktatás-metodikai eljárásai még túlságosan is ilyen eljárásra ösztönzik a hallgatót; vagyis hogy még nem honosodtak meg eléggé azok a hallgatói aktivitást az előadások keretében is biztosító eljárások, amelyek – egyetemi szinten ugyan, de – azt sugalmaznák számukra, hogy az oktatás minden fokon a *tanulás irányítása*.

Kétségtelen, hogy az 1960-as évek elején tapasztalható metodikai fellendülés, mely az előadások, szemináriumok, gyakorlatok felsőoktatás-módszertani kérdéseit intenzíven exponálta és elméletileg nem jelentéktelen eredményeket is hozott, mostanára alábbhagyott, s például az előadásokkal kapcsolatban a 60-as években felmerülő problémák feledésbe merültek.

Nem véletlen az sem, hogy a Tanárképzési Bizottság egyik 1978-as visegrádi ülésén a taneszközök egyetemi felhasználásával kapcsolatban, határozott felhívás hangzott el ezeknek az egyetemi képzésben való közvetlen alkalmazását illetően.

Ugyancsak elgondolkodtató helyzet, hogy olyan szomszédos felsőoktatási területek, amelyek metodikailag bizonyára nincsenek elmaradva tőlünk, jeles képviselőik útján időnként igen önkritikus hangot ütnek meg.

Az FPK egyik 1979-es és a felsőoktatás metodikai kérdéseit az orvosképzés területén részletesen kifejtő kiadványában, a fordító többek között ezt mondja: „Az utolsó húsz évben az orvostudomány sokat lépett előre, de ez a két évtized az orvosi oktatás számára a világszerte tett nagy erőfeszítések ellenére az évről évre sűrűsödő problémák, a követelményektől való állandó lemaradás húsz éve volt”.

Ezek a megjegyzések egybevágóan *McKenzie–Eraut–Jones* immár klasszikusnak mondható Tanítás és tanulás – bevezetés a felsőoktatás metodikájába című művének megállapításaival, melyek szerint a felsőoktatás – ha korszerűsítést végez – nagy hangsúlyt helyez általában a programok tartalmi továbbfejlesztésére, de ugyanakkor nagy hajlandóságot mutat arra, hogy az új tartalmakat a régi csatornákon át közvetítse.

Milyen konkrét teendők jelentkeznek a felsőoktatási metodikai helyzetkép illetően alakulása esetén? A kérdéssel kapcsolatos konkrét tapasztalatokkal csak vázlatosan rendelkezvén, néhány feladat – inkább ajánlásképpen – a következőkben körvonalazható:

– Ajánlatos volna megfontolni, mit tehetnénk annak érdekében, hogy a felsőoktatás-metodikai eredményeket – igénybe véve, karunk közismert tudományos kapacitását és az oktatás terén felhalmozott tapasztalatait –, az új metodikai kultúra meghonosítása szempontjából jobban hasznosítsuk. Ennek egyik formája lehetne, ha például a kari vezetés ösztönzésére egy-egy fontos ilyen kérdéskörrel, esetenként tanszékcsoporti szinten foglalkoznánk. Ugyancsak tanszékcsoporti vagy tanszéki méltatást igényelnének azok a kiadványok, melyek a Tanárképzési Bizottság különböző üléseiről megjelennek.

Tanszékcsoporti és tanszéki, sőt kari biztatást érdemelnének az egyes helyeken tapasztalható innovációs törekvések, kezdeményezések (például a régi és új taneszközöket egyesítő oktatócsomag felsőoktatási hasznosítása, a programozott tanulás bizonyos változatainak érvényesítése, az irodalmi-esztétikai-művészeti nevelés kapcsán tevékenykedő tudományos diákkör stb.). A kari innovációs törekvések áttekintéséről, elemzéséről összeítő tanulmányok készülhetnének; bizonyára lehetséges volna ezekre nézve pályázati jutalmat kitűzni, vagy elkészítésüket más módon méltányolni.

Esetenként jó lenne különösen érdemleges felsőoktatás-metodikai kiadványokat, illetve azok tartalmát legalább címszó-szerűen ismertetni tanszéki értekezleten; egyik legutóbbi FPK-kiadvány például (Wolfgang Sauerbrey: Az orvosképzés didaktikája, Bp., 1979) már tartalomjegyzékében is ilyen címszavakat sorol fel: Melyek az oktatás gyakorlati szabályai?; Az oktatóprogram; Oktatási formák; Az oktatás médium-kötelékben; Team-teaching; A kis csoport különböző formái; Az oktatás logikai tagolása; Teszt és vizsga stb.

Külön nagy lehetőséget biztosítanak a metodikai megújulással kapcsolatban a fiatal oktatók számára rendezett továbbképzési alkalmak.

A bölcsészkar első, kísérletinek tekintett évében kedvező tapasztalatokat szereztünk a továbbképzéssel kapcsolatban a résztvevők körében; a kérdések iránti érdeklődést kétségkívül megállapíthattuk; ugyanakkor azt a tanulságot is levontuk, hogy valamivel csökkenteni kell a közoktatásügyet általában érintő előadások számát, és növelni a felsőoktatás metodikai kérdéseivel foglalkozókat.

Karunk a legutóbbi középiskolai nevelési és oktatási tervek készültkor részletes észrevételeket tett ezek tervezeteivel kapcsolatban; sajnos, a kéziratok késve érkeztek hozzánk. Bizonyos észrevételeket (például a gimnáziumi irodalomtanításban a magyar irodalom és világirodalom arányával kapcsolatban és más kérdésekben) már nem lehetett érvényesíteni. Ebből bizonyára le lehetne vonni olyan következtetést, hogy az 1990-es évek elején esedékes új tantervek készítésének – tartalmi és metodikai javaslatokkal egyaránt – érdemes lenne mintegy „elébe menni”. Ilyen értelmű bizottsági munkát vagy kari kiemelt kutatási témát célszerű volna megfontolni, illetve megindítani.

Esetenként magának a tanárképzésnek az érdekében is szükséges lenne ilyen tevékenység, hogy bizonyos keletkező ellentmondásokat feloldjunk. (Csupán egyetlen példa a keletkező ellentmondásokra: a szakközépiskolai tanári útmutatókban – például a *történelem* számára kiadott útmutatóban – oldalakon keresztül találhatjuk felsorolva azokat a logikai műveleteket, melyekre a tanulókat meg kell tanítani. Logika-oktatás azonban – tanárszakosok számára – az egyetemen nincs, így a gondolkodásnevelés, a képességfej-

lesztés nagy történelmi feladata, mint a metodikai megújulás egyik centrális tényezője, karunkon nem kap kellő előkészítést.)

Külön is megemlítendő az a kívánság, mely a gyakorlat oldaláról mindig elhangzik: az iskolák több látogatást szeretnének az V. éves gyakorlatok keretében nemcsak szakmetodikusok részéről, hanem a bölcsészkar szaktárgyi képzés különböző szintű oktatói részéről is, beleértve a szakmák vezető tudósait. Ez a felsőoktatás-metodikára nézve is gyümölcsöző tapasztalatok szerzését, fokozottabban biztosíthatná.

Emlékezni érdemes itt arra az argumentációra is, amely a szakmetodikusoknak a szaktanszékekre való helyezését, tehát decentralizálását mintegy két évtizeddel ezelőtt indokolta. Ennek az indoklásnak a lényege akkor éppen a metodikai megújulásnak az adott területen való fokozása és a „szakmai érdekelttség” erősítése volt. Bizonyára hasznos kari tapasztalatokat lehetne összesíteni azzal kapcsolatban, hogy az egyes szaktárgyi tanszékek-tanszékcsoportok hogyan hasznosítják a szakmetodikusok decentralizált helyzetéből származó metodikai előnyöket; ez azonban már túlmutat ennek az előterjesztésnek a határain.

Befejezésül még annak a hangsúlyozása kívántatik, hogy a *szaktárgyi képzésnek* a metodikai megújulással kapcsolatos feladatait, teendőit, természetesen maguknak a szakmáknak a képviselői hivatottak és illetékesek kitűzni; itt csak néhány olyan összefüggésre utaltunk, amely a pszichológiai és pedagógiai képzés oldaláról tűnik megoldandó feladatnak.

ÉRTÉKSZOCIALIZÁCIÓ A NEVELÉS FOLYAMATÁBAN¹

Kutatásunkban a nevelési folyamat lényege a társadalmi viszonyok és a bennük rejlő értékek elsajátíttatása a tanulók által, valamint felkészítésük e viszonyok és értékek továbbfejlesztésére. E folyamat megragadásához azonban a társadalmi igényekkel, törekvésekkel adekvát követelményeket, értékeket szükséges a fiatalok elé tárunk és az értékelsajátítás útját a nevelési szituációk során át figyelemmel kísérnünk. A kísérlet eredményeként a szocialista értékekre nevelés jellemzőit, ebben a pedagógiai irányító tevékenység szerepét kívántuk összefoglalni, azt, hogy a normál feltételek között folyó pedagógiai munkában hogyan sajátítják el a fiatalok a szociális viszonyokat, szerepeket, hogyan válnak bensőjükké a legfontosabb értékek. Hitünk szerint mindezzel közelebb juthatunk a tanulóifjúság megismeréséhez, a velük szemben támasztható reális követelményekhez és azok megvalósításának metodikájához.

1. Cél, hipotézis, kutatási csomópontok

1.1. A kutatás *célja* a tanulói értékválasztás, értéktudatosság és az ezt kialakító hatásmechanizmus néhány összetevőjének vizsgálata volt; annak feltárása, hogy az iskola nevelési folyamatában miféle tevékenységek, milyen rendszerben eredményezik a kívánt közösségi és személyi magatartásokat, értéknilvánításokat.

1.2. *Feltételezésünk* szerint a négyéves folyamatkövető pedagógiai kísérlet felderíti a fontosabb értékek választásának, elsajátításának jellemzőit, elemzi a tanulóknak a különböző típusú közösségi struktúrákkal való azonosulását, s a feltételvariációk beiktatásával adatokat nyújt az értékekre nevelés folyamatának jobb megismeréséhez és irányításához, egyben feltárja az értékátvivő tényezők szerepét is.

Felfogásunk szerint a személyiségnek az iskolarendszeren belüli fejlődését olyan fontosabb paramétereket megállapítva lehet jellemezni, amelyek tartósan beépülnek a személyiségstruktúrába; kialakítják az érdeklődés irányát, a beállítódásokat, a tevékenység motívációit, a személyiség legfontosabb orientációit.

1.3. A nevelési helyzetek leírásához szükséges adatokat az alábbi *kutatási csomópontok* szolgáltatták. Folyamatosan vizsgáltuk a nevelési követelmények tanulói elfogadá-

¹ A kísérlet öt középfokú tanintézetben az MTA Pedagógiai Kutató Csoportjának felügyelete alatt, a szerző közvetlen irányításával folyt az 1975–1980-as középtávú kutatás időszakában.

sát és érvényesítésének lehetőségeit. Tanulmányoztuk a tanulói eszmény-választás érték-tartalmát, a nevelésben részt vevő tényezők értékközvetítő szerepét és nyomon követtük a fiatalok általunk kiválasztott főbb tevékenységeinek alakulását, fejlődését.

Az értéktudatosság vizsgálata során értékek leírását kértük tőlük, és bizonyos értékattitűdjeiket kognitív, emocionális és cselekvési összetevők vonatkozásában elemeztük. Megvizsgáltuk az eltérő közösségi státusú tanulók értékrendszerét is. Elemeztük a barát- és közösségi felelősválasztás érték-tartalmának alakulását. Kutattuk a hivatalos és spontán szerkezet alakulásának törvényszerűségeit, s megvizsgáltuk a különböző kísérleti csoportok véleményét önmagukról, illetve annak alakulását.

2. A kutatás előzményei

2.1. A kutatás előkészítésére – a tanulók életfelfogásának, életvitelének megismerésére – 1973-tól 1975-ig 11 közép-fokú intézmény 2 583 tanulója (1 353 leány, 1 230 fiú) kiterjedően, elsősorban feladatlapos módszerrel vizsgálatot folytattunk. Abból indultunk ki, hogy ifjúságunkat a felnőtt társadalom – benne a pedagógusok is – ellentmondásosan ítélik meg. Egyesek problémamentesnek tartják, míg mások extrém eseteket általánosítva, elmarasztalják. Ugyanakkor a hazai nevelési folyamatban tetten érhetők bizonyos nyugati filozófiai, pedagógiai hatások is (pragmatizmus, individualizmus, pedocentrizmus stb.), melyek a kevésbé tájékozott pedagógusok szemében „modern törekvések” álarcában jelentkeznek. Mindehhez hozzájárult – főleg a korábbi években –, hogy a sajtóban napvilágot láttak kevés tényanyagra építő, jószándékú, de dezorientáló írások.

A realisabb társadalmi megítélés érdekében sürgető feladatunknak tartottuk az ifjúság valószínűs arculatának a feltárását. A vizsgálat diagnosztikus jellegű adatai sokrétű tájékozódást nyújtottak a további kutatás megtervezéséhez és folytatásához.

2.2 A helyzetfeltáró kutatás eredményeire épülően a fiatalok értékszocializációjáról az 1975/76. tanévben folyamatkövető, feltételvariáló pedagógiai kísérletet indítottunk 5 közép-fokú nevelő-oktató intézmény egy-egy kísérleti és kontroll osztályában, tanuló-csoportjában, összesen 500 tagú populációval.² A kísérletben longitudinális nyomonkövetéssel annak kereszt- és hosszmetstétét egyaránt figyelembe véve, négy évig vizsgáltuk a témát.

3. Az eredmények vázlatos összegezése

A személyiség és a közösség formálása a tudatformálástól halad a tevékenységformálás felé, s vele párhuzamosan a tevékenységformáláson át a tudatformálás felé, és e közben alakulnak ki az ember szociális kapcsolata, optimális körülmények között egyre maga-

² A téma kutatásában részt vevő *intézmények*: – Bányai Júlia Gimnázium, Kecskemét; – Fazekas Mihály Gimnázium, Debrecen; – Herman Ottó Középiskolai Fiúkollégium, Baja; – Központi Középiskolai Leánykollégium, Székesfehérvár; – Török Ignác Gimnázium, Gödöllő. *Kísérletvezető pedagógusok* az intézmények sorrendjében: Csáky Klára, Balogh Erzsébet, dr. Richnovszky Andor, Radács Ferencné és Lázár Júlia. A kutatás szervezési, tartalmi (adatgyűjtési, elemzési stb.) feladatainak megoldásában kiemelkedő munkát végzett dr. Szvétek Sándor (Kalocsa) kollégiumi igazgató és a többi közreműködő kolléga: Árvay Éva (Székesfehérvár), Balogh Lajos (Bonyhád), Kocsor Ferenc (Budapest), Mészáros Júlia (Szentes) és Vörös László (Mohács) igazgatók. Pontos, szakszerű munkájukat ezúton is köszönjük.

sabb értéktartalmat kifejező társadalmisága. Kutatásunk eredményeit e folyamatnak megfelelően vázoljuk.

3.1. *A tudatformálás* a négyéves munkát végig kísérte. Hipotézisünk szerint a tanulók személyes integrációja nem alakul olyan hatékonysággal, mint azt a pedagógiai elmélet és gyakorlat feltételezi. Vizsgálataink bizonyították, hogy az értékek rendszere – kellő tudatosítás híján – nem feltétlenül az általunk kívánt irányba fejlődik, s rendszer helyett az érettség táján is csupán körülhatárolt halmazt alkot, társadalmilag fontosnak tartott vezető értékek primátusa nélkül. Rendszeres etikai, világnézeti oktatással, az események értékelésével azonban – mint ezt négy éven keresztül tettük – jó eredmények érhetők el.

Vizsgálati eredményeink szerint a serdülés elemzett időszakában *a tanulók példaképei, eszményképei* fogynak, ugyanakkor értékorientációjuk – elvi értékekkel való azonosulásuk szintje – emelkedik. A fiatalok nem másokra akarnak már hasonlítani, hanem inkább mindenkitől eltérő, több, jobb, becsületesebb, igazságosabb emberek szeretnének lenni, azaz éppen mások, mint a többiek. Az adatok az elsőtől a negyedik osztályig hullámzást mutatnak. Tény azonban, hogy a negyedik osztályban nincs eszményképe a fiúk 56,4%-ának, s a lányok 12,2%-ának. A kísérlet bizonyítja, hogy a fiúk kritikusabbak, a lányok viszont hamarabb és könnyebben azonosulnak. Meglepő, hogy az államférfi, politikus csak néhány tanuló esetében, tudós is mindössze két fiú esetében eszmény. Író, művészt valamivel gyakrabban, pedagógust 10–12%-ban választanak. A legnagyobb arányban a szülő fordul elő, 31,6%-ban, de ez az arány is csökken négy év alatt.

Vizsgálataink azt bizonyítják, hogy a kiemelkedő személyiségekkel foglalkoznunk kell a nevelés folyamatában, de mértékkel, kritikusan, s mellette az eddigieknél nagyobb súlyt kell kapnia a mindennapi élet értékszemponitú elemzésének, az értékek népszerűsítésének, a nem-értékek folyamatos, logikus, szenvedélyes bírálatának.

A kutatás egyik fontos feladata volt, hogy a tanulók négy év alatt – az iskolai oktató munkára is építve – felismerjék *szocialista társadalmunk legfőbb célját, törekvéseit, társadalmi ideálját*. Minden évben öt kérdés kapcsán vizsgáltuk az eredményt. Fejlődést tapasztaltunk, de a kép még így is alatta maradt várakozásainknak. A tanulók társadalmunk legfőbb törekvését az életszínvonal emelésében (31,7%), a békére törekvésben (20,7%), az egyéni boldogulásban (19,8%), az egyenlőségben (13,8%) látják. Kevés vonást említenek, s azok előfordulási aránya is alacsony. A termelőeszközök társadalmi tulajdonára épülő szocialista termelési módra, az annak bázisán létrejövő szocialista társadalmi viszonyokra, s a minderre épülő személyes kibontakozás lehetőségére csak rendszertelenül, érintőlegesen utalnak. A kísérletvezető pedagógusok magyarázatként említik a tanulók hiányos társadalmi, történelmi ismereteit, s hogy a tanításban kevés a szemléletformáló erő. Tapasztalataink szerint az értékek oktatását rendszeresebbé kellene tenni, s az értéktudatosításnak jobban át kellene hatnia valamennyi tantárgyat, az egész iskolai életet.

Évenként megvizsgáltuk, hogy a kísérleti munka folytán hogyan alakul *a tanulók egyes értéktartományokhoz való viszonya*. Tizenegy értéktartományt soroltunk fel (rendszer nélkül), s az egyes tartományok ötös értékskálán történő megítélését kértük. Azt tapasztaltuk, hogy rendszeres tudatosítás eredményeként egyre nőtt a különböző értékek megítélésének szintje, s a felsőbb osztályokban már a személyiség-értékek kapták a legmagasabb értékelést. Az első osztályban ellentmondó halmazt mutattak a tanulói válaszok. A második osztályban az egészséget és a tudást értékelték a legtöbbször. A

harmadik osztályban már az ideologikus értékek, a közösség, a személyiség kibontakozása került előtérbe és ez a tendencia a negyedik osztályban tovább erősödött. A lányok valamennyi értéket magasabb szinten jelezték, mint a fiúk. A legalacsonyabb szintet a bejárók és a mezőgazdasági munkát végző szülők gyermekei képviselték. A vizsgálódás tehát nem csupán a neveltségi szintet tárta fel, hanem a nevelés további teendőire is rámutatott.

A szaktudományokból ismert az a hosszú út, amit az értékekkel való azonosulás tekintetében a kisgyermekkori modellkövetéstől a serdülőkori fellazuláson át a személyes értékhierarchia kialakulásáig a tanuló megtesz. *Kísérleti munkánk végeredményben a személyes tanulói értékrend kialakulásának útját, módját kutatta.* A tervszerű nevelési folyamat-irányítás keretében évenként megvizsgáltuk, hogy a tanulók mit tartanak legfőbb értéknek, melyeket a legfontosabbnak és mit értékelnek még.

Az évek során az értékek egyre integráltabbakká váltak, kirajzolódtak a legfontosabbnak tartottak, s azok némileg rendezték a többieket. Legfontosabbnak a következő értékeket jelölték: boldog családi élet (38,5%), személyes boldogság (22,1%), jól végzett munka (7,1%), a közösség szolgálata (7,1%), humanizmus (5,0%), tudás, műveltség (4,2%), a társadalmi haladás szolgálata (4,2%), anyagi jólét (3,5%), jó egészség (2,1%). A vezető értékek kirajzolódtak, a morális értékek fontosabbjai fellelhetők, de fontos értékek nem kapták meg a maguk helyét. A három kérdésre adott összegező eredmény: boldog családi élet (95,0%), tudás, műveltség (68,5%), hivatással végzett munka (60,7%), a közösség szolgálata (55,0%), humanizmus (37,1%), egészség (32,8%), anyagi jólét (30,7%).

A *rendszeres értéktudatosítás* során kitértünk a biológiai alkattal, a vérmérséklettel, az intellektus fontosabb részleteivel, az érzelmekkel, a cselekvésekkel, a világnézettel, az erkölcsiséggel összefüggő értékekre, a különböző embertípusokat (életviteleket) jellemző értékegyüttesekre is. A sokoldalú elemzés konkrét nevelési feladatok kijelölését tette lehetővé az egyes közösségekben, s az egyes tanulókkal való foglalkozásban egyaránt. E helyen csak a komplex típusokkal való azonosulás arányaira térünk ki. A legnépszerűbb típusok: a szaktudásáért becsült ember (43%), a nagy tudású ember (41%), az emberségeért becsült ember (38,5%), a közéleti politizáló ember (20,8%) és az ismert, híres ember (17,4%).

A négy kísérleti év alatt az értéktudatosság színvonala fokozatosan, az utolsó években ugrásszerűen nőtt, ami a kísérletben részt vevő pedagógusokat is meglepte. Mindez egyértelműen bizonyította, hogy *tervszerűbb munkával a tanulói értékorientáció fejleszthető, s ezáltal a személyiség tevékenységrendszere, szociális kapcsolatai is fejlettebbé válnak.* Ilyen jellegű irányítás, nevelés és a vele párhuzamos vizsgálódás híján viszont a pedagógiai munka legfeljebb csak spontán eredményekhez vezethet.

3.2. A tudatformálás a személyiség- és közösségformálásnak csupán az egyik oldala. A kísérleti munkában a tudatformálással párhuzamosan történt a követelmények kimunkálása és a tanulói *tevékenységek megszervezése*, irányítása és elemzése.

A kísérleti csoportokat vezető pedagógusok – konkrét elvi irányítás, konzultáció után – minden évben megfogalmazták osztályaik, tanulócsoportjaik konkrét feladatait, az azokat megvalósító tevékenységek rendszerét. Nem várt módon ez volt a kutatás egyik gyenge pontja. A pedagógusok az első időkben vagy csak elveket fogalmaztak meg, vagy csak rendezvények sorát vázolták. A személyiségek és a közösségek konkrét fejlettségi szintjére építő, azt fejleszteni hivatott követelmények és a tevékenységrendszer kialakítása

csak fokozatosan és nagy nehézségek árán valósult meg. Az ilyen jellegű munkára a pedagógusok nincsenek felkészítve, felkészülve, s miután a gyakorlatban az elemző munka is kevésbé elmélyült, a nevelési folyamat tervszerű irányításáról csak igen korlátozottan beszélhettünk.

Az elvi tisztázásokat, nevelési színtelemzéseket követően a bevont pedagógusok egyre konkrétan szervezték, egyre hatékonyabban irányították közösségeiket, egyre emelkedett a nevelés szintje, s egyre több örömről származott munkájukból. Fokozatosan bevonták a munkába az ifjúsági önkormányzat tagjait is. Az évenként megfogalmazott követelményrendszerek egyre átfogóbbak lettek, egyre inkább tükrözték az értéktartományok lehető teljességét, s tudatosításra, illetve a tevékenységben való megnyilvánulásra egyaránt irányultak. Mindezek mellett a neveltségi színtelemzés, az arra épülő feladatrendszer kimunkálása, s az azt megvalósító tevékenységrendszer megszervezése olykor még a negyedik kísérleti évben is gondot okozott.

A *tanulói tevékenységrendszer* értékmegvalósító szerepének vizsgálata minden évben visszatérő feladat volt. A tevékenységeket az egyes tanulócsoportok maguk szervezték, az elemzés azonos szempontok szerint, általában írásos felméréssel, ötfokozatú értékskálán történt. Minden évben a fiataloknak 38féle tevékenységgel való azonosulását vizsgáltuk meg.

Az azonosulás foka évről-évre emelkedett. A *politikai jellegű tevékenységekkel* való azonosulás főleg a harmadik és a negyedik osztályban fejlődött, az utóbbi évben ugrásszerűen. E tevékenységeket a fiatalok 51–58%-a szívesen csinálta, 34–36%-uk azért, mert belátta, hogy szükséges, s csak 5–10%-uk hivatkozott az érdekre. Az egyes tevékenységek 4,3–4,5-es értékelést kaptak a negyedik évben, s volt amelyiknek értékelése 0,8%-ot emelkedett egy év alatt (beszélgetés, vita politikai kérdésekről). A *tanulási tevékenységek* sorát ugyancsak minden korábbinál magasabban értékelték a negyedik osztályosok, sőt már némi beszűkítő hatása is érezhető volt. A *fizikai munkák* fajtái mind a négy kísérleti évben magas értékelést kaptak, a tanulók kétharmada szívesen végzi. Az egész kísérleti időszakban a *kulturális tevékenységek* kapták a legmagasabb értékelést (a negyedik osztályban 4,71), pedig tizenegyféle tevékenységről volt szó. Sajnos a *testkultúrával* kapcsolatos tevékenységek mind a négy év során a legalacsonyabb értékelést kapták, s ebben – a kísérleti szituáció ellenére sem – jutottunk előrébb. Úgy tűnik, ebben az életkorban már nem lehet kezdeni a testkultúra megszerettetését. Ettől eltekintve tanulóink tevékenységrendszere egyre átfogóbb, egyre színvonalasabb lett, s azzal a fiatalok – a testneveléssel kapcsolatosak kivételével – jól azonosultak.

3.3. Az ember társadalmisága leginkább társas kapcsolataiban, interakcióiban és interperszonális viszonyaiban nyilvánul meg. Viszonyainak, kapcsolatainak zöme emberre irányul, tevékenység révén fejeződik ki és fejlődik, azok által alakul értékrendje. Az emberi kapcsolatok tehát mindig érték kifejezők és általában értéképítők. Ebből következően a nevelési folyamat integráns részét képezik. Kísérleti munkánkban a tanulók *szociális kapcsolatainak* elemzése és fejlesztése mindig középpontban állt.

Tanulóinkat bonyolult hatásrendszer alakítja, melynek egy része céltudatosan irányítható pedagógiai tényezőkből áll, másik része pedig pedagógiailag alig, vagy nem irányítható spontán hatás. A nevelés – szociológiai értelemben – személyek, tárgyak, tevékenységek és információk koordinálását jelenti. A tanulókra hatást gyakorló tényezők információs értékének ismerete nélkül elképzelhetetlen e tényezők koordinálása, pozitív hatá-

saik felerősítése, negatív hatásaiak közömbösítése. Kísérleteink során a *nevelési tényezők* minél szélesebb körének irányítására, tevékenységük integrálására törekedtünk, s évről-évre elemeztük – a tanulók szubjektív véleményén keresztül – információs értékük hatásfokát is. Általában 12 nevelőtényező hatását vizsgáltuk nyolc – általunk értéktartalma alapján fontosnak tartott – vonatkozásban.

A *világnézeti információs hatékonyság* tekintetében – fontossági sorrendben – a tanárok, a szülők, a KISZ, a televízió, a rádió és a napilapok kapták a legmagasabb értékelést, s a legalacsonyabbat a többi felnőtt, az iskolatársak és a barátok. A *politikai hatás* tekintetében a televízió, a rádió, a folyóiratok, a tanárok, napilapok, a KISZ jártak az élen, a szülők itt csak a 8. helyen voltak, a legalacsonyabban értékelték pedig ugyanazok mint előbb. Az *erkölcsi hatékonyság* vonatkozásában a szülők az élen járnak (4,45-ös értékkel az ötös értékskálán), őket a tanárok, a barátok, a rádió, a könyv, a televízió és a KISZ követi, utolsó helyen a mozi, a napilapok és más iskolatársak álltak. A *tudományos információk* tekintetében a tanárok, a rádió, a televízió, a napilapok, a könyvek, a folyóiratok a leghatékonyabbak, s az utolsók megint a többi felnőtt, a többi iskolatárs és a barátok. Az *életcél* tekintetében legnagyobb információs hatékonysága a szülőknek, a tanároknak, a barátoknak, a könyveknek, a KISZ-nek és a televíziónak volt, legkisebb a mozié, a többi felnőtté, a folyóiratoké és a rádióé. Még az *illem vonatkozásában* is – ugyan alacsony szinten – a szülők és a tanárok információs hatékonyságát ítélik legtöbbszörre a tanulók. Az összes vonatkozás tekintetében a nevelési tényezők hatásfoka – sorrendben – a következő: szülő, tanárok, televízió, rádió, könyvek, folyóiratok, napilapok, barátok, KISZ, iskolatársak, más felnőttek, mozi. A vizsgálatok minden évben – általában – magasabb értékeket adtak, s ezek konkrét feladatokat jeleztek számunkra a nevelés folyamatában.

A polgári szociológia a kiscsoportot (család, baráti kör stb.) az ember fejlődésében döntőnek tartja. Kísérleti kutató munkánk ezt egyértelműen nem támasztotta alá, ami a fenti adatokból is kitűnik. A *barátságnak* ettől függetlenül nagy jelentőséget tulajdonítottunk a nevelés folyamatában, s hatásrendszerének értéktartalmát évente külön is megvizsgáltuk. A tanulók az utolsó évben a barát alábbi jegyeit tartották fontosnak (rangsorban: 85–14%-ban): segít, bajban is kitart, megértő, bírál is, őszinte, áldozatokra is képes, mindig jót akar, becsületes, udvarias, hasonló érdeklődésű. Az igazi barátság eme jegyeit fokozatosan egyre magasabbra értékelték a tanulók. A bírálat mint vonás az elsőtől a harmadik osztályig lassan, majd a negyedik osztályban ugrásszerűen egyre magasabb értékelést kapott. A legnagyobb fejlődés általában minden vonatkozás tekintetében a két utolsó osztályban következett be. Ekkor bontakozott ki e fontos emberi kapcsolat társadalmi elvárásoknak megfelelő értéktartalma.

A szociális kapcsolatoknak jelentős mutatói az *ifjúsági vezetőkkel* szembeni elvárások. Valamennyi kísérleti közösségünkben évenként elemeztük az ifjúsági vezetőkkel szembeni követelmények alakulását. Az igények általában praktikus értékeket tartalmaztak, s később jelentek meg olyanok, mint a műveltség, a sokoldalúság, a marxista világnézet, a szilárd politikai meggyőződés. A negyedik kísérleti évben (csökkenő rangsorban 45–4%-ig) a következő elvárások fogalmazódtak meg: szervezőképesség, határozottság, közösségi gondolkodás, aktív tevékenység, felelősségtudat, műveltség, sokoldalúság, segítőkészség, becsületesség, gyors helyzetfelismerő képesség, igazságosság, emberség, marxista világnézet, szilárd politikai meggyőződés. A tervszerű nevelőmunka és a demokratizmus

eredményeként a tanulók elégedettek ifjúsági vezetőikkel, bár velük kapcsolatban az igényességük évről-évre nő. A közös cél, a közös munka, a közös értékrend összeforrasztja a fiatalokat, közösséggé integrálja őket, akik így „alanyai és egyben tárgyai is” a nevelés folyamatának. Kísérleteink meggyőzően bizonyítják, hogy vannak, élnek alkotó ifjúsági közösségek, s az ilyen közösségek céltudatos, tervszerű pedagógiai munkával kialakíthatók.

Kísérleteink során gondot fordítottunk arra, hogy *közösségeink önmagukkal szembeni igénye, értékrendje* egyre magasabb szintűvé váljék. Az elviség, az egyetértés azonban elsősorban praktikus kérdésekre korlátozódott, s ideologikus jellegű értékek csak közvetve jelentkeztek. A jó közösség vonásait a negyedik osztályban (a vonások említésének csökkenő aránya szerint; 66–8%-ig) így összegezték: összetartás, egymás kölcsönös segítése, vidámság, bátor vélemény-nyilvánítás, jó közösségi munka, vállalkozó szellem, szorgalom, jó tanulás, jó eredmény, jószívűség, jó osztálytársi kapcsolat, tudatos készülődés az életpályára, becsületes munkavégzés.

A közös, tevékeny munka révén a kísérleti közösségek szinte minden tanulójának volt valami konkrét, folyamatosan végzett, hasznos közösségi megbízatása, feladata. A hivatalos (formális) közösség tehát már a második osztályra strukturált lett. Természetesen kialakultak a nem-hivatalos (informális) szerkezeti elemek is. A közösség irányításának tudatossága, hatékonysága érdekében évenként legalább egy alkalommal szociogram módszerrel ezt is megvizsgáltuk. Az első osztályos halmazokból már a második osztályban több központú képződmények, majd a felsőbb osztályokban – kivétel nélkül – tömbszerkezetű képződmények lettek, melyekben a hivatalos és a spontán szerkezet lényegében átfedte egymást. A közösségek kohéziója egyre erősödött, a peremhelyzetűek lassan beépültek, sőt a felsőbb osztályos korban érkező idegent is beépítették. Sok haszonnal járt a központi helyzetűek (sztárok), a jó tanulók, a gyengék és az elutasítottak struktúrában elfoglalt helyének elemzése is. E vizsgálatok is bizonyították, hogy tervszerű pedagógiai munkával kialakíthatók és fejleszthetők a diákközösségek.

Az egyik legnehezebb feladat volt arra megtanítani a kísérletben részt vevő pedagógusokat, hogy rendszeresen megfigyeljék, majd elemezzék a nevelési folyamatban előálló *nevelési helyzeteket*, s hogy erre épülően teremtsenek új és új helyzeteket az egyes tanulók és a közösségek formálása, nem utolsósorban az értéktartalom kibontakoztatása érdekében.

4. Alkalmazott módszerek

4.1. A *kutatás jellege* folyamatkövető, feltételvariáló pedagógiai kísérlet volt, mely a kiválasztott bázisintézményekben (iskolai osztályokban és kollégiumi közösségekben) négy iskolai éven át folyt.

4.2. *Alapvető módszerünk* a nevelési helyzetek során történő folyamatos megfigyelés (követelés, szoktatás, meggyőzés, ösztönzés és szankcionálás közben; konfliktusmentes, konfliktusos, kritikus tevékenység esetén; önmagára vonatkoztatott helyzetben és különböző szintű szociális interakciókban), elemzés és értelmezés, majd egyre újabb és újabb (egyre célszerűbb, hatékonyabb) helyzetek teremtése és elemzése volt. A követelmények és a nevelési helyzetek teremtése a kutatás gerincét képezték, s tudjuk, hogy a követelmények komplex és pedagógiai jellegű értéktotalitást tükröző összeállítása és ezeknek a

nevelési folyamat egymást követő szituációiban történő szubjektíválása-objektíválása, csak évek során át alakulhat ki.

4.3. *Feltáró módszerekként* alkalmaztuk a folyamatos megfigyelést, a beszélgetést, a kérdőíves vagy feladatlapos felmérést, a szociometriai vizsgálatot. A mennyiségi feldolgozás során alkalmaztuk a százalék-, a középérték-, a szóródás- és a korrelációs számítást (rangsor, szignifikancia). A minőségi értékelés tartalmi csoportosítással, kategorizálással, táblázatok, hisztogramok, összehasonlítások készítésével, a tanulókkal és a pedagógusokkal folytatott egyéni, csoportos és specifikus értelmezések során történt. A módszerek alkalmazását a kísérleti munkába bevont pedagógusok egyre inkább megtanulták és a gyakorlatban egyre céltudatosabban, egyre célratörőbben és egyre sikeresebben alkalmazták.

4.4. Annak ellenére, hogy a kísérleti munka természetes tanulócsoportok mindennapi életébe ágyazottan folyt, az iskolai, kollégiumi követelmények által meghatározottan zajlott, *feltételeit céltudatosan elemeztük, évenként variáltuk. Az első évben az értéktudatosítás állt a munka homlokterében, s azt tapasztaltuk, hogy ennek – a további években is folytatott – rendszeressége nagy mértékben hozzájárult a tanulók belső integrációjának kialakulásához és megszilárdulásához. A második évben a tevékenységrendszer szervezése állt a középpontban. Azt tapasztaltuk, hogy ez a tényező-csoport volt a legnagyobb hatással az egyes személyiségek, csoportok, közösségek fejlődésére, ezen belül a közösségek integrálódására és a személyi tudatosság fejlődésére is. A harmadik évben a tömegkommunikáció szerepét elemeztük kiemeltebben. Hatékonysága alatta maradt várakozásainknak. A negyedik évben – a nevelési helyzetek egyre céltudatosabb teremtetésével – a személyes értékhierarchiák kialakítására koncentráltunk. A kutatás sok új adatot, összefüggést tárt fel.*

5. Következtetések és kitekintés

5.1. A középfokú oktatási intézmények számára kiadott új nevelési és oktatási tervek a hatékonyabban nevelő iskola megteremtését szorgalmazzák. Az iskolai munka központjában egyre inkább a tanulói személyiség, s az azt formáló közösség áll. A helyes irányelvek és a gyakorlat azonban természetesen nem azonosítható. Vizsgálataink során feltártuk előttünk a különböző intézménytípusok nevelési folyamatának diagnosztikus képe, eredményeivel és problémáival együtt. Körvonalazódtak azok a csomópontok, amelyeknek tudatosabb megközelítésével a nevelési folyamat hatékonysága jelentős mértékben fokozható. A vizsgálatok arra utaltak, hogy az intézmények nevelési folyamatának irányításában sok a jószándékú spontaneitás, ami a továbbhaladás gátja. *A követelmények megfogalmazása és a valóságos eredmény között feszülő ellentmondást az esetek többségében ma még csak az intellektust formáló oktatás tudja többé-kevésbé oldani, a tanulói személyiség komplex formálására irányuló gyakorlat nem. A személyiség-struktúra jelentős dimenziói maradnak kimunkálatlanul, s a sokoldalú ember nevelésének igénye inkább intenció, mint gyakorlat. A tanulói személyiséget természetesen az egész társadalom neveli, de a családi és az intézményes nevelés tudatosabbá tételével hatékonyabbá tehetnénk ezt a folyamatot.*

5.2. A kísérlet meggyőzött bennünket arról, hogy a nevelési folyamat modelljét csak a marxista antropológiára épülő nevelésfilozófia tételeinek szem előtt tartásával, a konkrét

intézményekben folyó gyakorlat folyamatos megfigyelésével, elemzésével, korrekcióival, a segédtudományok eredményeinek széles körű felhasználásával lehetséges kialakítani. A segédtudományok eredményeit akkor is számításba kell vennünk, amikor egyes részletek még kevésbé bizonyítottak. Kutatásunk legfontosabb következtetése: *a nevelési folyamat viszonylag konstansabb és variábilisabb összetevői rendszerbe foglalhatók, a gyakorlat számára modellálhatók, s ez az egész nevelést eredményesebbé teheti. A folyamat-modell csomópontjai a tudatformálás, a tevékenységformálás és a szociális kapcsolatok formálása köré rendezhetők.* A folyamat-modell kialakítása azonban – önmagában – kevés. Nem elégedhetünk meg a diagnosztikus elemzéssel, még a prognosztikus kép felvázolásával sem. A szociológiai, szociálpszichológiai, pedagógiai vizsgálódások legfeljebb a hatások mennyiségére és minőségére utalnak, de nekünk a hatás – *a nevelési folyamat, a pedagógiai hatásrendszer – valóságos folyamatának intenzitását kell emelnünk.*

5.3. Bár a nevelés társadalmi feladat, benne az iskolának, a nevelési intézményeknek központi szerepük van. *S a nevelés döntő tényezője a pedagógus.* Kísérleteink igazolják, hogy a kiváló gyakorlati pedagógusok is elsősorban az oktatás kérdéseiben járatosak, a nevelés követelményeinek megfogalmazásában már bizonytalanabbak, a metodikai kérdésekben a spontán gyakorlatra építenek, s az eredmények mérése – az oktatást kivéve – nem erősségük. A nevelési folyamat alacsony hatásfokának – a nevelői jószándék, a központi deklaratív megnyilvánulások ellenére – ez az egyik alapvető oka. A további kutatások feltételezik a pedagógusok körültekintő kiválasztását, majd a kísérletekhez szükséges ismereteik, tudásuk folyamatos elmélyítését. Ennek híján a nevelési folyamat tudatos megszervezésének, mindennapi irányításának aligha lehet hiteles referenciabázisa.

5.4. A nevelési folyamatban – a közösség és a személyiség együttes alakítása szempontjából – a *tudatformálásnak* döntő szerepe van. Jól tudjuk, hogy a közösség és a személyiség komplex valóság, s a tanuló tudata nem választható el egyébkénti személyiségstruktúrája egészétől. A serdülőkorban, illetve a serdülőkortól kezdve azonban a tudatosságnak egyre nagyobb szerepe van. A tudás szempontjából alapvetően fontosak a spontánul és szervezett formában – az iskolai oktatás során – szerzett ismeretek, amelyeket az adott intézménytípus tantárgyai reprezentálnak. Ezek fontos általánosítások, szabályok, elvek, normák átszármaztatói is. Önmagukban azonban nem fogják át a személyiség formálásának egészét, s különösen nem legfontosabb orientációinak, értékrendszerének, személyes értékhierarchiájának kialakítását. A további kísérletek során – négy év tervszerű munkájával – *az értékek lehető teljes rendszerét szándékszunk kialakítani a tanulók tudatában:* – a környezeti (ökológiai) értékeket; – a vitális, testi értékeket; – a gazdasági (termelési, technikai, fogyasztási) értékeket; – a megismerési (intellektuális) értékeket; – a társadalmi (szociális)-politikai értékeket; – az esztétikai, művészi értékeket; – a személyiségre és a társadalomra vonatkozó ideologikus-filozofikus értékeket.

Az értékek bármelyik ma ismert rendszeréből indulunk is ki, lehetőleg teljességre kell törekednünk, vagyis négy év alatt – az összes nevelési tényező hatásrendszerét koordinálva, kiegészítve és rendszerezve – a legfontosabb szocialista értékek körül rendeződő személyes értékhierarchiát szükséges kimunkálnunk a tanulók tudatában. Olyan szilárd-ságú rendszert, mely referenciabázisul szolgál, s eléggé erős ahhoz, hogy a mindennapi élet kollízióit kibírja. *A szükséglet és az érdek belátásán túl az interiorizált értékelátásig kell eljutnunk, amely a cselekvésben való exteriorizálódásra képes.*

A személyes értékrendszer kialakítása során különös figyelmet kell fordítanunk az erkölcsi értékek fejlesztésére (társadalmi ideál, erkölcsi alapelvek, normák, kategóriák stb.), miután ezek a szociabilitás fontos alapjai. A kísérlet során meg kell keresnünk az értéktudatosítás legjobb módszereit, szervezeti formáit, de mindenekelőtt ki kell dolgoznunk tartalmi vázlatukat.

5.5. A közösség és a személyiség legfőbb formálója saját *tevékenysége*. A tudattartalom is alapvetően arra hivatott, hogy a társadalmilag helyes cselekvést szabályozza. A tudat és a cselekvés kölcsönhatása közismert. Kísérleteink során a tanulók egyre magasabb szintű értékeket megvalósító tevékenységrendszerét kell majd kialakítanunk. Ehhez a most befejezett kutatás és a mindennapi pedagógiai gyakorlat sok adattal szolgálhat. Minden kísérleti csoportban vázolnunk kell az adott életkorban (iskolatípusban, osztályban) lehetséges optimális tevékenység-szerkezetet. Folyamatosan tájékozódunk kell arról, hogy a tanulók tevékenységrendszerében miféle spontán, s miféle tudatos elemek koegzisztálnak. Tudatos pedagógiai ráhatással kell elérnünk, hogy *a követelésre épülő szokás-cselekvések egyre inkább szükséglet belátásra, érdekelátásra, majd értékelátásra épüljenek, integrálódjanak, értékmegvalósító tudatos cselekvésként valósuljanak meg*. A tevékenységrendszer kialakítása során – az adott intézménytípus cél-feladatrendszerét, képzési rendszerét tekintetbe véve – viszonylagos teljességre kell törekednünk, vagyis arra, hogy minden egyes közösség, minden egyes tanuló optimális kibontakozását szolgálja, vagyis valamennyi értéktartomány megvalósítására törekedjék, de legalább is azt intencionálja. Pedagógiailag ez a sokoldalúság igényének a megfogalmazását és konkrétabb valóra váltását jelenti.

5.6. Az ember konkrét *szociális viszonyok* által kialakuló társadalmi lény. Marx szerint lényege: „a társadalmi viszonyok összessége”. Tudása, tevékenységrendszere társadalmi gyökerű. Bennük alapvető minőségi elemek azok az összetevők, melyek a többi emberre, embercsoportra vonatkoznak, vagyis a személyiség interakciói, interperszonális kapcsolatai. Eme elemek közül is kiemelkednek az erkölcsi kapcsolatok. Mindezek együtt jelentik a tanuló szociabilitását. A szociabilitás nem választható el sem a tudattartalomtól, sem a tevékenységrendszertől, sajátos fontossága mégis arra figyelmeztet bennünket, hogy formálásával külön is foglalkozunk. További kísérleteink feltételezik, hogy *körvonalazzuk az ilyen életkorú tanulók optimális személyes kapcsolatrendszerét, annak négy éves fejlődését*. E kapcsolatok természetesen tevékenységek révén valósulnak meg, de annak sajátos aspektusát jelentik, a cselekvések emberekre irányuló értékmegvalósító jellegét. Alapvetően azt jelentik, hogy minden tanulónak – személyiségétől függő sajátos jelleggel – legyen valamilyen fokozatosan fejlődő közösségi megbízatása, feladata mások, a kisebb-nagyobb közösségek szolgálatában, s e feladat, feladatrendszer mások hasznára legyen, tudatosan szolgálja azok fejlődését. *E kapcsolatrendszer kiépítése – az optimális rendszer körvonalazásán túl – feltételezi a mindennapi tevékenységen keresztül történő tudatos fejlesztést, a spontán kapcsolatok folyamatos ismeretét, s a hivatalos közösségi szerkezet formálását*. A nevelés folyamatában minden tanuló számára meg kell találnunk azt a pozíciót, amelyben személyes képességei, vonásai szerint a legsikeresebben tevékenykedhet, s a legtöbbet teheti másokért, a közösségért.

5.7. *A további kísérleti jellegű kutatás eredményeként* remélhetőleg feltárul, hogy a nevelési folyamat irányításához a pedagógusok miféle felkészítése szükséges. Feltehetően ennek elméleti-gyakorlati rendszere is általánosítható lesz. – Kialakul a különböző iskola-

típusba járó tanulók értéktudatosítási rendszere, körvonalazódik ennek tartalma, metodikája, szervezési módja. — Konkrétabbá válik a középfokú intézmények tanulóinak tevékenysége, körvonalazódik az egyes iskolatípusok lehetséges tevékenységrendszere, előrébb jut a valóságos személyiségfejlesztés, az individualizáció. — A kísérlet új impulzust adhat a közösségi nevelés fellendülésének, miután a közösségi kapcsolatok tervszerű fejlesztését tűzi ki célul.

A kutatás ezekkel az eredményekkel alapvetően segíthetné az új nevelési-oktatási dokumentumokban foglalt intenciók hatékonyabb megvalósulását, hozzájárulhatna a nevelési folyamat vezetésének, irányításának korszerűbbé tételéhez.

*

A fentiekben vázolt további kutatásokhoz az elmúlt években végzett kísérlet eredményei jó alapot szolgáltatnak. E kutatás konkrétan feltárta a tanulói tudat tartalmát, annak alakulását, az ezt szolgáló tevékenységrendszert, vele párhuzamosan kialakuló szociális kapcsolatokat, közösségi szerkezetet. A feltárt kép alkalmas arra, hogy további részletes elemzése révén a középiskolás korúak nevelési folyamatának hipotetikus — s az eddigieknél konkrétabb, tehát hatékonyabb — modelljét megfogalmazzuk és az intézmények gyakorlatában kipróbáljuk.

FELHASZNÁLT DOKUMENTUMOK ÉS KÖZLEMÉNYEK

1. Az MTA Pedagógiai Kutató Csoportjának Középtávú Kutatási Terve (1976–80).
2. MTA PKCS Pedagógiai-Szociológiai Osztálya tanulóifjúságot kutató csoportjának tervtanulmánya (1976–1980). Bp. 1976. 28 p.
3. „A 14–18 éves tanulóifjúság iskolai nevelési folyamata főbb csomópontjainak feltárása: szocialista értékekre nevelése” c. kutatási tervtanulmány (1976–1980). Bp. 1976. 14 p.
4. Témabeszámoló „A tanulóifjúság tevékenységének és a szocialista társadalomhoz való viszonyulásának vizsgálata, különös tekintettel a köznevelés fejlesztésére” c. kutatási témáról (1976–1980). MTA PKCS – Kutatások a tanulóifjúság körében, 17. sz. Bp. 1980. december, 62 p.
5. Ifjúságkutatás a köznevelés fejlesztésének szolgálatában. Magyar Pedagógia, 1978. 2. sz. 226–235. p.
6. Az értékválasztás és a személyiségkép jellemzői a középiskolás kor kezdetén. Magyar Pedagógia, 1979. 3. sz. 276–289. p.
7. Tevékenységvizsgálat középiskolások körében. Pedagógiai Szemle, 1979. 12. sz. 1102–1111. p.
8. A nevelési tényezők értékhordozó és információ-közvetítő szerepéről. Pedagógiai Szemle, 1980. 7–8. sz. 619–627. p.
9. Értékorientáció-kutatás a 14–18 éves tanulók iskolai nevelésének folyamatában. MTA PKCS – Kutatások a tanulóifjúság körében c. sorozat 1–4. rész 320 p.
10. Az értékorientáció-kutatás szerepe a tanulók „társadalmi” nevelésében. Tanulói tevékenység a társadalomban c. kötetben. MTA PKCS, Bp. 1980. Szerk.: Salamon Zoltán, 74 p. (29–39. p.)

A SOMOGY MEGYEI TANÍTÓMOZGALOM KEZDETEI

Eötvös József a népoktatási törvény egységes értelmezésében, egyöntetű végrehajtásában nagy szerepet szánt a tanítóegyesületeknek. A törvény 147. §-a előírta, hogy „a községi nép- és polgári iskolai tanítók kötelesek minden tankerületben tanítói testületté alakulni”. A továbbiakban a tankerületi testület járási körökre osztásáról rendelkezik és tevékenységük rendjét szabályozza, leszögezve, hogy „a járási körök, a községek segélyezésével, kötelesek évente kétszer, az egész testület pedig évenként egyszer tanítói értekezletre egybegyűlni”.¹ Ezzel az intézkedéssel Eötvös „egyrészt legalizálta, másrészt további szervezkedésre ösztönözte a magyarországi tanítómozgalmat”.²

Somogy megyében 1869-ben 3, 1870-ben 27 községi népiskola működött, 15, illetve 42 tanítóval; s mindössze egy állami elemi népiskola, továbbá a csurgói tanítóképző. Az összefogásukra előírt megyei testület megalakulása azonban különböző hátráltató tényezők hatására, részben a felekezeti iskolák „községesítése” körül fellángoló ellentétek, részben a földrajzi szétszórtság következtében elhúzódott. Maga a tanfelügyelő is, első lépésként – a törvény írott rendelkezéseitől eltérve –, a felekezeti különbség nélkül szervezett járási körök megalakítását szorgalmazta.

A megyében elsőként 1869. július 22-én alakult meg az a járási kör, a „Szigetvárvidéki Tanítóegylet”, amely felekezeti különbség nélkül kívánta összefogni a járás tanítóit. Tizenkét tagú választmánya Elemy Sándor németújfalusi és Horváth Lajos darányi néptanító vezetésével dinamikus szervezője volt az egyleti életnek, élénken reagált a helyi, a megyei és az országos eseményekre egyaránt. A választmány 1870. április 7-i gyöngyösmelléki gyűlésének a Somogy c. megyei lapban közzétett „Nyílt levele” az első nyilvánosságra hozott megyei tanfelügyelői jelentésre válaszolt, mert úgy érezték, hogy a jelentésben „a néptanítói testületre nézve a viszonyok ignorálása folytán több méltánytalan észrevétel foglaltatott”. Tapasztalataik összegezésével, a népoktatás mélyreható elemzésével, hiteles képet adtak a korabeli állapotokról – és a tanfelügyelő számára is hasznos javaslatokat a legfontosabb teendőkre nézve. Ezen az ülésen határozták el, hogy „a

¹ Eötvös József: Kultúra és nevelés. (Tanulmányok, beszédek.) (Összegejt., szerk., bev. és jegyz. ell. Mezei Márta.) Bp. 1976. 388. l. – A kérdés irodalmából: Belicza József: Magyarországi tanítóegyletek statisztikája. Szerk. – Bp. 1886. – Peres Sándor: A magyarországi tanítóegyesületek története. Bp. 1896.

² Lantos István: A Magyarhoni Tanítóegyletek Országos Szövetsége (1872–1874.) = Tanulmányok a magyar nevelésügy XVII–XX. századi történetéből. Szerk. Mészáros István. Bp. 1890. 169–184. l. – Id. 169. l.

Somogy megyei néptanítókhoz nyílt fölhívás intézendő, . . . alakítsanak minél több vidéken tanítói egyleteket, és aztán egyesüljenek velünk egy tanítóegyletté”.³

A Somogy megyei néptanítókhoz intézett felhívásukban a tanítóegylet önképzésre, tapasztalatszerzésre serkentő funkciója mellett megfogalmazódott annak gazdasági-érdekvédelmi szerepe is: „anyagi helyzetünk emelésén, mely ránk nézve szint oly fontos, mint a szellemi, melynek érdekében azonban még addig mit sem tehetünk, csakis nagy megyei egyletek által lendíthetünk”. Ennek szellemében dolgozták ki „a n. képviselőház elé terjesztett alázatos kérvényüket a néptanítók fizetésének emelése és nyugdíjazása tárgyában”. Ebben a tervezetben a törvényben előírt fizetés dupláját (600; illetve 400 forintot) és ötévente 50–50 forintos előlépést, továbbá a tanítói nyugdíj-alap létrehozását javasolták.⁴

A szigetváriak felhívása élénk visszhangra talált a megyében. A Somogy, amely már 1870 márciusában hírül adta az általános tanítóegylet megalakulását a szomszédos Zala megyében, rendszeres tájékoztatást adott a Somogy megyei tanítóság szervezkedéséről.⁵

A megye legnagyobb népiskolájának, a kaposvári községi elemi iskolának a tanítói az 1870. május 25-én tartott testületi értekezletükön „indítványba hozták . . . egy tanítóegyletnek Somogy megyében leendő alakulását”. A tanfelügyelőhöz intézett felhívásukban azt kérték, hogy „egy nagyobb szintű tanácskozássra minden Somogy megyei tanítót valláskülönbőség nélkül (egy) Kaposvárral tartandó értekezletre egybe hívni szíveskedjék”. A várható támadásokkal és ellenakciókkal számolva leszögezték, hogy a törvény nem tiltja ilyen egyletek alakítását, sőt szellemével erre ösztönöz.⁶

A Somogy megyei tanítók élénk érdeklődését, szakmai-közéleti aktivitását bizonyítja, hogy a magyarországi néptanítók 1870. augusztus 15–18-án Pesten megrendezett első egyetemes gyűlésén 68-an vettek részt. A kapolyi Tóth József, a didaktikai és pedagógiai kérdésekről folyó vitában, a népiskolai tankönyvekkel kapcsolatos indítványát ismertette; Tobak Benő hedrehelyi református tanító pedig – előzetesen beküldött dolgozatai alapján – három témakörben is szót kapott. A testi büntetés alkalmazásának tarthatatlanságáról és a népnevelési egyletek életképtelenségéről elmondott felszólalása mellett foglalkozott „a tanítók szellemi műveltségének és díjazásának” kérdéseivel is. Felszólalásában szenvedélyesen szögezte le: „itt az ideje, hogy mi is követeljük jogainkat, . . . itt a helye, hogy fennen hangoztassuk önállóságunkat, függetlenségünket, és ennek elérésére a tett indítványt, miszerint tanítóegyletekké egyesüljünk, én is célravezetőnek tartom”.⁷

Az első megyei szervezkedésekkel párhuzamosan, mintegy a veszélyesnek tartott állami befolyás ellensúlyozására, megélénkült egyes, már korábban létrehozott felekezeti tanítóegyletek tevékenysége, sőt újak is alakultak. Ilyen volt pl. 1869. augusztusában a Komesz

³ Somogy, 1870/17. (IV. 26.) – Közli: Kanyar József: Harminc nemzedék vallomása Somogyról. Történelmi olvasókönyv. Kaposvár, 1967. 274–276. l.

⁴ Felhívás a Somogy megyei néptanítókhoz. = Somogy, 1870/22. (V. 31.) – továbbá: uo. 1870/47. (XI. 22.) Vö. Néptanítók Lapja, 1870/4., 32. sz.

⁵ Somogy, 1870/13. (III. 29.)

⁶ Somogy megyei Levéltár (a továbbiakban: Sml): A kaposvári község elemi népiskola tanítói testületének jegyzőkönyve. 1870. V. 25.

⁷ A Magyarországi Néptanítók Első Egyetemes Gyűlése. (Pesten, 1870. aug. 15–18.) Pest, 1870. 134. l. (Id. 91–92. l.) – Tobak előadásának téziseit l. még Néptanítók Lapja, 1870/27. (VII. 7.) – további cikkei: uo. 1870/18. (V. 5.) – 28. sz. (VII. 15.)

György kaposvári esperes kezdeményezésére és elnökségével megalakított „Kaposvári Esperességi Önképző-Tanító Egylet”, amely a kaposvári iskola községivé minősítésével elszenvedett kudarc ellensúlyozására, a központi és a kaposvári járás mintegy 10–15 katolikus tanítóját tömörítette. 1870. tavaszán jött létre a karádi egyházkerület katolikus néptanító egylete – 33 alapító taggal.⁸

Kovács Sebestyén Gyula tanfelügyelő az ismételt és egyre sürgetőbb indítványok és felhívások ellenére is csak 1870. nyarán látta elérkezettnek az időt a megyei tanítóegylet előkészítő munkálatainak megkezdésére. Felhívásában hangsúlyozta, hogy bár a törvény csak a községi és a polgári iskolai tanítókat kötelezte egyletek alakítására, minden tanítónak „anyagi és szellemi” érdeke az egyesülés, ami a testület tekintélyét is „nagy mérvben” emeli, mert „az egyleti működés azon tér, hol a tanítói kar hangot kap, hangot adhat, s társadalmi fontosságát mindenkivel megértetheti”.⁹

A megye tanítóinak első értekezletét végül is az egyetemes tanítógyűlés hatására 1870. szeptember 28-ra tűzték ki. A „A megyeháza nagytermében becsült tanfelügyelőnk meghívására a kaposvári tanítók gyűlésén számosan jelentek meg” – számolt be az alakuló ülés eseményeiről a Somogy. A gyűlés nagy témája a tanítók szellemi és anyagi előbbrejutásának elősegítése volt. Az elsővel kapcsolatban a résztvevők elfogadták, hogy „az egylet célja az önképzés előmozdítása eszmecserék, értekezletek s közkönyvtárak állítása által”. A megyei segélyegylet megteremtéséről lezajlott vita azonban csak részleges eredménnyel zárult. Elvben megegyeztek a segélyalap létrehozásában; az előterjesztésben szereplő arányos – a jövedelemtől függő – teherviselést azonban nem vállalták. Így valójában a segélyegylet nem alakult meg; a döntést a kérdés központi megoldásának sürgetésével odázták el: „itt az ideje, hogy az állam is kezébe vegye a tanítók ügyét”.¹⁰

A következő évek az egylet jogszerű elismertetéséhez elengedhetetlen eljárásokkal: az alapszabály kidolgozásával, megvitatásával és felterjesztésével teltek el. Az 1871-ben jóváhagyott alapszabályt – a segélyegylet működési elvei és gyakorlata, elsősorban a hozzájárulás mértéke körüli parázs viták kiújulása miatt – többször is módosították, és még az 1874-es elnöki beszámoló is arról panaszkodik, hogy „az egylet végleges megszervezése azért nem történhetett meg, mivel alapszabályaink nem nyertek miniszteri megerősítést”.¹¹ Anyagi okok hátráltatták az egylet önképző tevékenységének kibontakozását

⁸ Somogy megye Kaposvár esperességi néptanítóinak „Önképző-Tanító-Egylete” alakuló gyűlésének jegyzőkönyve. 1869. augusztus 4. = Néptanítók Lapja, 1869/37. (IX. 16.) – A pécsi egyházmegye katolikus tanítóit már 1867. nyarán felekezeti egyletbe tömörítették. – L. Somogy, 1867/36. (IX. 3.) – SmL: Kimutatása a Somogy megyében létező mindennemű egyletek-, casinók-, takarékpénztáraknak, minden című köröknek, jótékonyossági és pénzműveleti társaságoknak és intézeteknek. – A karádi Néptanító Egylet 1870. április 7-én alakult; hatósági engedélyének száma 11814/1870. VI. 7. sz. belügyminiszteri eng. – L. még: Néptanítók Lapja, 1870/28. (VII. 14.), – Somogy, 1871/16. (IV. 18.)

⁹ SmL: Bizottmányi nagygyűlési jkv. 309/1870. (V. 30.) – A nagygyűlés a tanfelügyelő kérésére utasította a községi előljáráságokat, hogy évente háromszor ingyenes fuvart szolgáltatassanak „az iskolatanítók részére, midőn tanítói értekezletre ... egybegyűlniük kellend”. – L. még: Somogy, 1870/28. (VII. 12.)

¹⁰ Uo. 1870/38. (IX. 20.), ill. 1870/42. (X. 18.). – L. még: Tobak Benő: A Somogy megyei tanítóegylet. = uo. 1870/49. (III. 16.)

¹¹ Uo. 1874/51. (XII. 22.) – Az 1871-es miniszteri jóváhagyásról (6657) 71. VKM. sz.) l. a Somogy megyei Iskolatanács 1871. június 15-én tartott évnegyedes gyűlésének jegyzőkönyvét. – Uo. 1871/34. (VIII. 24.)

is, így pl. a kiküldetési költségek körüli gyakori huzavonák, „a mezőgazdasági szorgalom” idejére kitűzött összejövetelek kedvezőtlen időpontja és az államsegély híján csak lassan gyarapodó egyleti könyvtárak.¹² Az 1873. őszén Kaposvárra kitűzött, meglehetősen szerény érdeklődést keltő tanítógyűlés csaknem azon hiúsult meg, hogy a város vezetői a vidéki tanítók elszállásolásához segítséget kérő tanfelügyelővel szóba sem álltak; s végül a helybeli tanítók oldották meg kartársaik elhelyezését – tanítványaik szüleinek segítségével.¹³

A Somogy megyei tanítóegylet megalakulását és életképes működését azonban nemcsak a felsorolt helyi surlódások és kicsinyes anyagi gondok nehezítették. Ezekben az években, amint erre a közelmúltban *Lantos István* hívta fel figyelmünket, a magyarországi tanítómozgalom fejlődését hosszú időre meghatározó események játszódtak le, s ezek feltételezhetően közvetlen hatással voltak a tanítók Somogy megyei szervezkedésére, a mozgalom jellegének, tartalmának változásaira is.¹⁴ A sokfelé létrejött tanítóegyletek országos összefogásának gondolata már a magyarországi néptanítók első egyetemes gyűlésén megfogalmazódott. Ennek gyakorlati megvalósítására vetette fel Rill József, a Budai Tanítóegylet elnöke az egyletek országos szövetségbe tömörítésének gondolatát. A vidéki lapokban – így a Somogyban is – közzétett felhívásának a nyomán, 1872. augusztusában 54 tanítóegylet képviselői jelentek meg a szövetség alakuló gyűlésén, s közülük harminchatan írták alá a szövetség szerződési okmányát. A résztvevők között találjuk a somogyi tanítómozgalom két tekintélyes és nagy befolyású vezetőjét: a szigetvárvidéki tanítóegylet kapcsán már említett Elemy Sándort és a lengyeltóti tanítóegylet elnökét, Bánusz Jánost. Bár a szerződési okmányt csak Bánusz írta alá (Elemynek feltehetően nem volt erre szóló felhatalmazása), a szövetség tisztségviselői közé – választmányi tagként – mindkettőjüket megválasztották. A szövetség radikálisabb programját képviselő somogyi tanítócsoporthoz, főképpen az Elemy vezette szigetváriak kezdettől fogva szembefordultak a mérsékeltebb, a tanítóegyletek célját csupán szolid önképzőkori tevékenységre korlátozó körökkel, s ez lehet az alapvető magyarázata a megyei egylet alapszabálya körüli huzavonáknak. A viták végére az 1874-es esztendő tett pontot. A belügyminiszter – a Rill ellen 1873-ban megindított kultuszminisztériumi hajsza betetőzésekként –, betiltotta a Magyarhoni Tanítóegyletek Országos Szövetségét. Ez az intézkedés, amely szerves része volt a párizsi kommünt követő reakciós, munkásmozgalom-ellenes – sőt mindenféle haladó szervezkedéssel leszámoló – belpolitikai intézkedéseknek, erőteljesen befolyásolta a magyarországi tanítómozgalom további fejlődési irányát és politikai karakterét. Az intézkedés Somogy megyei következményei közül elsőként azt említhetjük, hogy Elemy Sándor, akinek szervező tevékenységére, radikális programjára korábban is utaltunk, már 1873-ban elhagyta a megyét s a temesvári közséi elemi népiskola igazgatója lett. Távozásával megtorpant a Szigetvárvidéki Tanítóegylet tevékenysége, s ez a megyei szervezet további működésére is

¹² Uo. 1872/I. (I. 2.) (– Bánusz János lengyeltóti tanító panasza.) – Kovács Sebestyén Gyula 1872-es tanfelügyelői jelentésében állami segítyt sürget az egyleti könyvtárak fejlesztésére. – A tanf. 859/1872. sz. időszakos jelentése. – Sml: Alispáni iratok. 4395/1872. (VIII. 14.)

¹³ Somogy, 1873/46., 48. (XI. 18., XII. 9.) – Bárány Gusztáv polgármester és Tobak Benő levélváltása. (Előzmény: Tobak „vándirata” a Pesti Napló 1873. évi 249. számában.)

¹⁴ Vö. Lantos: i. m. – A somogyi vonatkozású adatokat I. a 24. és a 25. sz. jegyzetben (182–183. l.); további helyi utalásokat a 177 és a 178. lapon.

kihatott; az 1870-es évek első felének közoktatáspolitikai tárgyú vitái, követeléseai elcsendesedtek.

A Somogy megyei tanítómozgalom „konszolidálódását”, a tanítók megyei önképző és segélyegyletének rendszeres tevékenységét az 1874. évi közgyűléstől követhetjük nyomon. Igaz, az 1874. november 13-án, mintegy 70 résztvevővel, Kaposvárott megtartott ülésen még mindig a szervezeti és szervezési kérdések domináltak; a napirend egyharmadát a minisztérium által kifogásolt alapszabály korrekciója, illetve a választmány feladatainak körvonalazása jelentette. Az elnöki jelentés ugyanakkor örömdetes létszámgyarapodásról számolt be: a 40 „kötelezett” tagon: a községi népiskolák tanítóin kívül 84 „önkéntes” tag kérte felvételét. Ez lehetővé tette, hogy a megye hét választókerülete közül hatban kerületi egyleteket szervezzenek, illetve rendszeresebbé tegyék a már korábban megalakult járási egyletek tevékenységét. Néhány közérdekű kérdés megvitatása után került sor az első, kifejezetten továbbképzés jellegű programra: Kovács Sebestyén Gyula tanfelügyelő „métermérték gyűjteményét” ismertette és mutatta be, felhíván a tagokat, hogy a métermértéket még a tanév folyamán ismertessék iskoláikban, de azon kívül a közéletben is használjunk fel minden alkalmat azok ismertetésére”.¹⁵

Az 1875. évi, szintén Kaposvárott rendezett közgyűlésen az időközben 140-esre nőtt tagságból – a szürettel ütköző rossz időpont miatt – mindössze 66-an jelentek meg. Az átdolgozott alapszabályok miniszteri jóváhagyását bejelentő elnöki beszámoló, rövid történeti visszatekintés után, ismét a tanítói segélyegylet kérdésével foglalkozott. A tagság többsége kezdetben a nyugdíjtörvény életbeléptetése miatti kettős terhekre hivatkozva, a segélyegylet megszüntetése mellett nyilatkozott; végül azonban – csökkentett tagsági díjjal – a fenntartás mellett határozott. Az időközben mintegy 900 forint-ra gyarapodott egyleti tőke már szerény mértékű segélyek folyósítását is lehetővé tette.

„A folyó ügyek elintézése után” került sor az ülés érdemi részére, a felolvasásokra. Az egylet történetében először – a kitűzött napirend szerint – három előadás követte egymást. Bárány I. Gyula csurgói állami tanító „Egy svájci gyakorló iskola” c. felolvasásában külföldi tanulmányútjának friss tapasztalatairól számolt be. Rendkívül heves vitát váltott ki Horváth József kadarkúti tanító „A háziiparnak a népiskolában való tanítása” c. felolvasása, amely a bekövetkező tanterv-változásra utalva a helyi viszonyoknak megfelelő „föld- és szőlőművelés, fatenyésztés s a házi ipar” elterjesztését és a tanításukra való felkészülést szorgalmazta. A felszólalók egy része, saját tapasztalatára hivatkozva, a gyakorlatiasabb népiskolai munkának különféle lehetőségeire mutatott rá; a többség azonban óvatos tartózkodást árult el, nyomatékosan hangoztatva a helyi hagyományok és körülmények körültekintő mérlegelését. Komjáthy Kristóf a falusi lakosság nehezen leküzdhető idegenkedésére; Csukly Károly a tanítók túlterhelésére utalt: „most már azt kívánják, hogy mindenféle mesterségben is mester legyen”. A közgyűlés végül is úgy határozott, hogy „a gazdasági és a házi ipar egyes ágai a népiskolákban gyakorlatilag taníttassanak, s óhajtja, hogy azokat a helyi viszonyok tekintetbe vételével minél több iskola fel-

¹⁵ Jegyzőkönyv. A Somogy megyei tanítók önképző és segélyegyletének 1874. november 23-án Kaposvárott tartott közgyűlésén. = Somogy, 1874/51. (XII. 22.) – A választókerületi egyletek szervezésével a következőket bízták meg: Kaposvár: Harray Ignác tanító, Csurgó: Czibor Mór képezdei tanár, Nagyatád: Komjáthy Kristóf, Marcali: Pintér Pál, Szil: Paál József tanító, Szigetvár: Tálassy Gyula segédtanfelügyelő. A tabi kerület tanítói a szili csoporthoz csatlakoztak.

használja”. Hasonlóan élénk eszmecsere kísérte Tobak Benőnek az iskolai takarékpénztárról tartott felolvasását.¹⁶

Az 1876. évi közgyűlést előkészítő választmányi ülésen kirobbanó ellentétek azonban újra felidéztek a többéves sérelmeket. Az 1870-ben megállapított 10 frt-os tagdíj évről évre csökkent (1873: 6, 1875: 2 frt); az itt előterjesztett évi egy forintos összeg és az egyesület lassan gyarapodó, csekély alaptőkéje nyilvánvalóan illúziórikussá tette a segélyegyleti jelleget. Ezt elsősorban a tagságot önkéntesen vállaló és az ezekben az években súlyos gondokkal, létbizonytalansággal küszködő felekezeti tanítók nehezményezték, akik számára a megyei segélyegylet valóban a reményt és a biztonságot jelenthette volna. Őket támogatta a helyi kiszolgáltatottság hasonló súlyát érző községi tanítók egy része is. A vezetés végül is a személyeskedésig fajuló vitában „forintos pártnak” emlegetett, nagyrészt állami tanítókból, ill. tanárokból álló csurgói csoport kezébe került. Ők – a nyugdíjtörvényre hivatkozva, de rendszeres állami fizetésük biztonságot nyújtó fedezékéből is – a segélyegyleti jelleg eltörlését javasolták. A közgyűlés végül is a minimális, elsősorban az összetartozást jelképező 50 krajcáros tagdíj mellett döntött, s ezzel a segélyegylet ügye gyakorlatilag lekerült a napirendről.

Az anyagi kérdések körüli heves vita törvényszerűen háttérbe szorította a tartalmi tevékenységet. A beszámoló jogosan róttá fel a kerületi közgyűlések elmaradását, hiszen közülük 1875/76-ban csak a csurgói egyesület tartotta meg szabályszerűen az előírt két közgyűlést; a nagyatádi, a marcali és a lengyeltóti egyesület tavasszal összehívott gyűlésén a résztvevők kis száma miatt elmaradtak a tervezett felolvasások. A kaposvári, a szigetvári és a szili egyesület egyszer sem tartott közgyűlést, „és így természetesen az önképzés érdekében sem történhetett semmi”. Az 1876. szeptember 21-én mindössze 53 tag jelenlétében megtartott megyei közgyűlés nem haladt tovább az 1875-ben megkezdett úton; a már említett vitán kívül csupán kényszerű és sértődött lemondásokra és parázs vezetőségválasztásra futotta az időből. A háttérbe vonuló, tiszteletbeli elnökké jelölt tanfelügyelő helyett azonban, szerencsésnek bizonyuló választásképpen, igaz, csekély szótöbbséggel, a csurgói tanítóképző közismert és tekintélyes igazgatóját, Bárány Ignácot választották meg az egyesület elnökéül.¹⁷

A megyei tanítóegylet újabb válsága részben a népoktatás kedvezőtlenre fordult helyi körülményeivel, részben az igen eltérő gazdasági, társadalmi helyzetű és művelődési igényű tagságának kicsinyes belső ellentéteivel magyarázható. A tanítók egymásra utaltságának a felismerésére és a legjobbaknak minden nehézséggel dacoló szakmai érdeklődésére, művelődési igényére jellemző azonban, hogy az 1877. szeptember 27-én Csurgón megtartott tanítógyűlésen a kedvezőtlen előzmények ellenére is 90-en vettek részt.

A jól előkészített program a legújabb tanszereket, szemléltető eszközöket és a gyakorló iskolai növendékek különféle munkáit bemutató kiállítás megtekintésével kezdődött, majd egy hatosztályos, összevont tanulócsoporthoz tartozó „gyakorlati előadással” – bemutató órával folytatódott. Lovass Gyula tanító óráját – aki „az első osztályt oktatta

¹⁶A megyei tanítóegylet közgyűlése. = uo. 1875/41. (X. 2.) – Tobak Benő értekezését a lap 1875/42. és 46. száma közölte. (X. 19., XI. 16.)

¹⁷A szeptember 12-i tanítógyűlés jegyzőkönyvéből. = uo. 1876/40. (X. 3.) – L. még: A megyei tanítógyűlés elé. = uo. 38. sz. (IX. 19.), továbbá Tobak Benő: A Somogy megyei tanítóegylet közgyűlése. = uo. 1876/39. (IX. 26.)

írva olvasásban, s addig a többi osztályú növendékek rajzolással és írással foglalkoztak” – kritikus szellemű, tartalmas megbeszélés követte.

A megyei egylet történetében szokatlanul újszerű, jó közhangulatot teremtő szakmai indítás tartalmas közgyűlés előjátéka volt. Ennek gerincét Czibor Mór képezdei tanárnak „a magyar nyelvtan kezeleséről”, majd Pataki Géza tanítónak „a gazdaszat tanításáról” elhangzott felolvasásai jelentették. A szervezeti kérdések fölött nyitott vitának érdekes és figyelemre méltó mozzanata volt Rippl József kaposvári igazgató-tanító javaslata, aki az egylet hivatalosan jóváhagyott önszegélyező és önképző jellegét meghaladó módon – a mozgalom kezdeti törekvéseit felidézve – a tanítók érdekvédelmét ismét az egyleti tevékenység körébe kívánta vonni. Javaslátát, hogy ti. „... a tanítók ügyében hozandó ítéletek a közigazgatási bizottságok által csak a tantestület előzetes véleményezése alapján legyenek kimondhatók”, a közgyűlés egyetértőleg a következő évi egyetemes tanítógyűlés előkészítő bizottsága, illetve a kormány elé terjesztette.¹⁸

Az ünnepi bankettel záródó tartalmas ülés feledtetni tudta az előző évi civódásokat, oldotta az ellentéteket. Az egylet irányítása a csurgói képző tanárainak köszönhetően új lendületet kapott; a csurgói közgyűlés egy minden tekintetben eredményesebb szakmai tevékenység kibontakozását ígerte és jelezte.

Ezt igazolják a következő évek eseményei is. Az 1878-as, már kétnaposra tervezett csurgói közgyűlésen Adorján Miklós gyakorló iskolai tanító felolvasását követően tartalmas vita bontakozott ki az iskolai oktató-nevelő munkáról. A második napon Mátray Gyula képezdei tanár tartott „kísérleti előadást” természettanból, a minden iskolában önállóan elkészíthető taneszközök bemutatására.¹⁹ Az 1879. évi, ismét Kaposvárott tartott egyleti ülés szerencsés témaválasztása is élénk eszmecsere kiindulópontját jelentette: „Miképpen kezelendők a népiskola tantárgyai, hogy azoknak előadása által ne csak ismereteknek a birtokába jusson a tanuló, hanem a tanítás kiválóan nevelőleg hasson?”²⁰ A témát – a további tájékozódás és a gyakorlati tapasztalatszerzés folytatása érdekében – az 1880-as egyleti közgyűlésen is napirendre tűzték.

Az 1880. évi kétnapos tanácskozáson a különböző híradások 150–200 tanító részvételéről szólnak, ami azt bizonyítja, hogy a szervezeti vitákon túljutó, érdemi feladatára találó egyleti élet minden felekezeti különbség nélkül egyre szélesebb tanítói körre fejtette ki hatását, s valóban fontos formájává, szinte meghatározójává vált a Somogy megyei tanítók művelődésének, egyre szervezettebbé váló szakmai továbbképzésének.²¹

A tagok létszáma az első évtized végére meghaladta a 170 főt (ez a megyei tanítói létszámnak közel 40 százaléka volt); a járási körök többsége – a megyei egylet megújuló tevékenységéhez igazodva –, szintén jelentős részt vállalt e fontos munkából. Az egylet élén Bárány Ignác Csáktornyára távozása után Adorján Miklós állott, munkáját a hajdani

¹⁸ Csukly Károly: A Somogy megyei tanítógyűlés Csurgón. = uo. 1877/40. (X. 2.) – L. még: Néptanítók Lapja. 1877/19. (X. 15.)

¹⁹ A vitaindító címe: „Miképpen volna elérhető, hogy iskoláink mind fegyelem, mind tanítás tekintetében családias jelleget nyerjenek, és úgy hassanak a tanulóra, mint egykor a jó patriarchális családi nevelés és tanítás?” – L. Somogy, 1878/36. (IX. 3.), továbbá: A somogyi tanítóegylet közgyűlésén. = uo. 1878/38. (IX. 17.) – A közgyűlést 1878. szept. 11–12-én rendezték Csurgón.

²⁰ Néptanítók Lapja. 1879/444. l. (X. 1.); – L. még: Somogy, 1879/33. (VIII. 19.)

²¹ A Somogy megyei tanítóegylet 1880. szept. 16–17-i közgyűlése, Kaposvár. = Néptanítók Lapja, 1880. 525–526. l. – L. még: Somogy, 1880/36. (IX. 7.), 38. sz. (IX. 21.) és 41. sz. (X. 21.)

kadarkúti néptanítóból lett képezdei tanár, Horváth József segítette. Kettejüknek orosz-lánrésze volt abban, hogy a Somogy megyei Tanítóegylet és a csurgói tanítóképző közös kiadásában – a korábbi sikertelen próbálkozások után – 1881-től megyei tanügyi lap jelenhetett meg, a Népiskolai Szemle, amely az évtized végén örvendetesen fejlődő, gazdagodó egyleti élet további kiteljesedését, rendszeresebb tételét is elősegítette.²²

Azokból az erőfeszítésekből, amelyek a magyarországi tanítóegyletek összefogására irányultak és a hetvenes évek rendszeresen összehívott tanítógyűlésein a magyar népoktatás megoldatlan kérdéseinek a feltárásával e problémák megoldását, a népiskolai törvény revízióját célozták, a somogyi tanítóság legjobbjai változatlanul kivették a részüket. Ha nem is az első egyetemes tanítógyűlés népes delegációjával – a gazdasági körülmények és az óvatos előkészítés létszámcsökkentő törekvéseitől egyaránt korlátozottan –, jelen voltak az 1874-es második és az 1878-as harmadik tanítógyűlésen; s ez utóbbi végrehajtó bizottságában is – Bárány Ignác és Tóth József révén – képviseltették magukat.²³ Ez utóbbi tanítógyűléseknek azonban – talán változó karakterük, a 48-as szellemtől eltávolodó, apolitikus jellegük miatt is –, korántsem volt olyan elementáris hatásuk a megye tanítómozgalmára, mint az elsőnek. Erre enged következtetni az a tény is, hogy a megyei tanítóegylet üléseinek részletes jegyzőkönyveiben nem találkozhatunk ezen tanítógyűlésekkel – sem beszámoló, sem utalások formájában.



A megyei tanítóegylet járási köreinek megalakításáról, a körök többé-kevésbé rendszeres tevékenységéről már korábban is szoltunk. A legtöbb adat közülük a csurgói kör tevékenységéről maradt fenn, amely évről évre rendszeresen megtartotta kerületi közgyűléseit, tudatosan tervezett, gazdag programmal. Ebben érthetően nagy segítséget jelentettek a képző tanárai és a gyakorló iskola nevelői; bár a felolvasásoknak csaknem ötven százalékát a járás területén dolgozó néptanítók tartották, többnyire „gyakorlatilag”, tehát bemutató tanításokhoz, foglalkozásokhoz kapcsolódóan. Elsősorban a Néptanítók Lapjában közzétett meghívókból és tudósításokból követhetjük nyomon a többi járási egylet már korántsem ilyen rendszeres, de igen tanulságos tevékenységét. A töredékes egyleti programok összevetéséből következtethetjük ki pl. a megyei választmánynak arra irányuló törekvését, hogy a megyei közgyűlésen feldolgozott általánosabb témák egy-egy részkiértését szűkebb körben vizsgálják tovább és vitassák meg a járási körök. Ezeket az előzetesen kitűzött témákat több helyen pályázat formájában dolgozták fel; a legjobbakat esetenként díjazták és felolvasásra jelölték ki. Gyakran visszatérő gond ugyanakkor – főképp a kaposvári, a szili és a nagyatádi járásban – az érdektelenség, a tagságnak az érdemi munkát lehetetlenné tevő távolmaradása.²⁴

²² Kelemen Elemér: A Népiskolai Szemle. (Adatok egy múlt századi „nevelésügyi-oktatásügyi közlöny” történetéhez.) = Somogy, 1974/4. 58–65. l.

²³ A magyarországi néptanítók második egyetemes gyűlésének naplója. Bp. 1874. – A harmadik egyetemes tanítógyűlés naplója. Bp. 1878. – Vö. Felkai László: Tanítógyűlések az 1867-i kiegyezést követő évtizedben. = Pedagógiai Szemle, 1962/9. 771–780. és A magyarországi tanítók harmadik egyetemes gyűlése. = uo. 1963/1. 44–50. l. és Belicza: i. m. 11. l. (A harmadik egyetemes tanítógyűlés.)

²⁴ A korábbi hivatkozásokon és utalásokon túl: a csurgói járási egyletről: Néptanítók Lapja, 1872/51. (XII. 19.); – a kaposvári járási tanítóegyletről: Somogy, 1877/5. (XI. 14.), 1877/1. (I. 2.)

A lengyeltóti kerület tanítóegyletének ellentmondásos tevékenységéről Bánusz János elnök gondos történeti visszatekintéséből nyerhetünk képet. Bár az egyébként Somogyváron tanító Bánusz és segédtanítói személyesen is nagy szerepet vállaltak egy több évre szóló, tervszerűen felépített továbbképzési program végrehajtásában, amely a népiskolai tárgyak tanításának számos fontos kérdését ölelte fel az írva olvastatástól a földgömb használatáig, a helyesírással és levelezéssel egybekötött anyanyelv-tanítástól a méter-mérték ismertetéséig; tevékenységüket meglehetősen érdektelenség kísérte. A 25–30 főnyi tagság fele, kétharmada általában távol maradt, a legtöbben készületlenül érkeztek, s utóbb azok is kedvüket veszítették, akik pályázatokkal, irodalomismertetéssel rendszeresen készültek. Bánusz sikertelenül próbálkozott az ún. vándorgyűlések szervezésével, amelyeknek célja a járás iskoláinak, egymás munkájának kölcsönös megismerése, a folyamatos tapasztalatcsere lett volna, s amelyeken felolvasás helyett elsősorban „gyakorlati előadásokra” kerülhetett volna sor. Az iskolafenntartók közömbössége és gyanakvása, de maguknak a tanítóknak az érdektelensége azonban megghiúsította e rokonszenves, bár némiképpen utópisztikus tervek megvalósítását.²⁵

A kerületi egyletek tevékenysége, sorsuk alakulása általában egyes személyekhez, lelkes tanítócsoporthoz kötődött. Ezt láthattuk a csurgói vagy a lengyeltóti egylet esetén, és ezt bizonyítja a Szigetvárvidéki Tanítóegylet kérészélete is. A megyében elsőként megalakult járási tanítóegylet bevezetőrkben felmutatott kezdeti lendülete, országos problémákkal azonosuló érdeklődése csupán három évig, Elemy Sándor egyleti elnök németújfalui tanítóskodásának idején tartott. 1872 tavaszán pl. ismételten „Emlékiratot” szövegeztek meg és nyújtottak be Pauler Ágostonhoz – „a néptanítók jelenlegi fizetésének rendezése és nyugdíjazásuk tárgyában”. A Somogyban közzétett újabb „nyílt levél” a tanítószág áldatlan helyzetének, emberi és anyagi kiszolgáltatottságának felmutatása után azt a meggyeszte általános igényt, követelést fogalmazta meg, hogy „a népiskolák felekezeti különbség nélkül államintézetnek nyilváníttatnának, a néptanítók államtisztviselőkké tétetnének és fizetéseiket az állampénztárakból nyernék”. Átmenetileg a természetbeli javadalom pénzbeli megváltását, egyenértékének a községi költségvetésben történő előírását és a havonkénti fizetés bevezetését javasolták. Végezetül egy olyan tanítói nyugdíjrendszer tervét körvonalazták, amely megnyugtató biztonságot jelentene a tanítóknak, s számításokkal igazolták, hogy ez „az államra se róna elviselhetetlen terhet”.²⁶ Elemy Sándor távozása után az egyleti tevékenység lehanyatlott. Hecht Fülöp szigetvári tanító 1877 nyarán az egylet működésének „eddigi irányát kárhoztatta: . . . vitatkoztunk, üztünk tanügyi politikát, sőt politikai tanügyeket is feszegettünk, nem tudtuk a nagy közönség érdeklődését megnyerni”. Javaslatának lényege az volt, hogy az egyleti tevékenység az évente négy alkalommal tartandó „gyakorlati előadásokra”, a rendszeres és pályadíjjal jutalmazott „tanügyi pályázatokra” és „tudományos kísérleti előadásokra”

1879/23. (VI. 10.) (A kerületi kör megalakulását köszöntötte 1870. november 15-i ülésének jegyzőkönyvében a kaposvári községi elemi népiskola tanítói testülete.) – Az igali v. szili egyletről: Néptanítók Lapja, 1880. 589. l. – A nagyatádi járási egylet: Somogy, 1875/8. (II. 3.); Néptanítók Lapja, 1880. 108. l., 465. l.

²⁵ Bánusz János tanító levele, Somogyvár, október 20-án, 1876. = Somogy, 1876/44. (X. 31.) – uo. 1878/10. (III. 11.); – Néptanítók Lapja, 1880. 179. l.

²⁶ Somogy, 1872/34. (VIII. 20.)

épüljön.²⁷ A szigetvári együletet a tízéves jubileum rázza fel: 1879. július 10-én tizennyolc résztvevővel ünnepi ülésre került sor, amelyen megjelent és – az egylet első éveiről – előadást tartott Elemy Sándor is. A tartalmas, négy felolvasásból álló jubileumi program legérdekesebb előadása Maislis Ferenc tanítóé volt: „A tanítóegyletek hivatásáról”. Elsőrendű feladatuknak azt tartotta, „hogy a tagok keblében az önművelődést, a továbbképzést hatékonyan előmozdítsák”; másodsorban pedig az idősebb és a fiatalabb tanítók kapcsolatának erősítését, a tapasztalat és a friss elméleti tudás ötvözését várta tőlük. A következő években – ennek a programadó előadásnak a szellemében – ismét rendszeres munka színterévé vált a járási egylet, amelynek hajtóerejét ekkor már elsősorban a szigetvári községi elemi iskola tanítói jelentették.²⁸

A felekezeti tanítóegyletek közül elsősorban a karádi egyházkerület római katolikus tanítóinak egylete érdemel említést. Az 1870. júliusában 56 taggal megalakult egylet szerény segélyalapot jelentő vagyonával, az időközben 100 kötetet is meghaladó szakkönyvtárával és az évente két alkalommal megtartott közgyűlésével, állandó és vonzó szakmai-közeleti szervezetét jelentette a tabi járás katolikus tanítóságának; főleg az első években, amikor az egylet élén Tóth József faluszemesi, majd később kapolyi tanító személyében Somogy megye egyik legképzettebb, a tanfelügyelő által is mindig elismeréssel említett tanítója állott. Az egylet kezdetben rendszeres kapcsolatban volt a megyei tanítóegylettel, és kapcsolatot keresett a külső-somogyi egyházkerületi református néptanítók körével is.²⁹ A tevékeny és széles látókörű Tóth József távozásával azonban, amelynek háttérében a karádi esperes személyében bekövetkezett változás állott, gyökeres változás történt a karádi katolikus tanítóegylet életében is. „Az egyletnek van ugyan elnöke – olvashatjuk a Somogynak egy 1878-as híradásában –, de azért a ker. esperes mint természetes elnök vezette a tanácskozást, ki a szorgalmi időt a tanítók számára megszabta – a jegyzőkönyv szerint minden további megbeszélés mellőzéseivel; az általa készített leckerendnek 2 példányban leírását a tanítóknak elrendelék; meghagyta a tanítóknak, hogy minden iskolában egy látogató jegyzőkönyv készíttessék; fejtegette azon tételt, hogy az igazi és jó keresztény a föld hátán minden jóra alkalmas és ügyes stb. . . .” A két év múlva közzétett alapszabály szerint az egyleti közgyűlésekről csak a lelkészek által aláírt igazoló jelentés felmutatásával lehetett távolmaradni és az üléseket – az 1. pontban előírtan – kötelező misehallgatással kellett kezdeni.³⁰ Az akkortájt Karádra kerülő Gárdonyit ez a megváltozott, az egyházi tanító alárendelt helyzetét minden tekintetben kifejezésre juttató feudális szellem fogadta. . .

Jellemző az is, hogy az évtized végén megerősödő és az 1881-ben kiadott Népiskolai Szemle révén egyre nagyobb befolyással rendelkező megyei tanítóegylet tevékenységének az ellensúlyozására, helyenként a felekezet nélküli egyletek felszámolásával vagy átszerve-

²⁷ Hecht Fülöp: Ébredünk! = uo. 1877/6. (II. 6.)

²⁸ Uo. 1879/23. (VI. 10.); továbbá: Király Károly: A szigetvárvidéki tanítóegylet 10 éves fennállásának emlékünnepe. = uo. 1879/29. (VII. 22.); – Maislis Ferenc: A tanítóegyletek hivatása. = uo. 1879/30. (VII. 29.)

²⁹ Somogy, 1871/11. (III. 14.), 16. sz. (IV. 18.); – 1873/25. (VI. 24.); – 1874/41. (X. 13.); – Néptanítók Lapja, 1870/28. (VII. 14.); – Belicza: i. m. 37–38. l., – Somogy, 1871/16. (IV. 18.); – 1873/25. (VI. 24.)

³⁰ Uo. 1878/52. (XII. 24.); – Néptanítók Lapja, 1880. 180. l.

zésével, az 1880-as években sorra alakultak az esperesi kerületi tanítóegyletek; — a karádin kívül Csurgón, Igalban, Kaposvárott és Marcaliban.³¹

A protestáns tanítóegyletek közül két evangélikus egylet — a Somogy megyei és a Balaton vidéki ág. hitv. evang. tanítóegyletek — tevékenysége követhető végig ezekben az években. Az előbbi 1864-ben, az utóbbit 1867-ben alapították; együttesen mintegy 40 tagot számláltak. Az 1875-ben alakult külső-somogyi református tanítóegylet három fiókkörében szintén rendszeres munka folyt; a belső-somogyi egylet viszont, a Kadarkút környéki református tanítók egyszeri próbálkozásától eltekintve, gyakorlatilag nem működött.³² A református tanítók többsége valójában a megyei tanítóegyletben, ill. a járási tanítókörökben tevékenykedett, azok aktív rétegét alkotta, főképp a csurgói és a szigetvári kerületben.



A szervezett tanítómozgalom kezdeteit jelentő tanítóegyleti tevékenységből főképpen az a törekvés érdemel említést, hogy az egylet nemcsak a községi, hanem az egymástól elszigetelt, gyakran egymással szembeállított egyházi tanítókat is egységes megyei szervezetbe kívánta tömöríteni. A segélyegylet létrehozása körüli kezdeti viták és huzavonák, amelyek a különböző anyagi helyzetű és érdekeltségű tanítók gazdasági jellegű összefogásának illuzórikus elképzeléseiből törvényszerűen következtek, ideig-óráig az együttműködés realisabb lehetőségeiről is elterelték a figyelmet. Többszöri sikertelen kísérlet után, nem utolsósorban a csurgói tanítóképző testületének aktivizálódása nyomán alakulhatott ki az egyleti életnek a tagok önképzését szakkönyvekkel, pályázatokkal, felolvasó ülésekkel, gyakorlatias bemutató foglalkozásokkal, majd 1881-től egy helyi szakmai folyóirattal is segítő, gazdag tartalma és egyre vonzóbb, változatosabb formája. Ezt a lendületet vette át néhány, a megyei egylet programjához igazodó járási egylet is. Ebben a légkörben kerülhetett aztán ismételten napirendre a közös érdekek képviselése, az egylet jogi és gazdasági érdekvédelmi szerepének ekkor még érthetően bátortalan megfogalmazása. A tanítóegylet meghatározható eszmei-politikai karakteréről nem beszélhetünk még; az összetartó erőt elsősorban a szakmai érdeklődés és a hivatástudat jelentette. Ennek demokratikus tartalmát, a népoktatásért, végső fokon a népért érzett felelősséget azonban aligha lehet elvitatni.

³¹ *Belicza*: i. m. — Csurgó: 1882. (18. l.) — Igal: 1881. (35. l.) Kaposvár—Somogyvár: 1883. (37. l.) — Següsd-kerületi (Marcali): 1884. (73–75. l.)

³² *Belicza*: i. m. 75., ill. 8. l. — Néptanítók Lapja, 1880. 315. l., ill. *Belicza*: i. m. 42. és 111. l.

A SZEMÉLYISÉG MINDENOLDALÚ FEJLESZTÉSÉNEK VILÁGNÉZETI DIMENZIÓI

1.

A személyiség mindenoldalú fejlesztése történelmi-társadalmi program. Gazdasági, politikai, kulturális szükségleteink kielégítése jelentős mértékben függ ennek a programnak a differenciált értelmezésétől és gyakorlati kibontakoztatásától. Nevelési-képzési rendszerünk funkcióinak állandó tökéletesítését is megköveteli ez a társadalmi cél. A mindenoldalú személyiségfejlesztés követelményeinek mérlegelésével nevelésünk egyik minőségi jellemzőjét tárhatjuk fel. Az iskolai nevelés önmagában aligha képes a mindenoldalú személyiségfejlesztés totális programjának a teljesítésére, de jelentékeny eszközökkel segítheti és a mainál hatékonyabban megalapozhatja a személyiség kibontakozását.

Ebben a folyamatban napjainkban különösen aktuális a világnézet dimenziók¹ feltárása.

A világnézet nevelés problémáinak elemzése sokféle értékes megoldást eredményezett már a szocialista pedagógiában és nevelési gyakorlatban. Különösen szembetűnő ez a szocialista iskolai oktatás világnézet problémáinak megoldási kísérleteiben és eredményeiben.²

Az oktatás és képzés világnézetformáló szerepének mai értelmezése a *mindenoldalúság további fogalmi tisztázását* sürgeti. Monoszzon E. I. (1978) álláspontja igen lényeges összefüggésekre utal ebből a szempontból is: „A kommunizmus építőjének világnézetében kifejeződik az embernek a világhoz, a többi emberhez, a társadalmi élethez, az alkotómunkához és szellemi értékekhez, a saját állampolgári kötelezettségeihez való különféle sajátos viszonyulása. Magában foglalja korunk valóban tudományos megértését s a társadalmi élet jelenségeinek osztály- és pártszerű megközelítését.”³ Így a mindenoldalúság világnézet megalapozása a *mindenoldalú viszonyulások* kérdéskörévé táguul ki, s ez a nevelési potenciálok felhasználását az eddigieken túl más irányokban is szükségessé teszi.

¹ Beszélhetnénk természetesen a politikai, gyakorlati, rendszerelméleti vagy más dimenziókról is. Meggyőződésünk szerint az ideológiai, világnézet metaszó pont áttekintése készíthet bennünket a bonyolultabb folyamatok feladat és módszertani meghatározására. Más nézőpontok kifejtése, a megkezdett és következtetés fogalomtisztázás, vita s megfelelő tapasztalati alap nélkülözhetetlen a kérdés-kör mostaninál teljesebb értelmezéséhez.

² Lásd például Neuner G.: A szocialista általános képzés elmélete. Tankönyvkiadó, Bp. 1977, Monoszzon E. I. (szerk.) Formiroványje kommunisiztyicseszkovo mirovozenyija sztareklassznyikov (Középiszkolások kommunista világnézetének alakítása) Moszkva, 1974, Gáspár László: Egységes világkép – komplex tananyag, Tankönyvkiadó, Bp. 1978, Szebenyi Péter: Történelemtanításunk a korszerűsítés útján, Tankönyvkiadó, Bp. 1978.

³ Monoszzon E. I.: I. m. 109. p. (oroszul)

Hasonlóan lényeges számunkra, éppen a többdimenziós gondolkodás jegyében, Mihály Ottó (1979.) feladatmeghatározása, aki kiemelt feladatként jelöli meg 1. a komplex *általános munkaképesség* fejlesztését; 2. az ember *fizikai kondíciójának*, képességeinek a *szellemi képességekkel* azonos értékű és intenzitású fejlesztését; 3. az *egyéni önfejlődés* iránti elkötelezettségnek, magatartásmintáknak és képességeknek a művelését; 4. a *belső pszichikus stabilitásnak*, az emocionális életnek az értelmi képességekkel azonos súlyú formálását.⁴

Szuhomlinszkij V. A. még ennél is teljesebb programot állít előtérbe a nevelési folyamat szervezésének különböző fázisaiban. Szerinte a mindenoldalú személyiségfejlesztés ellentéte a minden-tudásra nevelésnek, s elvileg gyökeresen különbözik a szűk, egyoldalú szakképzési koncepciótól. *Mindenoldalúságot* csak az *egész társadalmi nevelési rendszer eredményezhet*. *Iskolai nevelésünk* szempontjából – többévtizedes gyakorlati és elméleti tevékenységének összegezeként – a szerző az alábbiakat tartja döntő kritériumoknak: 1. a tanulók szellemi életének, a munka örömeinek, s az alkotás iránti igénynek a kialakítása; 2. az emberi kultúra gazdagságának birtokbavétele; 3. a szükségletek nevelése; 4. az anyagi szükségletek és a szellemi igények kielégítése és a köztük levő ellentmondások állandó leküzdése; 5. az ismeretszerzés és az emberi munka egységének megteremtése, illetve a munka emberformáló szerepének biztosítása az élet minden szakaszában; 6. az iskolai és a családi nevelés potenciáljainak egybehangolása; 7. az erkölcsi érettség megalapozása.⁵ Véleménye szerint a személyiség mindenoldalú fejlesztése során leküzdendő az az ellentmondások, amelyek a magasfokú követelmények és a tanulók ismereteinek alacsony szintje, a szellemi kultúra fejlesztési szükséglete és a tanulói terhelés aránytalanságai (túlterhelés-alulterhelés), a képzettségi szint társadalmi funkciói és a diplomázás arányai közt feszülnek. (Szuhomlinszkij V. A. 1975.)

A mindenoldalúság-interpretációk gazdag változatai közti döntés önmagában is *világnézeti állásfoglalás, és a személyiség teljes programjának* marxista értékelésével viheti előbbre a nevelés elméletének és gyakorlatának megoldását. Gáspár László (1979.) véleménye szerint: „A mindenoldalúság az egyén történelmileg konkrét, tevékeny viszonya a társadalmi élet egészéhez. Nem állapot, hanem viszony és folyamat; olyan dinamikus alaphelyzet, amelyben az egyén – s a leendő felnőtt is – saját gyakorlatának eredményeként alkotja meg és termeli újra önmagát, személyiségét, törekvéseinek, képességeinek és szükségleteinek egész rendszerét.”⁶ Ebben az igen lényeges összegezésben ugyan nem kellően előtérbe az *egyediség, az egyéni variáció*, és ezzel összefüggésben a *döntési képesség világnézeti-, ideológiai-, politikai specifikuma*, „munkafelfogásként” mégis jól

⁴Vö. Mihály Ottó: A személyiség fejlődésének-fejlesztésének szocialista perspektívái és a köznevelésirányítás szembesítése. Bp., OM Vezetőképző és Továbbképző Int. 1979. 39. p.

⁵Szuhomlinszkij mindenoldalúság-felfogásáról 1. Petrikás Árpád: *Szuhomlinszkij V. A. neveléseméleti gondolatai és az iskola korszerűsítése*. In: A szovjet pedagógia és a mai iskola problémái. Debrecen, 1977. 64–69. p.

⁶Gáspár László: I. m. 302. p. Az elemzés során az alábbi mindenoldalúság-interpretációkat bírálva jut el a jelzett meghatározáshoz: a mindenoldalúság a *megismerő én* mindenoldalú fejlesztése, a *pszichikus funkciók* formálása vagy *önmegvalósítás*: az *antik teljességszemély* hordozója; az elvont munka és szabadidő hordozója, a *közvetlen termelés* (a „mindenoldalú termelőerő”), vagy az *egyetemes művelődés* kifejezője.

hasznosítható. Természetesen, az iskolára történő lebontás *további specifikus jegyek* értelmezését követeli meg a *gyakorlat és elméletképzés* szempontjából egyaránt.

Nem állíthatjuk, hogy véglegesen elfogadható *tartalmi gazdagságot, személyiségfejlesztési szakaszosságot*, illetve *pedagógiai művelési rendet* tudnánk alkotni az adott totális programból fakadó követelmények teljes komplexumát tekintve. Az ilyen komplex művelési program létrehozásához a szocialista embertípus nevelésében szerzett gyakorlati tapasztalatok további felhalmozása és megfelelő általánosítása, illetve az *elméleti redukciók* változatainak egységes elemzése s kritikai úton történő elvetése szükséges.

Elméleti *redukciók* pedig mind a filozófiai, mind a pszichológiai, mind a pedagógiai vagy éppen az oktatáspolitikai gyakorlat nyomán újra és újra felbukkannak. Az oktatási-képzési programok kidolgozásához például többek között olyan elméleti felfogás is tapad, amely a személyiség mindenoldalúságát a mindenoldalú képzettséggel azonosítja. Neuner G. (1977.) ismert munkájában például így összegezi álláspontját: „Az emberi műveltség elsajátítása a szocialista személyiség mindenoldalú fejlődésének az alapja, úgyszólván a személyiségfejlődés „anyagi alapja”.⁷

Az embernek a teljes társadalmi gyakorlathoz való viszonyát szabályozó világnézet és a személyiség műveltsége közt szoros kapcsolatot mutat ki minden elemzés. Véleményünk szerint azonban *a műveltség a mindenoldalú fejlődésnek csupán egyik összetevője*, s nem meghatározó tényezője.

Hasonlóan leegyszerűsítésnek tartjuk, ha a célrendszer összefüggésében a mindenoldalúság-fogalom helyett a köznevelés fejlesztésének követelményeivel mérnénk céljaink belső dimenzióit. Szebenyi Péterné (1977.) a célok struktúrájának elemzésekor kimutatja, hogy alapvetően a közoktatás rendszerének fejlesztése határozza meg a nevelés célrendszerét. Ennek megfelelően a szocialista embertípus konkrét fejlesztése váltja fel (!) a célok általános rendszerét.⁸ Természetesen el kell fogadnunk ebből a gondolatvezetésből a történelmi parancs direkt érvényesítésére való figyelmeztetést. Mégis inkább elvetendőnek, mintsem követendőnek véljük az embereszmény ilyen eszközjellegű felfogását. Tágabb történelmi horizontra kell gondolnunk a teljesebb személyiségprogram *differenciális elemeinek* feltárásakor. A mindenoldalú személyiségfejlesztés időhöz és helyhez kötött részleteinek kimunkálásához sokkal *nagyobb távlatra van szükség*, mint a közoktatás valamilyen szervi, tartalmi vagy metodikai modellje.

Sajnos a különféle – most nem idézett – redukciók végül is azzal a veszéllyel fenyegetnek, hogy külön „steril” személyiségfejlesztési stratégiák bontakoznak ki, amelyek a standard programot ugyanúgy másodlagosnak tartják, mint a konkrét tevé-

⁷ Neuner G.: I. m. 105. p. Helyesebbnek és teljesebbnek tűnik Neuner G. *korábbi* állásfoglalása: „Minden dolgozótól megkövetelik, hogy a kommunista világnézet és erkölcs olyan eszméit és normáit sajátítsa el, mint a szocialista ügyért való tettekkészség, a kommunista elvi szilárdság, a készség a szocialista állam és a haza erősítésére és megvédésére, a helytállás az emberiség haladásáért küzdők oldalán, a segítőkészség, az igazságszeretet, a szerény fellépés, a nyitottság a jó és szép iránt, s a kérelhetetlenség a társadalmi jogok megsértésével és minden erkölcsstennel szemben.” In: Pedagógiai Szemle, 1975. No. 1. 14. p.

⁸ Vö. Szebenyi Péterné: A pedagógiai célrendszer szerkezete és a köznevelés fejlesztése. Magyar Pedagógia, 1977. No. 3–4. 349–354. p. A tanulmány áttételesen kapcsolódik a most elemzett kérdéskörhöz, mégis több szempontból kétségesnek ítéljük a célrendszer és a mindenoldalúság összefüggésének ilyen függetlenítését s a célrendszer túlzott helyhez kötöttségét.

kenységrendszer, a pedagógiai művelési rendet, vagy az egyéni variánsok kibontakozását szolgáló önévelési közösségi gyakorlatát.

Felfogásunk szerint (Petrikás Árpád 1979.) a teljes személyiségprogram kialakítását kell a nevelés alapjaként értelmeznünk. A személyiség világnézeti fejlesztése ennek a személyiségprogramnak a szerves részét képezi.⁹

2.

Nevelési eszményeink – így a mindenoldali személyiségfejlesztés egész programja – a szocialista társadalom fejlesztésének közeli és távoli vonásait is visszatükrözik.

Valamennyi nevelési rendszer azt tartja szem előtt, hogy a növendékek (fiatalok és felnőttek) az adott társadalmi gyakorlatot fogadják el, s egyénileg tegyenek meg mindent annak gyarapításáért. Szocialista eszményeink ezen túl még azt is megkívánják, hogy a növendékek a társadalmat sajátjuknak érezzék, azt a közösségi és egyéni érdekek harmóniája alapján szocialista felelősségből fakadó, öntevékeny vállalkozással segítsék. A munka, tanulás, közösségi tettek, a különböző alkotói teljesítmények együttesen képessé tehetik tanulóinkat a szocializmus építésében való közreműködésre. A társadalmunkhoz kötődő személyes kapcsolatok tekintetében tehát döntővé válik a munka minősége, a tanulás társadalmi-egyéni motiváltsága, a közösségi tettek állandósulása s az alkotói teljesítmények eszmei irányultsága. A szocialista humanizmus minden állampolgártól harcos magatartást igényel, a társadalom erkölcsi arculatának formálását.

Ifjúságunk már a szocialista rendszer szülötte, s ez hat fejlődésére is. Nem áll semmi akadály a társadalmi beilleszkedés, a forradalmi hagyományok, szocialista vívmányaink fejlesztésének útjában. Igaz szocialista hazafiságot, a nemzetköziség korszerű értelmezését, meggyőződésből fakadó önálló tetteket várhatunk tehát az iskolában és az iskolán túl. Közöségi tevékenységet az iskoláért, a családért, szűkebb és tágabb társadalmi környezetért végzett akciókat tarthatunk számon legjobb nevelési eredményeink között. Tanulóink ismerik fejlődésünk rugóit, társadalmunk belső problémáit, s ott vannak, ahol az ifjúság szívére, eszére, erejére van szükség.

Ennek az optimista kicsengésű összegezésnek – bár ellenvéleményt is kiválthat – kérdésünk szempontjából két más típusú, jelentősebb összefüggésre is szeretnénk kitérni. Az *egyik*: eszményeink ifjúságunk széles rétegei számára túlságosan absztraktnak tűnnek. Ennek az lehet az oka, hogy politikai, világnézeti, erkölcsi tételeink népszerűsítéséért a szükségesnél kevesebbet fáradoztunk. Túlságosan iskolás, tananyagszerű mindaz, amit a szocialista ember értelméről, érzelmi, akarat, jellembeli vonásairól ismernek növendékeink. Ennek feloldását a hétköznapi gyakorlat, az iskolai és iskolán kívüli magatartásmód pozitív és negatív jegyeit elemző munka végezheti el. A *másik körülmény*: eszményeink túlzottan csak a szocializmus távlataira vonatkoznak, s kevésbé dialektikusan tükrözik napi vívmányainkat. Ebből fakad a sematizmusnak, a nevelés formális hatásainak veszélye. Ezt csak a realitás jegyében elvégzett korszerű magyarázattal javíthatjuk, csak így tehetjük vonzóvá ifjúságunk számára a közeli, mindennapi távlatok élményeit, örömeit, a cselekvés átfogó, mozgósító erejét.

⁹ Vö. Petrikás Árpád: Marxista emberkép, szocialista személyiségprogram és nevelés. In: Filozófia–ember–szaktudományok. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979. 238–239. p.

Az egyoldalú személyiségprogram hatásának nyomain gyakran feltalálhatóak a gyakorlatban. Ebben az esetben a személyiség fejlesztése csupán egy-egy oldalnak, a személyiség néhány vonásának leegyszerűsített „edzésére” irányul. A politikum ilyenkor kiegészítő tantárgy, nem pedig a többi ismeretanyagot, tudattartalmat is átható irányulás. Ilyen helyzetben a személyiség elviseli az oktatás hatásait, de nem tanulja meg az egész életre szóló leckéket. Döntésére nincs szükség, hiszen készen kapott formulákkal árasztják el. Törekvéseink kívülről marad, noha állandóan foglalkoztatják (sőt túlterhelik!). A teljes személyiségprogram megvalósítása nélkül pedig éppen a valóságos tettek, a hétköznapi demokratizmus gyakorlása, az életünk pozitív vonásaira való önkéntes reagálás marad el. A szocialista tettek, cselekedetek s a tevékenység össztársadalmi motiválása a világnézet nevelés számos verbális eredményét is megkérdőjelezi. Hiszen az ember és technika, ember és politika, az egyéni szabadság és öntevékenység kérdése, vagy a progresszió támogatása és az elkötelezett szocialista magatartás elsajátítása állandó eszmei érzékenységet követel.

Megállapítható, hogy ezen a téren a személyiségprogram viszonylag leggyengébb pontjához jutottunk. Hiszen például tanulóink számára s szocialista demokratizmus gyakorlása csak akkor valósítható meg, ha iskoláink nevelőintézményekké válnak. Ez ma még nem mondható el. Nagyon sokat kell tennünk azért, hogy ifjúságunk társadalmi gyakorlata kiszélesedjen s össztársadalmi motívumok hassák át a munkát, a tanulást, a művelődést. Mindez a közösségek sokirányú, intenzív és harmonikus fejlesztését igényli. Nevelési rendszerünk közösségi jellegét még számos vonatkozásban nem sikerült kiteljesíteni. Kevés a közösségi jellegű iskolai vita, az oktatás és tanulás közösségi tényezői alig kerültek előtérbe az elmúlt években. A honvédelmi jellegű feladatok, a társadalmi munkaakciók, építőtáborok csak kisebb mértékben teszik próbára az ifjúság mérlegelési, döntési képességét. Az eszmei, ideológiai vitákra való felkészítés pedig csak a saját és a társadalmi ügyek iránti fogékonysággal, önkormányzóképességgel s a közösségi erőfeszítések társadalmi motiválásával alapozhatók meg.

3.

A világnézeti dimenziók feltárása a személyiség működésének legbensőbb problémáihoz vezet el. Ilyennek tartjuk többek közt a *személyiség beállítódásának*¹⁰ egységesebb értelmezését és értékelését.

Nevelési szempontból a személyiség beállítódásának problémái összekapcsolódnak a nevelés *tartalmának* kiválasztásával, s áthatják a nevelési folyamatot. Ha ugyanis abból indulunk ki, hogy a személyiség beállítódása nevelésünk céljaival történő azonosulást jelent, akkor természetesen a *nevelés teljes rendszerének eredményeként*, azaz a tarta-

¹⁰A témakör pedagógiai pszichológiai kifejtése számos feladatot adhat kutatóknak, elméleti és gyakorlati szakembereknek. Csúpnál utalunk a legfontosabb irodalmi támpontokra a témakör kezelése céljából is. Horváth György: Személyiség és öntevékenység. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978. Kovaljov A. G.: Személyiséglektan. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974. (Különösen a IX., XIII., XIV., XV. fejezet) A beállítódás pedagógiájának időszerű kérdései. Nevelés, művelődés. 58. sz. Debrecen, 1973. Kozéki Béla: A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980. Magatartásminták – azonosulás. Szerk. Zrinszky László. Gondolat, Budapest, 1978.

lom, a folyamat és hatásrendszer, eszközök és módszerek együttes produktumaként közelíthetjük meg magának a *beállítódásra nevelésnek a rész kérdéseit* is. A feladatot éppen a világnézeti *orientációból, a nézetek rendszerré fejlesztéséből és a döntési készség* formálásából kiindulva lehet helyesen megoldani és az állandó személyiségfejlesztés részévé tenni.

Mindez szorosan összefügg a személyiség aktív pozíciójának alakításával a nevelési folyamatban. Véleményünk szerint ez akkor érhető el, ha a beállítódás és a személyiség tevékenységének összefüggéseit helyesen értékeljük. Hiszen az emberi tevékenység közben alakul ki az az állandó szükséglet, hogy kifejtse önmagát, hatást gyakoroljon környezetére. A társadalmi haladás feltételeként kell számon tartanunk az olyan személyiségek tömeges nevelését, amelyeknek a közösségi tevékenysége egybecseng saját belső szükségleteinek a kielégítésével, egyéni törekvéseivel.

A helyes cselekvés megválasztása éppen a *közösségi és egyéni szükséglet egységének* felismeréséből fakad. Az egyéni cselekvés dinamikája tehát állandó és pontos orientációt követel a nevelés minden helyzetében. Ezért a tevékenység számtalan társadalmi és egyéni változatára csak akkor készíthetjük fel növendékeinket, ha az orientációtól eljuttatjuk a döntés vállalásáig, a következmények felelősségének belső meggyőződésből fakadó átéléseig, az egyéni cselekvéshez szükséges tulajdonságok és vonások kialakításáig. Így válik nevelőmunkánk számára igen jelentőssé a személyiség fejlesztési programjának alakításakor azoknak a nevelési tényezőknek a megtervezése, amelyek a növendékek tevékenységét valamilyen formában befolyásolják. A fentiek szellemében szükséges a *beállítódás kialakulását befolyásoló mechanizmusok* részletes feltárása is.

A személyiségformálás marxista értelmezése abban különbözik minden más pedagógiai koncepciótól, hogy a személyiség fejlődését közösségi viszonyaiból származtatja. Makarenko egyértelműen állapítja meg: „A mi pedagógiánkban elvtársak neveléséről beszélhetünk, az egyik közösség tagjának viszonyáról a másik közösség tagjához, azaz olyan egyének egymáshoz való viszonyáról. . . , akiket kötnek a saját közösségükkel fennálló viszonylataik, kötelezettségeik, a kollektíva előtti felelősségük, becsületük, a közösség érdekében végzett tevékenységük.” Ez természetesen azt is jelenti, hogy a *személyiség tapasztalatainak s teljes tevékenységének* megszervezése igen bonyolult feladatot hárít a nevelőközösségre. Az *iskola* hivatott számba venni a tanulót ért hatásokat, s az iskolaközösség tevékenysége kiterjed a tanítás és tanulás mellett a növendék szabadidejének, otthoni tevékenységének megtervezésére, irányítására is. Ugyanez vonatkozik a többi nevelési tényezőre is más-más mértékben. Így a *család* hivatott arra, hogy a tanuló életrendjének, mindennapi tevékenységének szervezésével együtt a világnézeti, politikai, erkölcsi és esztétikai élmények, magatartásjegyek, tulajdonságok és jellemvonások egész rendszerét befolyásolja. Az *ifjúsági szervezet* pedig a tanulók társadalmi, közéleti aktivitásának, politikai tudatának formálását éppen a tanulás, köteleességteljesítés, önként vállalt feladatok megoldására ösztönzés eszközeivel végezheti eredményesen.

Az elmondottakból kitűnhet, hogy a *személyiség közösségi viszonylatainak alakítása* a nevelés teljes rendszerében szervezendő, s feltétlezi a *nevelőmunka közösségi hangszerelését*. Másfelől a személyiség érdekeinek, törekvéseinek s kibontakozásának lehetőségei csak akkor válhatnak igazán a nevelési folyamat elemévé, ha a személyiség *aktív részese a folyamatnak*. Ez a szocialista társadalom embereszményéből, azaz a kollektivistá, humanista emberkép konkretizálásából törvényszerűen következik. A munkában, tanulásban, önművelődésben egyaránt mindenoldalú aktív ember a nevelési folyamat célja s osztársa-

dalmi követelményeink értelme is egyben. Azáltal válik *minden növendékünk* nevelése egyszersmind közügyggyé, ha biztosítani tudjuk sajátos helyét a közösségi életben, az egyes növendékek értékeit felszínre hozzuk a feladatok és megbízatások segítségével s *egyéni és közösségi távlatot* biztosítunk számukra iskolán belül és azon túl.

Úgy véljük, hogy *a személyiség világnézeti, erkölcsi, politikai elkötelezettsége* s a nevelés folyamán kialakított *társadalmi aktivitási szintje* egyszerre siettet a távlatok megvalósításáért küzdő, boldog egyének fejlődését.

Az elmondottak többszörösen vonatkoznak az egyén *beállítódásának* alakítására. A tapasztalatoknak, a személyiség közösségi pozícióinak s meggyőződésének komplexuma képezi az egyes növendékek részbeállítódásának alapját. Így például a munkához való pozitív viszony a közösségben szervezett helyes munkamegosztás, a szocialista erkölcsi magatartás, a részfeladat felelős vállalása és a megfelelő sikerélmény nyomán fejlődik s válhat a tanuló őszinte meggyőződésének szerves részévé. A munka öröme, az alkotás és sikeres teljesítmény motiválja a tanulók állandósuló pozitív magatartását is. A közösség és személyiség tapasztalatait, a nevelési folyamatban kialakuló pozícióknak és meggyőződéseknek komplexumát kell általánosítani ahhoz, hogy megérthessük növendékünk beállítódásának dinamikáját.

Helytelen lenne tehát a nevelés számára a beállítódást mint fontos személyiségelemet valamilyen *egyoldalú* állásponttól közelíteni meg. Túlzásnak tartjuk például, a nemzetközi és hazai szakirodalomban olykor jelentkező túlzó *intellektualizmust*, amely szerint a beállítódás egyértelműen az ideológiai nézetek, elsajátított világnézeti ismeretek, vagy az erkölcsi tudás direkt függvénye. A beállítódás *minőségileg* más és több az elfogadott nézeteknél, még ha az a leghaladóbb nézeteket is jelenti. A marxizmus elsajátításának lenini ismérvei éppen arra a pluszra figyelmeztetnek, ami az igazság elfogadásában, a meggyőződés állandó megújításában, a gyakorlati magatartás és cselekvés rendszerében ragadható meg. Éppen ennek a plusznak (és csak ennek a plusznak!) a birtokában képes a személyiség a szükséges ismeretek felhalmozására, alkalmazására és belső szükségleteinek állandó fejlesztésére. *Ez a folyamat az ideológiai, világnézeti harcban, a visszahúzó konzervatív felfogásokkal kötelező vitában izmosodik, s válik minden más tevékenységi szféra számára is irányítívé.*

Ugyanígy túlzásnak és egyoldalúnak véljük a *moralista* beállítódás-felfogást is, melynek legfőbb érve a személyiség erkölcsi autonómiájának úgynevezett védelme, amely minden cselekvést, minden megnyilatkozást a személyiség ügyeibe való be nem avatkozás mércéjével értékeli. Ez a felfogás a személyiség egoizmusát védi az erkölcsi függetlenség nevében. Ezzel élesen szembeállítandónak tartjuk az *erkölcsi elkötelezettség* és a fennálló viszonyok elfogadásának erkölcsi magatartását, amely az adott viszonyok fejlesztésében látja a szocialista erkölcsi vonások forrását is. Ez az erkölcsi magatartás a *kollektivistá beállítódásból* fakad, dinamikus és áthatja a *személyiség döntését, cselekvéseit* is.

Az egyéni vonatkozások és a *személyiség aktív pozíciójának* érvényesítése direkt és indirekt módon elvezet az *önnevelés szerepének* érvényesítéséhez a nevelőmunka egész rendszerében. A tanulók önnevelésének fejlesztése szerves részét alkotja a világnézeti nevelésnek s a totális személyiség *öntevékenységének*. Ha most mégis kiemelünk néhány fontos módszertani összefüggést, ezt mindössze — példaként — a középiskolások nevelésének sajátosságaira s a *személyiség önálló arculatának szükségleteire* való tekintettel kíséreljük meg. A legfontosabb módszertani feladatokat a következőkben látjuk:

a) *Egyéni képességek rendszeres kipróbálása – a közösségi megbízatás és az egyén-közösség szükségleteinek harmóniája.* Az egyszerűbb közösségek is biztosíthatják a megbízatások elemi rendjét. A középiskolai közösségekben az egyéni vállalás és a közösségi szükségletek összehangolása a döntő. Fejlett középiskolai közösségben a megbízatások útján az egyéni és közösségi igények átalakítása is végbemegy. Az öntevékeny, társadalmi érdekekért síkra szálló tanuló eszmeileg pozitív, magatartásában kollektivistá, viszonyaiban pedig tág horizonttal rendelkező személyiségként készül társadalmi szerepének hivatásszerű gyakorlására. Így a megbízatás 1. az egyéni és társadalmi érdek konkretizálásával, 2. a társadalmi és egyéni perspektíva összhangjának megteremtésével, s 3. az egyén akcióképességének, kollektivistá fellépésének állandó kontrolljával járul hozzá a tanuló önnevelésének motiválásához.

b) *A tanuló közösségi értékelése – minta saját maga önelemzéséhez.* A középiskolás tanuló több közösség tagja. Ezért is szükséges, hogy teljesítményét az adott konkrét közösség értékelje. A közvélemény állásfoglalása, vagy a közösség vezetőinek értékelése egyaránt megszabja a tanuló önmagához való viszonyát. A nevelői értékelés is ebből a szempontból perdöntő, hiszen orientálja az egész közösséget, s irányt szab a tanuló önelemzéséhez. A középiskolás tanulók a *situatív* elemzés helyett egyre inkább az *elvi állásfoglaláshoz* szükséges szempontokat fogadják el. Ezek közt kiemeljük: 1. a megtett út értelme és a fejlődési lehetőségek számbavételét, 2. a magatartás és erkölcsi nézetek egységét, ellentmondásainak feltárását és leküzdését; 3. a képesség és teljesítmény összhangját, összehangolásának egyéni útjait, 4. az egyéni vonások, személyiségjegyek fogyatékosságainak feltárását és az önfejlődés módjainak meghatározását; 5. a felnőtt társadalomhoz való viszony optimális kifejlesztésének eszközeit és a közösségi segítség perspektivikus vonalait.

c) *Változatos szituációk létrehozása az önértékelő képesség és az egyéni program fejlesztése céljából.* A pedagógiai vezetés és a közösség egész hatása az egyén *individuilis önnevelési programjában* valósul meg. A programba illeszkedik a középiskolás tanulóknál a tanulmányi, társadalmi, önművelési feladatok, jellemnevelő, szokásfejlesztő, egyszóval magatartást formáló tevékenységek rendszerének kiépítése. Mindezt az életcél, életmód s életstílus egyéni vonásai teszik változatossá és az egyénnek a közösséghez való aktív viszonya szabályozza. Természetesen az önértékelés fejlesztése nélkül csak a külső tényezők hatására volna képes a tanuló a program végrehajtását, a megtett szakaszt felmérni. Ennél viszont sokkal magasabb rendű tevékenységet képes minden középiskolai tanuló kifejteni. Változatos szituációk megteremtésével hozzá is lehet szoktatni a tanulókat már az első osztálytól kezdve az önértékelés gyakorlásához. Milyen szituációkra gondolunk? Néhány szituációtípust kell megemlítenünk, melyek segítségével direkt és indirekt módon készíttjük a tanulót saját önértékelésére: 1. Számonkérés, felelősségrevonás a közösség színe előtt. 2. Természetes és mesterséges konfliktus teremtése, illetve kiaknázása azzal a céllal, hogy a helyes erkölcsi választást igazoljuk. 3. Egyéni bánásmód és értékelés a felmerülő nehézségek megoldása érdekében. 4. Az egyéni pozíció tarthatatlanságának vagy helyes voltának sokoldalú dokumentálása. 5. Váratlan élmény, meglepő fordulat hatásának kiaknázása az egyes tanulók önkontrolljának (és a közösségi reguláció hatékonyságának) érvényesítése érdekében.

d) *A teljes tanulói személyiség jellemzése – az önjellemzés modelljét szolgáltatja* valamennyi növendékünk számára. Az önnevelés meghatározott fokán nem elégszenek meg az általános és középiskolás tanulók a részadatok analízisével. Teljes képet akarnak magukról (s tegyük hozzá, saját magukon keresztül az emberről) kapni. Minthogy a tapasztalatok, a reális látásmód szintje viszonylagos, az önjellemzéshez mintát kell szolgáltatnunk.

e) *A széles körű társadalmi látásmód, a szervezett közösségi élettel járó fegyelmet, a munkamegosztásban kialakuló alá-, fölé- és mellérendeltség készségeit, illetve az állásfoglalást, határozott véleménynyilvánítást, a bátor kockázatvállalást megkívánjuk a tanulók egész önnevelő programjának kialakításakor.* A társadalomellenes tettek, a közöny és cinizmus, a nemtörődömség szellemének elítélését ugyanígy követelményként állítjuk nevelőmunkánkba.

Az önnevelés igényeinek kialakulását az adott korban többféle feltétel befolyásolja. Elsőként a tevékenység és öntevékenység szintjét tarthatjuk számon. Megfigyeléseink és tapasztalataink szerint az aktívabb tanulók egy-egy osztályban a figyelem középpontjába

kerülnek. Ennek hatására arra törekcszenek, hogy a közvélemény által támasztott követelményeknek fokozott mértékben eleget tudjanak tenni.

Egy-egy tevékenységi ág fokozott gyakorlása különösen fontos hatást gyakorol az *igényszint fejlődésére*. A serdülő érzelmi tapadása, az érdeklődés váltakozását követő próbálkozása, a szétszórt tevékenység mozaikszerűségében (sőt időnként a „választott” tevékenységi területen jelentkező visszaesések, megtorpanások alakjában) jut kifejezésre. Ekkor aligha beszélhetünk komoly önnevelési igényről. Az egy területen végzett sikeres munka (tanulás, egyéni beszámoló vagy meghatározott hobby) viszont az igényszint gyors emelkedését vonhatja maga után. A tevékenységnek *öntevékenységbe* való átcsapásakor már határozott (ha nem is állandósuló) önkövetelés kerül előtérbe, minthogy az öntevekenység kifejtése csak jelentős önfegyelem, önálló döntés és felelősség mellett válik lehetővé. A közösségi hatás, a másokra gyakorolt befolyás állandó önellenőrzést és az öntevekeny cselekedetek korrekcióját követeli. Ez sietteti a mélyebb önismeretet is. Ahogy Kovaljov A. G. meghatározza: „Az önmegismerés hatékonysága az ember általános élethelyzetétől, különösen önmagával szemben támasztott követelményeitől függ.”¹¹

4.

Valamennyi elméleti és gyakorlati megfontolás a *mindenoldalú személyiségfejlcsztés programjának széles horizontú értelmezését* s társadalmi-pedagógiai részleteinek árnyalt, dialektikus kibontását követeli. Monoszzon E. I. (1978) már idézett művében a következő komplex feladatokra irányítja figyelmünket: „Ahhoz, hogy a tanulók világnézete fejlesztésének feladatait sikeresen oldjuk meg, 1. ki kell választani a vezérfogalmakat, azaz a marxizmus—leninizmus teljes nézetrendszerének filozófiai, közgazdasági és társadalompolitikai gondolatait; 2. meg kell határozni az iskolai képzés világnézeti tartalmát (tantárgyak és életkorok szerint); 3. s meg kell határozni a tantárgyi világnézeti potenciálok megvalósításának útjait az iskolai oktatás folyamatában.”¹² Nyomban hozzátehetjük hogy felfogásunk értelmében az *egész nevelési-képzési folyamatra* vonatkozik ez a gyakorlati feladatmeghatározás, hiszen a tantárgyak világnézeti tartalmát is csak egy teljes nevelési konceptus jegyében lehet hatékonyan érvényesíteni. Ez a megoldás teheti reálissá, hogy a *tanulást, művelődést, a szabadidős, a közéleti és magántevékenységet* irányítani legyen képes az egyén világnézeti állásfoglalása, és megalapozhassa az *egész magatartás és jellem szocialista* (kommunista) *vonásainak* minden életszakaszban aktuális, ugyanakkor az egyéni fejlődést döntően befolyásoló, *annak távlatokat adó, a permanens önfejlesztés-önképzés irányultságát* nevelő eljárásait.

A Monoszzon és más szakírók által kifejtett, állásfoglalásunkkal megegyezően értelmezett viszonyulások (erkölcsi, politikai, esztétikai, jogi és nyelvi kommunikációs) rendszerének kialakítása, különösen összefügg a *világnézeti tájékozottság, döntési képesség, azonosulási készség* és a „tapasztalat” logikája érvényességi szintjével. Ezért is szükséges a legfontosabb közeli és távoli feladatokat — a további részletek kimunkálásáig is — hipotetikusan *ilyen komplex módon* felvázolni. Csak ennek alapján várható az *elméleti és*

¹¹ Kovaljov: I. m.

¹² Monoszzon: I. m.

gyakorlati rendszer szerves részeként a világnézetformálás integráló – szintetizáló funkcióinak alakulása.

Az eddig körvonalazottakból is fakad s bizonyos vizsgálati eredmények is arra ösztönöznek, hogy a legfőbb *fejlesztési dimenziókat* az alábbiakban határozzuk meg:

I. A mindenoldalú személyiségformálás mindenekelőtt a társadalom fejlődésének, az ember és a természet, az ember és a technika, az ember és a kulturális örökség marxista interpretációját, megértését, elfogadását és önálló állásfoglalási-cselekvési készség megalapozását igényeli történelmi távlataink és konkrét szükségleteink egybevetésével.

Ha természetesnek fogjuk fel az egész életén át tartó nevelés és önnevelés aktusait, akkor ez a fejlesztési dimenzió a nemzedékek kontinuitását és dialektikus kapcsolatrendszerét tételezi ebben a folyamatban. Ezzel nem kívánjuk elvetni vagy mellékesnek feltüntetni az ellentmondásokat, a fejlődés és fejlesztés hajtóerőinek szerepét. Ellenkezőleg: hangsúlyozzuk, hogy nem az ideológiai-világnézeti tartalmak marxi koncepcióinak csupán részleges, esetleges és atomizált elfogadását szorgalmazzuk, hanem annak hatását az egész személyiség bonyolult működésére.

II. Marxista világnézeti koncepciót kell kialakítani a személyiség tapasztalatszerzése, értékelfogadása, és értékalkotása során (az életszakaszoknak megfelelően) az egész társadalmi-természeti mozgásrend, az egyéni fejlődés belső motiválása és a viszonyulások mindenoldalú kimunkálása útján. (Képességek, szükségletek, igények és elvárások objektív-szubjektív vonalai.)

A világnézeti nevelés aligha merülhet ki a képzés eszközeivel közvetített ismeretrendszerben. Döntőnek véljük a tapasztalatok – történelmi és egyedi változatainak – marxista értékelését, az értékek szelekciójához és az értékalkotáshoz szükséges készségek kimunkálását. Ez nem lehet hatástalan a képességek, szükségletek, igények és beállítódások minőségére, nem csupán a személyiség „dekorációját” (Makarenko kifejezése) biztosítják. Így válhat a marxista világnézet elsajátítási folyamata a személyiség fejlődésének hatékony tényezőjévé.

III. Képessé kell tennünk növendékeinket (iskoláskorban és felnőttkorban egyaránt) a permanens megújulásra, nézeteik felülbírálatára, az erkölcsi, politikai, esztétikai beállítódás ideológiai kontrolljának egyéni meggyőződésből fakadó érvényesítésére.

A mindenoldalú fejlesztés ideológiai megalapozása vezet el az erkölcsi, politikai, esztétikai nézetek rendszerré fejlesztéséhez az egyéni élet útján. Az ideológiai „magma-tikus” elemek, ennek ellenére, nem csupán kontrollálják a személyiség magatartását, jellemét, teljes arculatát (noha ez a szerep is hallatlanul sokrétű pedagógiai műveletsort takar!), hanem megalapozzák az önfejlesztés, önkifejtés és önálló-öntevékeny személyiség megújulásának „vezérlését”. A meggyőződés és az azzal szembenálló nézetek kritikai minősítése csakis az ilyen életgyakorlat eredménye, jellemzője és ösztönzője lehet.

IV. A világnézeti megalapozott cselekvés- és magatartásmód elsajátítása és gyakorlása lehet az életmód, az életvitel dinamikus alakításának és a nemszocialista elvekkel való állandó harcnak, elvi-kritikai értelmezésnek, a nyitott, öntevékeny s ugyanakkor autonóm személyiségeszmény megformálásának az alapja.

Az eddigiekhez kívánatos hozzátenni, hogy az iskolai világnézetformálás szakaszain belül számos tartalmi, tapasztalati és tudatosítási elem teszi sajátossá tevékenységünket. Nem egységes a közvetítő nevelők világnézeti pozíciója még akkor sem, ha a marxista ideológiai elveket elfogadták. Felgyorsult tanulóink tapasztalatszerzése s átalakulóban van

az embereszmény, személyiségkép közvetítésének egész mechanizmusa (kommunikációs rendszerek, érintkezés módok, kapcsolatrendszer). Az érzelmi élményekre épülő hatásrendszert egyre inkább átszövik intellektuális elemek, s néha a kelletténél jobban háttébe kerül az egyéni változatokkal való gondos művelés az iskolai hétköznapiak során. Ezért az alábbi fontos feladatok megoldása látszik elvileg-gyakorlatilag sürgetőnek:

1. Fejlesztenünk szükséges az *önálló információigényt és a tájékozódóképesség elemeit*. Ez az ismeretek nyitottságát, a társadalmi problémák befogadásának s fejlődésünk dialektikájának szüntelen áttekintését jelentheti növendékeink életében. Az információk elrendezése, elemzése, értékelő újragondolása, másrészt az önálló vélemény kibontakozása a tájékozottság minden fokán alapvető követelmény.

2. Jelentősnek kell ítélnünk a *vélemények nyilvánításának*, a beleszólási jog gyakorlásának, a *döntési képesség* fejlesztésének feladatát is. Ennek legfőbb biztosítója a különböző ifjúsági közösségek demokratikus légkörének, állandó fejlődési távlatainak s az egyéni döntés felelősségének fokozása az iskolai és iskolán kívüli tanulói megnyilvánulások során.

3. A *jogok és köteleességek* tudatosítása is kiemelt feladata a nevelésnek. De a kutatási témák megjelölésekor is fontos számolni velük. A különböző tények arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulók társadalomhoz való viszonyának ez az egyik megközelíthető „mérőeszköze”. A polgári neveléssel ellentétben ez a kérdés valóságos, a társadalmi gyakorlattal összehangolt részfeladatokat foglal magában.

4. Az állampolgári gondolkodásmód fejlesztését s vizsgálatát az *önálló, öntevékeny, kezdeményező magatartásmód* központba állítása, s a szocialista jellemvonások, egyéni tulajdonságok elemzése erősítheti. Különböző területeken, változatos feltételek közt valósulhat meg az iskolában, a nevelési intézményekben az önállóság, öntevékenység és a kezdeményezőkézség fejlesztése.

5. Végül a *társadalmi-közéleti gyakorlat* fontos terepe a tanulók *önkormányzási tevékenysége*. Ez a szocialista iskola kiteljesedését minden szempontból döntően befolyásolja. A tanulók pedig szert tesznek a szervezés, vezetés, önálló döntés, ellenőrzés és értékelés készségeinek főbb elemeire. Ez veti meg az alapját a tanulók közösségi viszonyulásainak, egész beállítódásának is, ahogy a különböző nemzetközi s hazai tapasztalatok ezt egyértelműen bizonyítják.

5.

Az elméleti és gyakorlati szempontok vázlatos kifejtése nem hagyhat kétséget a *kutatás aktualitása és távlati szükségletei* felől sem. Számos részvizsgálat¹³ arról győzhet meg, hogy még a legsokoldalúbb megközelítésmód esetén sem lehetünk nyugodtak a kérdések bonyolultságának megragadása felől. Elméleti és empirikus vizsgálatok a problémakör egy-egy epizódját könnyebben képesek áttekinteni — már csak technikailag is így áll ez —, mintsem hogy az egész kérdéskör szintézise megalapozásának körvonalait képesek lenné-

¹³ Pl.: A II. Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia anyagai közt: „A világnézeti-politikai-erkölcsi nevelés egysége.” Balatonfüred–Zánka, 1976. 2. sz. Sass Attila: Középiskolások társadalomképének néhány vonása. Debrecen, 1978. Nevelés, művelődés. 76. sz. Zrinszky László: A politikai képzés elméleti és módszertani kérdései, Tankönyvkiadó, Bp. 1977.

nek feltárni. Ezért, minden látszat ellenére, az adott gazdag témakörnek legalább három rétegét kell állandóan feltárni, s kölcsönhatásában tanulmányozni:

a) A marxi mindenoldalúság mint társadalmi-történelmi feladat és embernevelésünk programjának kölcsönhatása a fejlődés adott szakaszaival.

b) A társadalmi szükségletek fejlesztése világnézeti-ideológiai alapjainak kimunkálása, illetve konkretizálása az iskolai nevelőmunka rendszerében.

c) A világnézeti nevelés általános és speciális módszertana, hatékonyságának elemzése és a kapott adatok általánosítása.

Ezen túl számos részkérdés — így az újabb tudományos eredmények interpretációs gondjai; az ateista nevelés feladatai körülményeink közt; az egyedi fejlődés ellentmondásai a világnézeti, erkölcsi, politikai tevékenység és nézetrendszer dialektikája szempontjából és mások — feltárása és állandó elemzése, gyakorlati próbája és gyakorlati kontrollja még részben vagy egészében várat magára.

Kutatóink egy csoportja¹⁴ a közösség hatékonyságát elemezve, arra a megállapításra jutott, hogy a világnézeti hatásrendszer csak az iskolai és iskolán kívüli tényezők differenciált, többdimenziós és igen elmélyült elemzésével ragadható meg. Másfelől a sajátos állampolgári gondolkodás megalapozását csak a közösségek tevékenységrendszere képes hatékonyan elvégezni.¹⁵ Ugyanakkor a kutatások más csoportjai¹⁶ még több részterület (anyag és érdeklődés, ifjúsági szervezet és hatásrendszer stb.) komplex kezelésének szükségességére irányították a figyelmet. Számos fontos kutatási feladat vár a főiskolai, egyetemi hallgatók, felnőttek és más rétegek világnézeti fejlődése és a mindenoldalú, harmonikus fejlesztés összefonódásának feltárása terén.

Csupán a kérdéskörök jelzése is arra készítheti a kutatókat, hogy szüntelenül forduljanak vissza a marxi—lenini forrásokhoz és alkotóan használják fel többek között a klasszikusokra épülő nevelési koncepciók világnézeti-ideológiai mondanivalóit. Így Krupszkaja, Makarenko, Lunacsarszkij, s a szocialista országok pedagógiai elmélkedői a jelenleginél még több támpontot nyújthatnak a kutatásokhoz.

A nemzetközi együttműködés a látóhatárt kiszélesítheti és a hazai törekvéseket sok új szemponttal gazdagíthatja. Így válik a *kutatás, az elméletképzés és a gyakorlat* a személyiség fejlesztésének irányítójává a szocialista embertípus alakításának reális és tömeges gyakorlatában.

¹⁴ Lásd a KLTE Neveléstudományi Tanszéke és Tanszéki Kutató Csoportja által végzett kutatásokat (A 6. sz. főirány keretében: A nevelőközösség és a tevékenység fejlesztése az iskolában).

¹⁵ Vö.: Brezsnjanszky László: Hagyományok és távlatok az állampolgári nevelésben. Bölcsész-doktori értekezés, Debrecen, 1978. (Kézirat)

¹⁶ Lásd a hivatkozott nevelésméleti munkaértekezlet (nemzetközi) anyagai közt: Franciscy Zsuzsa: A világnézeti, politikai, erkölcsi nevelés egysége (I. m. 67–84.) Zrinszky László: Erkölcs, politika és az iskolai oktatás (I. m. 84–112.) Tóth Béla: Tízévesek élő példaképei (I. m. 200–222) Kovács Péter: Adalékok a középiskolai tanulók proletár nemzetköziségre nevelésében... (I. m. 239–259.)

1. Az iskola általános nevelőfunkciója és az általánosan nevelő-képző iskola. MTA-OM Központi Nevelési Munkacsoport, Budapest, 1980. Összeállította: Mihály Ottó (112 p.)
2. Ágoston György: 1976: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Akadémiai Kiadó, Bp.
3. Gáspár László: 1979: „Mindenoldalúság”-interpretációk. In: Filozófia-ember-szaktudományok, Akadémiai Kiadó, Bp. 295–302. p.
4. Mihály Ottó, 1979: A személyiség fejlődésének – fejlesztésének szocialista perspektívái és a köznevelés – irányítás szembesítése. OM Vezetőképző és Továbbképző Intézete, Bp.
5. Monoszson E. I. 1978: Problemü tyeorii i metogyiki kommunyisztycieszkogo veszpitanýija skolnyikov (A tanulók kommunista nevelése elméletének és módszertanának problémái). Moszkva, Pedagogika. Különösen: IV. fejezet: A tanulók kommunista világnézetének alakítása (108–139. sztr.)
6. Petrikás Árpád: 1979: Marxista emberkép, szocialista személyiségprogram és nevelés. In: Filozófia-ember-szaktudományok, Akadémiai Kiadó, Bp. 235–242. p.
7. Szuhomlinszkij V. A. 1975: A kommunista személyiség nevelésének problémái. Tankönyvkiadó, Bp. Különösen: „A nevelés elméletének és gyakorlatának halaszthatatlan problémái.” (I. m. 351–367. p.)
8. Szuhomlinszkij V. A. 1976: Problem vihevannja vszebücsmo rozvinenoi oszobisztoszti. Vibrami tvorí v pjatyí tomah. Tom I. Vidavnicтво „Radjanszka skola” Kiev 55–208. sztr. (ukránul) (A személyiség mindenoldalú nevelésének a problémái) Válogatott Művei öt kötetben I. kötet 55–208. sztr.

ROT SÁNDOR

AZ ÚT AZ IDEGEN NYELVHEZ
A TANULÓ SZÍVÉN KERESZTÜL VEZET
(Tíz új I. oszt. gimnáziumi nyelvkönyv margójára)

Az iskolai oktatómunka hatékonyságának emelése napjainkban nem csupán az oktatással foglalkozó elméleti és gyakorlati szakembereket izgató probléma, hiszen az egyszerű emberek milliói is aggódva figyelik, hogy az elsajátítandó ismeretek lavinaszerűen növekvő tömege zúdul az új nemzedékre. Hol a kiút ebből a helyzetből? — kérdezik a pedagógusok, de a gyermek egészségéért aggódó szülők és az orvosok is. Erre a kérdésre a neveléstudománynak kell a választ adnia, az egyik legrégebb tudománynak, amely lényegénél fogva eleven kapcsolatban kell hogy legyen korunkkal, sőt mi több a jövőre kell irányulnia, a jövőbe kell tekintenie. Hatalmas feladatok állnak ma a pedagógia előtt, mely bizonyos szempontból termelőerőnek is tekinthető, és a társadalom fejlődésének egyik döntő tényezője. A tudományos-technikai forradalom kibontakozásával azonban olyan nehézségek és ellentmondások is felszínre kerültek, melyekkel a mi jó öreg pedagógiánk önmagában, más tudományok és a modern technika vívmányai nélkül nem birkózhat meg. De mely tudományokhoz fordulhat segítségért a neveléstudomány?

Széles körű eszmecserét, heves vitákat folytatnak erről világszerte. És egyre növekszik a pedagógiai szakértőknek azon tábora, akik síkraszállnak a kibernetikai elvek didaktikai alkalmazásáért.

A kibernetika modern eszméi a különböző tudományok konkrét találkozáspontjain és izomorfizmusukon alapszanak, s abból a törekvésből fakadnak, hogy „ellensúlyozzák” a túlzott specializációt, ami mind több és több információs egység feldolgozásához és elsajátításához vezet, „az irányítás és kommunikáció tudománynak” mind általánosabb körű elvei alapján.

A kibernetika — amely N. Wiener szavaival „a kormányzás és irányítás művészete” — segíti a rendkívül bonyolult rendszerek hatékony tanulmányozását, és azáltal, hogy irányítja őket, tehermentesíti az emberi agyat, felmentve azt az ily módon feleslegessé vált információk megjegyzésének gondja alól.

Ezért van oly nagy és egyre növekvő jelentősége az összetett rendszerek tanulmányozása kibernetikai elveinek a modern tudomány és az emberi tevékenység különböző területein. A didaktikában és a módszertanban azonban, amelyek pedig belső logikájukban leginkább megfelelnek az „irányítás művészete” elveinek, csak nehezen törnek utat a kibernetika eszméi.

De a kibernetikai eszmék alkalmazása a didaktikában és metodikában, akár más társadalmi tudományban sem, nem vezethet ezek dehumanizációjához.

A természettudomány egyes képviselői, akik a „fizikusok” vagy „lírikusok” alternatíva mesterséges szítását kezdeményezték, az egész tudomány dezanthropomorfizációjára és dehumanizációjára törektek. A gyorsuló idő egyre jobban mutatja, hogy a természettudományok és a technika óriási vívmányai veszélyt is jelenthetnek az emberiség számára, ha a kiváló francia író és filozófus A. de Saint-Exupéry szavaival – „... a homo sapiens tevékenységét a földön és az égen a kultúra humanizmusa nem hatja át. . . . mert nem lehet élni költészet nélkül, színek nélkül”. Ezt nagyon jól értette a modern természettudomány óriása A. Einstein, aki azon töprengett, emberszabású lesz-e a természettudomány ahhoz, hogy az alkotónak legyen a tükre, és ne rombolja szét az emberiség ősi kultúráját.

A kultúra makrorendszerének vizsgálata sok izgalmas problémát vet fel. Vizsgálataink azt mutatják, hogy a gyorsuló idő közepette a kultúra makrorendszere dinamikus rangsort alkot. E hierarchiában pezsgő élet folyik: állandóan változnak a rendszerek struktúrái, belső és külső tényezői, ezek viszonyai, de a nyelv domináló pozíciója a kultúra makrorendszerében változatlan marad. A kultúra rendszerei és struktúrái nem fejlődnének, ha nem állna rendelkezésükre a nyelv.

Amikor nyelvről beszélünk, leginkább az anyanyelvre, vagy az „A”, azaz az első nyelvre gondolunk. Az anyanyelv minden nép és etnikai csoport számára „az édes anyanyelv” (lingua dolce). A földkerekségen mintegy 2796 önálló nyelvet beszélnek. Vannak köztük nyelvkolosszusok (ún. világnyelvek), amelyeket több százmillió ember használ anyanyelvként (vagy „A”-nyelvként), pl. a kínai, az angol, az orosz, a spanyol, a hindi stb. és vannak kis nyelvek, amelyek ma már csak néhány százezer, sőt néha ennél is kevesebb ember ajkán csendülnek fel, pl. a vót, az izsori. Napjainkban, amikor a világ népei egyre erőteljesebben kapcsolódnak be a nemzetközi munkamegosztásba, és a gyorsuló idő parancsoló módra követeli, hogy gazdagítsuk tudásunkat a nemzetközi tudomány és technika, a kultúra vívmányaival, amelyeket az idegen nyelvek kódjai elzártak, amikor a nemzetközi turizmus egyre több embert vándorútra indít és két- vagy többnyelvűséget szorgalmaz, a „nyelvtudás” fogalmának a szemantikája kibővült és monoszémái magukban foglalják a „nem anyanyelv”, vagy nem „A”-nyelv, hanem a „B”, a „C”, azaz a „nem első nyelvek” tudását is.

Idegennyelv „tanulási láz” terjed napjainkban világszerte. Ez a tünet tapasztalható nemcsak kis népeknél, amelyeket az életért vívott harc, a történelmi viharok régebben is két- vagy többnyelvűségre kényszerítettek, de a nagy nemzeteknél is, akiknél a múltban az anyanyelvi sovinizmus nemegyszer más népek nyelve iránti közömbösséggel párosult.

Így világszerte az eddiginél jóval nagyobb súlyt helyeznek az idegennyelv oktatás hatékonyságának az emelésére.

Az iskolai idegennyelvi oktatási folyamat gyökeres megjavítására, racionalizációjára és intenzívebbé tételére való törekvés megkívánja, hogy honosítsuk meg a tanításban a kibernetika vívmányait, az emberi agy kutatás legújabb vizsgálatainak eredményeit, a gondolati cselekvés elméletét (A. Leontyev, R. Galperin), az oktatási algoritmusok és az általánosított asszociációk elméletének tételeit, az általános, az operatív és munkaprogramok készítésének módszereit, továbbá használjuk a korszerű technika eszközeit. Az „irányítás és kommunikáció tudomány” alapján azt mondhatjuk, hogy az idegennyelv oktatási folyamata kibernetikai kapcsolat a P (a pedagógus vagy operátor) és a T (a vezérelt tanuló vagy operánd) között. E kapcsolat rendeltetése, hogy az információelmélet értelmében a csatornák (audió, orális, vizuális, lélektani stb.) hatékony alkalmazásának

a segítségével (Maxwell démonjainak a korlátozásával) a K-2-t, K-3-t, K-4-t, ... K_n-t, vagyis az idegen nyelvnek (illetve idegen nyelveknek) a fiziológiai-lélektani kommunikációs szerkezetét tanulmányozza. A K₂, K₃, K₄, ... K_n az idegen nyelv, illetve idegen nyelvek makrorendszerének a struktúráját és nyelvi elemeinek a minimumát meghaladó mennyiséget tartalmazza és nem „tisztá” tudást, hanem tudatosan automatizált nyelvi készséget biztosít.

Hogyan biztosíthatja az iskolai idegennyelv oktatás, hogy tanulóink jól és szívesen tanuljanak oroszul, angolul, franciául, németül, olaszul, spanyolul, szerb-horvátul, szlovákul, románul vagy latinul? A modernség bővületében élő 20. század embere leggyakrabban válasza: csakis „modern” didaktikai, módszertani, lélektani és nyelvtudományi elveken alapuló oktatás, tankönyvek és audio-vizuális eszközök segítségével. De sajnos a „modern” szó itt, akár más esetben is, kételyeket oszlató, minőséget pótló, kényelmetlenséget vagy eredménytelenséget fedtető védjeggyé, varázsigévé silányult. És noha emelkedik azok száma, akik az elkoptatott, „modern idegennyelv oktatás” kifejezés tartalmának tisztázását sürgetik, e frázissal való visszaélésnek naponta tanúi lehetünk. Sok nyelvtanár gyakorlatában „az eredmény szentesíti a módszert” elvet, felváltotta a „modern módszer szentesíti az eredménytelenséget”. Tévedés ne essék, nem a modernség ellen kiált a minden újtól való rettegés, egyet azonban tisztáznunk kell: a modernség nem feltétlenül újszerűséget, hanem sokkal inkább korszerűséget jelent.

Az iskolai idegennyelv oktatás korszerűségének az alapjait a jó tankönyv képezi.

Csakis egy valóban korszerű tankönyv segítségével harcolhatunk eredményesen a sajnos még gyakran előforduló jelenség ellen, amikor az idegennyelv tanár az induktív tanítási elmélet modernnek kinyilvánított módszerének valamilyen változatáról vasárnapi erkölcsöt prédikál, valójában azonban az iskolateremben, a hétköznapi gyakorlatban, a holt nyelvek tanításának fegyvertárából átmentett, „elrozsdásodott” módszereket és eljárásokat alkalmaz.

Mindezt jól értik az OPI és a Tankönyvkiadó illetékes szakemberei, akik nagy tapasztalattal, szívvel-lélekkel dolgoznak azért, hogy az új tankönyvek az új tantervek szellemében készüljenek.

És most, amikor a Tankönyvkiadó Idegen Nyelvi Szerkesztősége 1979-ben gimnáziumaink I. osztálya számára megjelentetett tíz idegennyelvi tankönyvét¹ és a hozzájuk tartozó feladatlapok füzeteit elemezzük, vizsgáljuk azokat az első eredményeket, amelyeket az ország különböző, kilenc fővárosi és tizenöt² vidéki gimnáziuma e tankönyvek segítségével az elmúlt mintegy másfél év alatt ért el, tiszta szívvel és nem kis örömmel mondhatjuk, hogy ma már a korszerűbb nyelvkönyvek messzemenően hozzájárulhatnak és valóban hozzájárulnak gimnáziumaink idegennyelv oktatása hatékonyságának az emeléséhez.

¹ Ezek a következők: Jelizaveta Fenyvesi–Konyajeva–Kosaras István: Orosz nyelvkönyv, dr. Budai László–Medgyes Péter: Angol nyelvkönyv, dr. Pataki Pál: Francia nyelvkönyv, Szanyi Gyula: Német nyelvkönyv, Kóczián Tamás–Tímár Judit: Olasz nyelvkönyv, D. Gerse Károlyné–Simor András: Spanyol nyelvkönyv, dr. Mokuter Iván: Szerb-horvát nyelvkönyv, Bacsa Pál–Králik Aladár: Szlovák nyelvkönyv, Kozma Mihály: Román nyelvkönyv, N. Horváth Margit–dr. Nagy Ferenc: Latin nyelvkönyv.

² E gimnáziumokban tanító kollégák segítségemre voltak abban, hogy a vizsgált idegennyelvi tankönyvek alkalmazásának tapasztalatait összegezzük. Ezért a segítségért ezúton is köszönetemet fejezem ki.

Mi is e genealógiailag és tipológiailag különböző nyelvek vizsgált tankönyveinek közös vonása? Mindenekelőtt azt kell megállapítanunk, hogy valamennyi szemlélt tankönyv didaktikai, módszertani és lélektani alapjai valóban korszerű és közös szilárd koncepcióból indulnak ki: „Minden út az idegennyelvhez a tanuló szíven keresztül vezet.” E tankönyvek nem deklarált, hanem lépten nyomon megvalósult induktív és kommunikatív stratégiája és taktikája mögött ott láthatjuk azt a törekvést, hogy emeljük az idegen nyelvet tanulók motivációját, oldjuk fel a tanulás folyamán jelentkező „generális adaptációs szindrómájuk” tüneteit és szeretessük meg velük az idegennyelvet is.

Kemény és nagyon jól átgondolt szervező és irányító munkát követelt ez a Tankönyvkiadó vezetőitől, szerkesztőitől, lektoraitól, akik sokat tettek annak érdekében, hogy kiválasszák egy-egy idegennyelv tankönyvirásához az elméletben és gyakorlatban egyaránt jeleskedő szakembereket, elfogadtassák velük az összes nyelvkönyvben érvényesítendő korszerű didaktikai, módszertani, lélektani és nem utolsósorban nyelvtudományi koncepciókat, s mégse fosszák meg a szerzőket az egyéni alkotás örömétől.

Komoly, megfeszített munkát követelt ez a szemlélt nyelvkönyvek alkotóitól is. Ha eszményképük azok a külföldön kiadott és hozzánk drága valutáért importált tankönyvek sokasága volt is, amelyeknek konkrét tananyagában jól tallóztak, mégis mindent megtettek annak érdekében, hogy kiküszöböljék azokat a negatívumokat, amelyeket ezek újdirekt módszerükkel, a magyar nyelv agglutináló szerkezetével szembeni közömbösségük miatt, a gyakorlati nyelvtanulás alatt okoznak. Így most már nyugodtan lemondhatunk arról a nemrég nagy divatban levő szokásról, hogy egy-egy magyar szerző által írt idegennyelvű tankönyvet vállveregető stílusban összehasonlítsunk külföldön kiadott hasonló nyelvkönyvvel, bíráljuk elavult szókincsét, egy-egy nem szerencsés nyelvi fordulatát, s dicsérjük az idegen könyv tökéletes nyelvezetét.

A vizsgált nyelvkönyvek az idegennyelv kultúrájának, lélektani sajátosságainak tanulmányozására, idiomatikus nyelvhasználatra és élethű nyelvi szituációk képzésére serkentik a tanulót. Ezzel az országismereti „légkörrel” a bírált tankönyvek messzemenően hozzájárulnak ahhoz is, hogy a lexikai tükörképek és a tudatosan automatizált nyelvtani struktúrák ne a levegőben „csüngjenek”, és ne a magyar anyanyelvi alapokra helyezett felépítményként működjenek (ami a nyelvi interferencia miatt káros mind az idegennyelv, mind az anyanyelv vagy A-nyelv számára), hanem szerves részei legyenek annak a folyamatnak, amely elősegíti a tanulók egy más „idegennyelvi kódban” való gondolkodásának kiépítését („a switch on” és „switch-off – E. Haugen automatizálását). „Csak céltalan hajónak nem kedvez a szél” – Montaigne szavait az idegennyelv oktatásra alkalmazva, a nyelvkönyvek szerzői (igaz, nem egyforma következetességgel), arra törekedtek, hogy a tananyag csoportosításával, felépítésével, minden leckével, minden gyakorlati feladattal közelebb hozzák a tanulót az idegennyelv mint kommunikatív, gondolkodási és kifejező eszköz gyakorlati elsajátításának céljához.

Nagyon jó, hogy e cél eléréséhez a szerzők rendszeres, kemény munkát írnak elő. Mert igaz van Selye Jánosnak, amikor kimondja: „Célunk valami olyan legyen, ami kemény munkát követel tőlünk (másképp nem nyílna mód az önkifejezésre), és maradandó gyümölcsöket hozzon (különben nem lehetne távoli cél).” Ugyanakkor a vizsgált nyelvkönyvek szerzői tág teret hagynak a tanárnak ahhoz (ezt igazolja a másféléves tapasztalat elemzése is), hogy a tananyag átadásának tempóját saját maga szabja meg, méghozzá úgy, hogy figyelembe veszi nemcsak osztályának sajátosságait, hanem a tanulók egyéniségének

főbb vonásait, tehetségét, és differenciáltan jelölje ki a megterhelést, mert „... ha a versenylónak nem engedjük meg, hogy gyorsabban fusson, mint a teknős, ebbe a versenyló pusztul bele” (Selye János).

A vizsgált nyelvkönyvek illusztrációinak elkészítéséhez a Tankönyvkiadó kiváló rajzolókat, térképkészítőket alkalmaztatott. Így Zsoldos Vera, Szecskó Tamás, Brenner György, Rogánné Szabó Ágnes, Görög Júlia, Amaya Clunes, Darvas Sándor, Gönczy Béla, Németh Ferenc szellemes, egyszerűségükkel is „beszélő” rajzai, térképei, valamint a külföldi kiadványokból átvett országismereti fényképek elősegítik a nyelvtanárt, hogy a beszélt nyelv elsődlegességét biztosítsa a gimnáziumi idegennyelv tanulásának első lépéseitől kezdve, alkalmazza a lexikai egységek komplex szemantizációját, növelje a szituatív beszédképesség kialakulását és a vizuális „ingerek” szerepét a szókincs elsajátításában. A szépen rajzolt illusztrációk figyelembe veszik a tanulók általános érdeklődését (film, zene, sport, az ifjúság körében népszerű színészek fényképei), életkoruk lélektani sajátosságait. A néhány, kottával ellátott, eredeti idegennyelvű dal is hozzájárul ahhoz, hogy az idegennyelv tanulása érdekes, vidám és eredményes legyen. És még egy dolog.

Az illusztrációk elősegíthetik a gimnáziumokat, hogy célszerűbben használják ki a nyelvi laboratóriumokat, eredményesebben harcoljanak a modern audio-vizuális technikai eszközök túlzott alkalmazásának szindrómája ellen. Hisz Ján László, a balatonfüredi Lóczy Lajos gimnázium kiváló angol nyelvtanára szavaival, ma sajnos „... divat a nyelvi laborok asztalai mögül megtanítani azt, amihez talán még egy magnetofonra sem lenne szükség, divat akár legdrágább felszereléseket is meghozatni, ha majd a szertárban porosodnak is pár hónap múlva. . .”

De a közös izodidaktikai és izometodikai vonások mellett valamennyi vizsgált idegen nyelvi tankönyvnek megvan a sajátos, csak rá jellemző arculata is. És helyén is van. Hisz különböznek egymástól nemcsak az elsajátítandó idegennyelvek strukturális-tipológiai jellemzői, hanem azok a belső és külső nyelvi szálak is, amelyekkel a magyarság történetéhez, kultúrája makrorendszeréhez kapcsolódtak és kapcsolódnak ma is.

Így az orosz nyelvkönyv sajátos arculata abból a tényből fakad, hogy noha a gimnázium I. osztályos diákjai az orosz nyelvet évekkel ezelőtt az általános iskolában kezdték el tanulni, különböző iskolákból, nagyon különböző gyakorlati tudással kerültek össze. Ezért helyes is, hogy e tankönyv első leckéiben visszanyúljanak az általános iskolában tanult orosz nyelvi anyaghoz és átgondolt ismétlési munkával segítik azokat a tanulókat, akik talán önhibájukon kívül hiányos tudással kerültek a gimnáziumba.

Az angol, francia, német, olasz és spanyol nyelvkönyv szerzői ha más-más súlyú és formájú nyelvi elemekből is állítják össze e nyelvek tudásának „varázsszekerét”, eredményesen használják fel akár az anyanyelvet vagy a már tanult orosz, nemcsak az önművelés, de a népek gazdasági, politikai életének, kulturális értékeinek megismeréséhez is. És nagyon jó, hogy ezek az idegennyelvi tankönyvek figyelembe veszik a tanulók korát. Annak ellenére, hogy korábban nem tanult nyelvekről van szó, előtérbe helyezik a tudatosságot, majdnem kiszorítva a mechanisztikus imitatív ismétléseket és drilleket; élesebben, mint egyes, az újdirekt módszer tévútjait járó elődjek, körülrajzolják a nyelvtani szerkezeteket és szabályokat, jobban számolnak a magyar, illetve az orosz nyelv általános iskolai ismereteinek, tudásának pozitívumaival, de káros interferenciájával is.

Napjainkban a szocialista Magyarország, példamutató nemzetiségi politikájával, a haladó világ elismerését vívta ki.

A hazánk területén élő kisebbségek – délszlávok, szlovákok, németek, románok – minden lehetőséget megkapnak ahhoz, hogy sokszínű kulturális életükkel, nemzetiségi óvodáikkal, iskoláikkal biztosítsák nemzeti öntudatuk ápolását, önkifejezésüket és a kulturális pluralizmus jótékony hatását. De most itt is örömdetesen továbbléptünk. A Szózat „itt élned halnod kell” bölcs szavait, amelyek a Kárpát-medencében élő magyarok és más népek békés egymás mellett élését és barátságát hirdetik, valamint a nagy Ady Endre:

„Ezer zsibbadt vágyból mért nem lesz
végül egy akarat?
Hiszen magyar, oláh, szláv bánat
mindigre egy bánat marad”

a barátság eszméiért harcoló versét, nemcsak mottóként használjuk az internacionalizmus jegyében rendezett ünnepségeken, hanem mindennapi életünkben, kulturális politikánkban ezeket végre is hajtjuk.

Az iskolai „idegennyelv oktatás” kifejezésnek a szemantikája bővült. Ma már magában foglalja az orosz, angol, francia, német, olasz, spanyol nyelvtanításon kívül a magyar anyajelűeknek bevezetett szerb-horváth, szlovák és román nyelv oktatását is. E hazánkkal szomszédos népek nyelveinek elsajátítását a magyar gimnáziumokban messzemenően biztosíthatja a vizsgált szerb-horvát, szlovák és román nyelvkönyv.

E tankönyvek sajátos arculatát visszatükrözi az a tény, hogy szerzői felsorakoztatják történelmi és kulturális múltunk közös jelenségeit, értékeit, a nyelveink közös szókincsében, grammatikai jelenségeiben visszatükröződő azonos mentalizmust. A szomszédos népek gondolat- és érzelmvilágának megismerése is saját magunk mélyebb megértéséhez segíthet.

A Latin nyelvkönyv sajátos arculatát az a tény tükrözi vissza, hogy e nyelv elsajátításának nem kommunikatív, hanem inkább általános kulturális célja van. A hazai latin nyelvkönyvírás hosszú történetében ez a tankönyv új fejezetet nyit. Megszabadítja e holt nyelv tanulását attól a rettegéstől, amit a latin nyelvtan és a szövegek magolása okozott a régi gimnáziumok nem egy diákjának. Ugyanakkor remélni lehet, hogy ez a nyelvkönyv a latin és más klasszikus nyelvek oly időszerű reneszánszának a jó hírnöke.

Ezek a kitűnő nyelvkönyvek sok más pozitívummal is jelentkeznek. (Főleg dr. Pataki Pál: Francia nyelvkönyv és dr. Budai László–Medgyes Péter: Angol nyelvkönyv c. munkái.)

És hiányosságuk? Hát természetes, hogy a vizsgált idegennyelvű tankönyvekben mint újszerű önálló alkotásokban néhány kisebb-nagyobb hiba, melléfogás is van. De ezek a fogyatékoságok a nyelvkönyvek pozitívumai mellett teljesen eltörpülnek. Ezért nem is tartjuk szükségesnek, hogy ezeket felsoroljuk. A nyelvtanár, aki az egész gimnáziumi idegennyelv oktatásban továbbra is kulcsszerepet játszik, ezeket nagyon könnyen észreveszi, és gyakorlati munkájában kiküszöbölheti.

Így marad az a tény, hogy a Tankönyvkiadó és a szerzők komoly és dicséretreméltó munkája révén a gimnáziumi idegennyelvi oktatók és a tanulók olyan korszerű tankönyveket kapnak kezükbe, amelyek komoly szerepet játszanak az új iskolai reform magas követelményeinek végrehajtásában és hatékonyabbá teszik nemcsak az iskolai idegennyelv-oktatást, hanem az iskolai anyanyelvi tanítást is, mert a nagy Goethe szavaival: „Eine Fremdsprache bereichert die Muttersprache, macht sie mehr elastisch und ausdrucksvoll”.

A KOGNITÍV SZFÉRA MAGASABB SZINTJÉNEK MÉRÉSI TAPASZTALATAI OKTATÁSUNKBAN

A képzési célrendszer Bloom-féle taxonómiája [1] szerint az ismeretek hierarchiájában a legalacsonyabb szintet a lexikális tudás jelenti, ezt követi az ún. interpretációs szint, a tananyag megértése és saját megfogalmazásban történő visszaadása. A kognitív szféra legmagasabb fokozatát a problémamegoldó készség jelenti, melyet kreatív gondolkodásnak is neveznek. A tudás e magas szintjén a hallgató képes arra, hogy a tananyagban szereplő fogalmak felhasználásával problémákat oldjon meg, komplex szituációban önálló ítélete legyen, gyakorlati problémákban alkalmazni tudja ismereteit [2]. E hierarchikus szintek természetesen érvényesek a követelményrendszer esetében is, miután az oktatás és a vizsgáztatás célkitűzése között nyilvánvalóan szoros korrelációt, összhangot kell megvalósítani [3].

Saját tárgyunk, az orvosi biológia esetében a kognitív szféra magasabb szintjéhez meglehetősen kerülő úton és egyáltalán nem tudatosan jutottunk el, ami jelentős részben pedagógiai képzettségünk közismert hiányosságaival magyarázható. Ezen út kezdetét az objektív vizsgáztatás jelentette. A magas hallgatói létszám és a szóbeli vizsgáztatás anomáliái késztettek bennünket arra, hogy Hubbard [4] úttörő munkája nyomán foglalkozzunk a multiple-choice típusú teszt módszerrel. 1962-ben alkalmaztuk először e vizsgamódszert, évközi ellenőrzéseken és szigorlatokon [5].

Néhány éves tapasztalat alapján meggyőződünk arról, hogy a multiple-choice módszer kérdéstípusaival lehetőség nyílik az intellektuális teljesítmény különböző fokozatainak, szintjeinek megítélésére. Az „egyszerű kiegészítés”, a „mennyiségi összehasonlítás” és a „struktúra és funkció” kérdéstípusok elsősorban a felismerés, a megértés szintjeinek mérésére használhatók, azonban az asszociációs kérdéstípusok, a „többszörös kiegészítés” és legfőképpen a „reláció analízis” kérdések komplexebb szellemi produkció (analízis, szintézis, ítéletalkotás) elbírálására is kiváló lehetőséget adnak.

A 70-es évek elején kezdtük részletesebben analizálni a több mint ezer tesztkérdésünket, és kénytelenek voltunk megállapítani, hogy az előbb említett lehetőségek a kognitív szféra mérésében csak teoretikusak, a gyakorlat egészen más képet mutatott. Kérdéseink nagyobb része – a kérdéstípusoktól függetlenül – főként a felismerés és megértés kritériumainak felelt meg, és a hallgatók kombinatív készségét igénylő feladatok száma elég alacsony volt (20–30%). Hasonló elemzést végeztünk mások által készített, elsősorban a könyv piacon elérhető kiadványok tesztkérdéseinél is, és hasonló konklúzióra jutottunk. A napjainkban világszerte egyre jobban terjedő tesztvizsgáztatás kérdéseire ugyancsak ez mondható.

Az Egészségügyi Minisztérium megbízásából 1978-ban részt vettem az Európai Orvosi Képzési Társaság Varsóban rendezett kongresszusán, amelynek fő témája a tanulmányi eredmények értékelése volt. Itt az előadók nagy része elítélte a több európai országban (NSZK, Svájc, Svédország stb.) működő központi tesztvizsgáztató intézményeket. Kifogásolták a tesztkérdések minőségét, amelyek elsősorban a hallgatók lexikális tudását mérik,

hangsúlyozták a rátermettség, a kompetencia megállapításának szükségességét, valamint a személyes kapcsolat fontosságát a vizsgaszituációban.

A multiple-choice módszerrel kapcsolatos negatív tapasztalataink készítették bennünket arra, hogy egy új vizsgáztatási rendszer kidolgozására vállalkozzunk, amelynek fő célkitűzése a problémamegoldó készség mérése az első éves orvostanhallgatóknál az orvosi biológia tananyagában. Az új vizsgamódszert alkalmazás-tesztnek neveztük és 1974-ben vezettük be először. E módszert használjuk azóta is az évközi írásbeli ellenőrzéseken, a szigorlat írásbeli részén és a problémamegoldó készség fejlesztése jelenti oktatásunk fő célkitűzését. Kísérletképpen néhány középiskola biológia oktatásában is bevezettük.

Módszerünk lényege a következő. Az orvosi biológia tananyagában szereplő fogalmak felhasználásával esetelemző feladatokat készítünk, amelyek egy-egy a valóságban elvégzett vagy fiktív kísérleti program leírásából állnak. Az esetelemző feladatok tartalmazzák a kísérlet célkitűzését, az alkalmazott módszert vagy módszereket és az azokból levonható következtetéseket. Az esetelemzésen belül a kérdéseket a multiple-choice módszer megfelelő kérdéstípusainak kiválasztásával szerkesztjük meg. Erre több lehetőségünk adódik: a kísérletben alkalmazott módszert vagy leírjuk, vagy kérdést teszünk fel arra vonatkozóan, hogy a vázolt célkitűzés megvalósítása érdekében milyen módszert tartana a hallgató a legmegfelelőbbnek; a kísérleti eredményeknél az előzőhöz hasonlóan vagy közöljük a kísérleti megfigyeléseket és a belőlük levonható következtetéseket programozzuk tesztkérdésekben, vagy a várható eredményekre kell a hallgatónak válaszolnia. Nyilvánvaló, hogy az esetektől függően a kérdezési lehetőségek széles skálája adódik.

A hallgatók tehát az írásbeli vizsgafeladatokban az életből vett problémákkal találkozhatnak, nem memorizálási készségük, hanem kreatív gondolkodásuk kerül mérlegelésre. Új vizsgamódszerünk lényeges kritériuma ugyanis, hogy az esetelemző feladatok megoldásánál a hallgatók bármilyen forrásmunkát (könyv, jegyzet stb.) használhatnak. E kritérium egyébként előnyös az alkalmazástezt-feladatok készítői számára is, miután ily módon teljesen ki van zárva, hogy a kérdések lexikális jellegű tananyagrészt tartalmazzanak. A hallgató számára ezen új vizsgaforma természetesen nem jelenti azt, hogy az alapismeretek tudása felesleges; éppen ellenkezőleg, ezek gyakorlati alkalmazása a teljesítmény lényege. A vizsgákon a „puskázás” megengedett, sőt kívánatos.

Az évközi ellenőrzések alkalmával kétórás időtartamban általában 4–5 esetelemző feladatot kapnak a hallgatók. A kérdések száma egy-egy feladaton belül: 8–12. Az év végi szigorlaton háromórás időtartamban 5–7 feladat szerepel. Az egy kérdésre eső megoldási idő általában három perc, szemben a szokásos tesztvizsgákkal, ahol egy kérdésre egy perc megoldási időt adnak.

Új vizsgamódszerünk főbb jellemzőinek ismertetése mellett szükségesnek tartjuk egy alkalmazástezt-feladat prezentálását, így koncepciónk lényege még világosabbá válik.

A néhány évvel ezelőtti évközi ellenőrzésen szereplő egyik feladatot ismertetjük, mely sejtbiológiai tananyagunk egyik fontos fejezetéből, a fehérjeszintézisből vett probléma esetelemzésben történő feldolgozása. Az oktatás során részletesen ismertetjük a fehérjeszintézis mechanizmusát, valamint azokat a fontosabb tényezőket, amelyek e folyamatot befolyásolni képesek. Ezek között szerepelnek az antibiotikumok, melyek széles skáláját használják a mindennapos orvosi gyakorlatban. Közismert, hogy e gyógyszerek döntő része a baktériumsejtben, a nukleinsav vagy a fehérjeszintézis komplex láncrendszerében, egy adott reakció blokkolásával fejt ki hatását. Esetelemzésünk a Neomycin antibiotikum

hatását vizsgálja a baktériumsejt fehérjeszintézisére. A hallgató feladata a módszerek megítélése, valamint a kapott eredmények alapján a gyógyszer hatásmechanizmusának megválaszolása. Módszerünk lényegéhez tartozik tehát, hogy a fehérjeszintézissel kapcsolatos tételek recitálása helyett azok alkalmazása dönti el a hallgató produkcióját.

A bevezetőben már említettük, hogy az esetelemzések összeállításánál alapkövetelmény, hogy csak a tananyagban levő fogalmak szerepelhetnek, ezenkívül fontos szempont az is, hogy minél több fogalmat tartalmazzon a feladat, azaz egy tesztvizsga kapcsán a tananyag fogalmainak jelentős részét programozzuk kérdéseinkben. Az ismertetésre kerülő feladat huszonöt fő- és alfogalmat tartalmaz, ami a tananyag fehérjeszintézis fejezetében levő fogalmak közel nyolcvan százaléka. Más fogalmazásban ez azt jelenti, hogy a feladat sikeres megoldásához gyakorlatilag az egész fejezet lényegének ismerete szükséges.

A feladatban szereplő fogalmak:

1. *Aminósavak aktiválása*
2. transzfer RNS
3. aminoacil-tRNS ligáz enzim
4. prokarióta riboszóma
5. riboszóma subunitok
6. mikroszóma frakció
7. endoplazmatikus retikulum
8. riboszómák szeparálása
9. riboszómák struktúrája
10. grádiens centrifugálás módszere
11. *A transláció mechanizmusa*
12. szalag modell
13. lánc iniciáció
14. iniciációs komplex
15. lánc elongáció
16. poliszóma fogalma
17. Nirenberg-féle in vitro fehérjeszintetizáló rendszer
18. szintetikus messengerek
19. polinukleotid foszforiláz enzim
20. antibiotikumok hatása a fehérjeszintézisre
21. jelzett aminosavak felhasználása a fehérjeszintézis detektálásában

Egyéb fogalmak

22. RNS prekurzorok
23. polinukleotidok szintézise
24. ciklikus AMP
25. templát fogalma.

Az esetelemző feladat leírása a vizsgafüzet alapján:

III. Feladat

A Waksman által 1949-ben felfedezett és izolált Neomycin nevű antibiotikumot főleg az egyéb szerekre nem reagáló bakteriális fertőzésekben alkalmazzák hatásosan. A 60-as évek molekuláris biológiai kutatásai kiderítették, hogy hatását elsősorban a bakteriális fehérjeszintézis gátlásán keresztül fejt ki. Az alábbi kísérlet eredményei betekintést engednek az antibiotikum hatásmechanizmusának finomabb részleteibe.

A kísérlethez Neomycinnel szemben érzékeny és a szerrel szemben rezisztens *E. coli* baktériumokat használtak. A két baktériumtörzsből külön-külön riboszóma-frakciót állítottak elő, majd a 70S riboszóma-monoméereket 30S és 50S subunitokra disszociálták.

7. kérdéstípus (Reláció analízis)*

1. E A riboszóma-monomérek kinyeréséhez szükséges az *E. coli* baktériumok mikroszóma-frakciójának detergens kezelése, MERT csak így lehetséges ergasztoplazma-membrán mentes szabad baktériumriboszómák előállítás

1. kérdéstípus (Egyszerű kiegészítés)

2. A A 70S riboszómák subunitokra történő disszociációja elérhető:
A. az inkubáló elegy Mg^{++} koncentrációjának csökkentésével
B. az inkubáló elegy Mg^{++} koncentrációjának növelésével
C. Na-dodecilszulfát kezeléssel
D. cAMP hozzáadásával
E. tripszin kezeléssel.

Ezután a riboszóma subunitokat tartalmazó frakciót 5–20%-os lineáris szaharóz-grádiensre vitték és ultracentrifugálták. Ilyen módon a 30S és 50S subunitok egymástól szeparálhatók.

7. kérdéstípus (Reláció analízis)

3. D. A subunitok szétválasztása CsCl grádiens centrifugálással is elérhető, MERT molekulásúlyuk különböző

A fenti eljárással 4 subunit-frakciót nyertek: a Neomycin érzékeny törzs 30S és 50S, valamint a rezisztens baktériumtörzs 30S és 50S subunitjait tartalmazó frakciót. Ezek elegyítésével négyféle 70S riboszóma monomért rekonstruáltak:

1. 30S-érzékeny + 50S-érzékeny
2. 30S-érzékeny + 50S-rezisztens
3. 30S-rezisztens + 50S-rezisztens
4. 30S-rezisztens + 50S-érzékeny

A négyféle riboszómát külön-külön Nirenberg-féle in vitro fehérjeszintetizáló rendszerbe vitték, melyben a templát egy monoton polinukleotid, a poliuridilsav poli(U) volt. A poli(U)-t polinukleotid foszforiláz enzimmel szintetizálták.

1. kérdéstípus (Egyszerű kiegészítés)

4. B Mi a polinukleotid foszforiláz szubsztrátuma:
A. 5'-UTP
B. 5'-UDP
C. 5'-UMP
D. 3'-UTP
E. A fentiek közül egyik sem

Mint ismeretes, a poli(U) templát polifenilalanin szintézisét irányítja, ezért a reakcióelegyekhez jelölt fenilalanint is adtak.

*Az egyes kérdéstípusokhoz szükséges instrukciót külön lapon kapják meg a hallgatók.

1. kérdéstípus (Egyszerű kiegészítés)

5. D Az alábbi komponensek egyikének kihagyása a fehérjeszintetizáló rendszerből (ha a rendszer egyébként teljes) nem csökkenti a lánc-iniciációt:
- A. fenilalanin
 - B. Mg^{++}
 - C. aminoacil-tRNS-ligáz
 - D. aminopeptidáz
 - E. GTP

Mind a négy reakcióegységet két részre osztották, egyik felét Neomycin jelenlétében, másik felét annak hozzáadása nélkül inkubálták 34°C -on, 30 percig. Ezután mind a nyolc rendszerből izolálták a szintetizálódott polipeptideket és a polifenilalaninba beépült radioaktivitás mérésével meghatározták a transláció aktivitását. 100%-nak véve a Neomycinnel nem kezelt rendszerek szintetikus aktivitását, az antibiotikumot tartalmazó négy reakcióegység százalékos aktivitása az alábbi volt:

A riboszóma „hibrid” felépítése		A polipeptidszintézis aktivitása (%)
30S	50S	
érzékeny	érzékeny	22
érzékeny	rezisztens	27
rezisztens	rezisztens	100
rezisztens	érzékeny	95

Az in vitro kísérlet eredményeiből következtetések vonhatók le a Neomycin pontos in vivo hatás-mechanizmusával kapcsolatban. Tanulmányozza át gondosan a fenti kísérleteket és válaszoljon az alábbi kérdésekre:

4. kérdéstípus (Négyféle asszociáció)

- A. Neomycin-rezisztens baktérium
 - B. Neomycin-érzékeny baktérium
 - C. Mindegyik
 - D. Egyik sem
6. A Transzlációja során a polipeptid láncok szintézise Neomycin jelenlétében is zavartalan
7. D Nagyobbik riboszomális subunitja Neomycin hatására irreverzibilis változást szenved
8. B 30S subunitja Neomycinnel komplexet képez és így funkciója károsodik
9. C Neomycin jelenléte nélkül normális translációt folytat
10. D Aminoacil-adenilát szintézisét a Neomycin gátolja

Az alkalmazás-teszt bevezetését követően – de azt megelőzően is – széles körben vitattuk jelentőségét, használhatóságát az oktatás folyamatában [6]. A hallgatók körében végzett rendszeres felmérések azt mutatták, hogy döntő többségük (80–85%) lelkesedik az új típusú vizsgáztatásért és jobbnak tartja, mint a főleg lexikális ismeretek mérésén alapuló hagyományos multiple-choice tesztmodszert. Kétségtelen, hogy kezdetben kissé bizalmatlanul fogadták. Ebben döntő szerepet játszott az a körülmény, hogy ilyen jellegű szellemi erőpróban még nem vettek részt és számukra a tanulás, a legtöbb tárgy esetében, egy tankönyv vagy jegyzet anyagának memorizálását jelentette elsősorban, amit a vizsgán visszakérdeztek. Az új vizsgáztatásnál viszont a tankönyv rendelkezésükre állt. Az utóbbi években már a felkészítő munkánk sokat változott azzal, hogy az alkalmazás-teszttel szerzett tapasztalatok alapján oktatásunk célkitűzésévé tettük a problémamegoldó szintet. De erre még visszatérünk.

A hallgatók nagy részének egységes állásfoglalásával szemben az egyetemi oktatók reakciója lényegesen heterogénebb. A több fórumon elhangzott vélemények a következőkben foglalhatók össze:

1. Az alkalmazás-teszt a jövő század vizsgáztatási formája, jelenlegi képzési szintünk mellett bevezetése, általános elterjesztése nem lehetséges.
2. Orvosképzési rendszerünket át kellene alakítani, primér jelentőségű szerepet adva elméleti tárgyaknál az experimentális szemléletnek, klinikai tárgyaknál a betegség melletti oktatásnak.
3. Az alkalmazás-teszt figyelmen kívül hagyja azt a fontos képzési követelményt, miszerint minden tárgy anyagában az alapismereteket, más fogalmazásban a diszciplína ABC-jét feltétlenül meg kell követelni.
4. E vizsgáztatási forma túl magas követelményszintet jelöl meg a hallgatók számára.

A felmerült problémák és ellenvetések részben indokoltak. A nyolc év alatt szerzett tapasztalataink alapján határozottan állíthatjuk, hogy az alkalmazás-teszt bevezetéséhez valóban jelentős átalakítást kell végrehajtani a képzési rendszerben. Saját tárgyunk esetében sikerült lényeges módosításokat eszközölnünk. A szemináriumok, gyakorlatok, előadások fő célkitűzése – a lexikális ismeretek elsajátíttatása mellett – a gondolkodásra, az alkalmazási készségre való nevelés lett. Szigorlatokon a tesztvizsgáztatást szóbeli egészíti ki, de itt is a problémamegoldó készség az elbírálás alapja. A korábbi alkalmazás-teszt feladatainkból egy kiadványt készítettünk, mely a hallgatók rendelkezésére áll és nagy segítséget jelent az egyéni tanulásban, de ugyanakkor lehetővé teszi az önellenőrzést is [7].

Problémát jelent azonban a laboratóriumi gyakorlatok szintje. Az experimentális szemlélet fejlesztése érdekében a korábbi időszakhoz képest a műszerezettséget sikerült növelnünk, és rotációs rendszerű gyakorlatokkal lehetővé tettük az önálló kísérletező munkát. Azonban az esetelemző feladatok megoldásához a hallgatóknak a jelenleginél sokkal mélyebb tapasztalatokra lenne szükségük a kísérletes sejtbiológia területén. Ennek biztosítása komoly anyagi beruházást igényel, azonban ennek jelenlegi hiánya inkább elvi, mint pекuniáris háttérű.

Az elméleti tárgyakkal szemben a klinikai oktatásban lényegesen könnyebb a helyzet, itt ugyanis a „kísérleti objektummal” közvetlen kapcsolatba kerülhet a hallgató a betegség melletti képzés ill. munka során. Ennek folytán a problémamegoldó szint mint oktatási és vizsgáztatási célkitűzés e tárgyaknál jobban megvalósítható lenne. Az esetelemzések jelenthetnék a klinikai oktatómunka lényegét, miután a gyakorló orvos mindennapi munkája is lényegében ebből áll. Éppen ezért az alkalmazás-teszt bevezetése sok segítséget tudna nyújtani a klinikai képzés színvójának emelésében.

Végül röviden szeretnék beszámolni azokról a tapasztalatokról, melyeket a középiskolákban szereztünk az alkalmazásteszt felmérészerű kipróbálása kapcsán. E munkát a kaposvári Munkácsy Mihály gimnázium és a pécsi Komarov gimnázium IV. osztályos tanulóinak közreműködésével végeztük. A középiskolai biológia tananyagából készítettünk esetelemző feladatokat, természetesen adaptálva a képzés szintjéhez. Néhány esetben szerepeltek olyan feladatok is, amelyek a diákok számára ismeretlen fogalmakat tartalmaztak, de megkapták ezek leírását és alkalmazniok kellett konkrét probléma megoldásában.

A kísérletben részt vevő diákok véleményéről kérdőíves módszerrel tájékozódunk. Lelkessedéssel nyilatkoztak az alkalmazás-tesztről, a feladatokat általában érdekesnek,

gondolkodást formálónak tartották. Az előzetes gyakorlás nélkül kapott teljesítmény kielégítőnek mondható [8]. Hasonlóképpen pozitív volt a tanárok állásfoglalása is. Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a problémamegoldó szintet mérő alkalmazás-teszt a középiskolai oktatásban is helyet kaphatna. Valószínűen nem tartható túlzásnak véleményünk, miszerint a természettudományos szakmák felvételi vizsgáin döntő részét képezhetné a pályaalkalmasság megítélésének.

Összefoglalva a kognitív szféra magasabb szintjének mérésével szerzett tapasztalatainkat, megállapíthatjuk, hogy a problémamegoldó készség mérésére kidolgozott alkalmazás-teszt vizsgamódszerünk hatékony eszköze lehet a korszerű követelményrendszer megfogalmazásában. Ezen túlmenően nemcsak tudásellenőrzésre, hanem oktatási célokra is felhasználható. Bevezetése az oktatási szisztéma jelentős átalakítását igényli.

IRODALOM

- [1] Bloom, B. S. and Krathwohl, D. (1956) Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain, New York, McKay.
- [2] Charvat, J., McGuire, C. and Parsons, V. (1968) A review of the nature and uses of examinations in medical education. Public Health Papers 36. WHO, Geneva.
- [3] Guilbert, J. J. (1976) Educational Handbook. WHO, Geneva.
- [4] Hubbard, J. P., Chemans, W. V. (1961) Multiple-choice examinations in medicine. Lea and Febiger.
- [5] Tigyí A. (1964) Az írásbeli vizsgáztatás tapasztalatai. Felsőoktatási Szemle 10. 609.
- [6] Tigyí A. (1978) Application-test. A new type of objective testing. AMEE International Conference, Warsaw, Poland.
- [7] Tigyí A. és Szeberényi J. (1979) Alkalmazás-teszt feladatok a sejtbiológiából. FPK, Budapest.
- [8] Szeberényi J. és Tigyí A. (1979) Új módszer a kreativitás fejlesztésére a középiskolai biológia-oktatásban. Változó iskola c. könyv. Magyar Pedagógiai Társaság.

Az új vizsgáztatási módszer kidolgozásában hathatósan közreműködtek a POTE Biológiai Intézetének oktatói, valamint az Oktatástechnikai és Módszertani Csoport szakemberei. Lelkes támogatásukért hálás köszönetemet fejezem ki.

GOLNHOFER ERZSÉBET—M. NÁDASI MÁRIA

TANÁRJELÖLTEK A NEVELÉS CÉLJÁRÓL

A pedagógusképzés korszerűsítésével foglalkozva információkat gyűjtöttünk tanárjelölt egyetemi hallgatók ezzel kapcsolatos elgondolásairól. Ezen belül arra is választ kerestünk, hogy a gyakorlatban *milyen nevelési célok érdekében kívánnak majd tevékenykedni a jövő pedagógusai*.

A hallgatók pedagógusképzésre vonatkozó véleményét feldolgozva úgy láttuk, hogy a célokkal kapcsolatos válaszok önmagukban is tanulságosak, érdekesek.

Ezt részben az indokolja, hogy az utóbbi időben a közoktatás átalakításához kapcsolódva középpontba került a cél problematikája. Többek között ezek a kérdések foglalkoztatják a pedagógiai közvéleményt: A hivatalosan megfogalmazott nevelési célok összhang-

ban vannak-e a társadalom szükségleteivel? Alkalmasak-e arra, hogy ténylegesen orientálják a pedagógiai gyakorlatot? Szükséges-e, illetve lehetséges-e a célok hierarchizálása és operacionalizálása? Megvannak-e a gyakorlatban a célok megvalósításának objektív és szubjektív feltételei? Milyen viszony van a hivatalos és a pedagógusok munkáját sok esetben irányító „rejtett célok” között?

Tanulmányok az összegyűjtött vélemények azért is, mert adataink eltérnek más, a nevelés céljával kapcsolatban is értelmezhető vizsgálatok eredményeitől, és csak részben fedik a hivatalosan deklarált célokat.

A pedagógusképzés korszerűsítése témakörében kutatásainkat az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán az 1977–1980-ig terjedő időszakban végeztük.

A vizsgálatban III. éves korában 111 hallgató vett részt, közülük 23 hallgatót V. éves korában is bevontunk a kutatásba.

A vizsgálat során a hallgatók különböző kérdésekre adtak írásbeli választ. A céllal kapcsolatos elgondolásait a következő kérdésre válaszolva fogalmazták meg:

Milyen tulajdonságokkal rendelkező felnőtté szeretné nevelni tanítványait?

Az írásbeli kikérdezést III. éven személyesen végeztük, az V. éveseknél postai kikérdezést alkalmaztunk. A hallgatók feladatukat komolyan véve, felelősséggel válaszoltak. Többen hangot is adtak ennek. Az egyik hallgató például ezt írta: „Nagyon nehéz kérdés, nehéz eldönteni, mi az, amit tiszta lelkiismerettel vállalhat az ember.”

Tisztában vagyunk azzal, hogy a hallgatók céllal kapcsolatos véleményét nem lehet egyetlen nyílt kérdéssel teljes mélységben felderíteni, s a vizsgált minta sem reprezentálja a pedagógusképzésben részt vevő egyetemi hallgatósságot.

Véleményünk szerint azonban a kis minta és a nyílt kérdés alkalmazása is lehetővé teszi a céltudattal kapcsolatos helyzet, a fejlődési tendenciák elsődleges feltárását, további kutatást igénylő kérdések megfogalmazását.

Mind a III. éves, mind az V. éves hallgatókat egységes csoportként kezeltük, mert előzetes elemzéseink alapján úgy láttuk, hogy a hallgatók neme, pedagógiai, pszichológiai, filozófiai előképzettsége, szaktárgyai, pályaaorientációja nem hatott kimutathatóan a cél-megfogalmazásra. Az elővizsgálatok során az lepett meg leginkább bennünket, hogy nem mutatható ki a pedagógiai előképzettség erőteljes hatása. Egyéni és csoportos interjúk alapján megállapítottuk, hogy a hallgatók általában ismerik a hivatalos pedagógiai célokat, azonban nem minden esetben azonosulnak ezekkel. A hallgatók sokszor csak megtanulják a céllal kapcsolatos ismereteket, de az interiorizálódás elmarad. Ezért nem tudtuk kimutatni előzetes elemzéseink során tanulmányaik e téren jelentkező hatását.

Elsőként a III. éves hallgatók véleményét mutatjuk be. Az eredeti megfogalmazásokat véve alapul, megállapítható, hogy a 111 hallgató összesen 227 cél-elemet említett. Ezek között 128 olyan cél-elemet találtunk, amelyet csak egy-egy hallgató írt.

Nagy az eltérés abban is, hogy az egyes hallgatók hány cél-elemet írtak. Az egy hallgató által említett cél-elemek száma 1 és 16 között van. Leggyakrabban – a minta 18%-ánál – 5 cél-elem szerepel.

A cél-elemek nagy száma, szórtsága azt jelzi, hogy a hallgatók céllal kapcsolatos elgondolásai nem nagyon hasonlítanak egymásra, megfogalmazásaik elevenek, színesek, egyediek. Leírásaikban keverednek a hétköznapi és a tudományos fogalmak.

Tartalmilag elemezve a válaszokat, megállapítható, hogy a hallgatóknak mintegy 13%-a törekedett globális, átfogó kategória használatára.

Négy hallgatónál szerepel a *sokoldalúan fejlett ember*, hárman a *harmonikus személyiséget* említették, egy-egy válaszban fordult elő az *alkotó ember*, az *autonóm személyiség*, az *egész ember*, az *egyénség*, a *jó szakember*, a *szabad ember*, a *szociális személyiség* mint cél.

A hallgatók tehát többféle és sokféleképpen értelmezhető terminológiát használtak, ami előismeretbeli, gondolkodásbeli, mentalitásbeli különbségeket tükröz. Ezek a hallgatók – egy kivételével – nem maradtak meg a globális megközelítés szintjén, hanem elgondolásaikat részletezték is.

A hivatalos, tudományos célmegfogalmazásokban központi szerepet kap a *világnézet* alakításának igénye. Megkérdezett hallgatóinknak csupán 12%-ánál jelenik meg a világnézet formálása mint cél-elem.

Négy hallgató írja, hogy törekedne tanítványainál a *szilárd világnézet kialakítására*, ketten a *reális életszemléletet* tartják fontosnak, egy-egy hallgató a *materialista világnézet*; a *megalapozott, lehetőleg marxista világnézet*; a *szilárd értékrendszer*; az *egyetemes gondolkodás*; a *valamilyen irányú elkötelezettség*; a *jó keresztény állampolgáriság*; az *optimista életfelfogás*; a *társadalmi, politikai erkölcsi alapok*, a *tájékozottság* jelentőségét emeli ki.

Feltűnő, hogy nemcsak kevés hallgató említi a világnézet formálást mint célt, hanem a leírt cél-elemek is nagyon heterogének.

A hallgatók 10%-a emeli ki az *általános, széleskörű műveltséget* értékként. Emellett a válaszolók 28%-ánál a műveltség más szempontú megközelítésére, csak valamely részelemének kiemelésére kerül sor: leendő tanítványaik átfogóan lássák a tananyagot; rendelkezzenek gyakorlatias műveltséggel; ismerjék a tényanyagot; rendelkezzenek alapismeretekkel; legyenek állampolgári ismereteik; ismerjék a szociális értékeket; ne legyenek szobatudósok; szakmailag képzettek legyenek stb.

Elvárásainkkal ellentétesen a világnézet és a korszerű, általános műveltség kis számban jelent meg a válaszokban. A fenti felsorolások talán érzékeltetik a válaszok tartalmi problémáit is.

Az összes cél-elem döntő többsége – mintegy 74%-a – az előzőekben említett kategóriákon kívül esik. A gyakorlati értelmezhetőség érdekében ezeket a cél-elemeket két nagy csoportra osztottuk. Külön vizsgáltuk azokat, amelyek az egyént önmagában, és külön azokat, amelyek az egyént társadalmi viszonyulásaiban ragadják meg.

Az *egyént önmagában jellemző jegyeknél* a sokféle megfogalmazás, a különféle megközelítés, a stilisztikai tarkaság miatt szükségessé vált bizonyos általánosítások elvégzése. Pl. a permanens önnevelés, önművelés igénye, képessége a következőket tartalmazza: tanulni tudást; tökéletesedési igényt; képesség fejlesztését önerőből; ismeretek elsajátításának és alkalmazásának képességét; önváltoztatási képességet. A testi-pszichikai egészséghez a következőket soroltuk: legyen komplexusok nélküli; legyen biztonságérzete; jellemezze kiegyensúlyozottság stb.

Kilenc olyan cél-elemet találtunk, amelyet a hallgatóknak legalább 10%-a rögzített. Ezek rangsorát lásd a következő oldalon.

Az érdeklődésnek, önálló gondolkodásnak, alkotóképességnek a rangsor elején való elhelyezkedése azt mutatja, hogy a hallgatók egy része az egyén és a társadalom szempontjából is jelentős cél-elemet tudott megragadni. A három leggyakrabban előforduló

<i>Cél-elem</i>	<i>A válaszok relatív gyakorisága, %-ban</i>
Érdeklődés	50
Önálló gondolkodás	40
Alkotóképesség	30
Permanens önművelés és önnevelés	25
Testi-pszichikai egészség	25
Munkában és tanulásban jelentkező tulajdonságok	14
Céltudatosság	10
Vidámság, humor	10
Fejlett erkölcsiség (általában)	10

cél-elem a személyiségben egymással szoros kapcsolatban levő minőségeket fejez ki, érdekes azonban, hogy a hallgatóknál ezek együtt látása hiányzik. Csupán a hallgatóknak 5%-a említi a 3 tényezőt együtt. 20–20% megelégszik egyik vagy másik leírásával. Ez a rangsor egyben azt is jelzi, hogy a hallgatók értéktudatában hangsúlyos szerepet kap az intellektuális fejlesztés, az önmegvalósítás.

A fejlett erkölcsiség kialakításának igénye a hallgatók éppen hogy csak 10%-ánál jelentkezik. Ugyancsak kis szerepet kapnak a munkában és tanulásban jelentkező tulajdonságok is.

Sok fontos tulajdonság csak néhány hallgatónál jelenik meg. Pl. öszinteség (10 hallgató), becsületesség (8 hallgató), érzelmi kultúra fejlettsége (7 hallgató), fegyelmezettség (4 hallgató), kommunikációs készség fejlettsége (4 hallgató), akaraterő (3 hallgató) stb.

A *társadalmi viszonyulásra* utaló cél-elemeket tartalmi megoszlásuk alapján csoportosítottuk és gyakoriság alapján rangsoroltuk:

1. közösségre utaló;
2. az emberekhez való viszonyt általában jellemző;
3. barátságra utaló;
4. a társadalomhoz való viszonyt általában megragadó;
5. családra utaló.

Nézzük meg, hogy e rangsor mögött milyen konkrét adatok vannak!

A hallgatóknak csupán 20%-ánál jelenik meg a *közösség* mint cél. Ráadásul ez az egyes hallgatóknál különböző tartalmat takar: a közösséghez tartozás igényét, a közösség megváltoztatásának képességét, közösségi problémák iránti fogékonyságot, közösségi magatartást stb.

Az *emberekhez való viszonyuláshoz* azokat a válaszokat soroltuk, amelyekben a vonatkoztatási csoport nincs megjelölve. Pl. a társak megbecsülése, a társak segítése, ember-szerető, adakozó, tisztelettudó, becsületes, jóindulatú, társaságba jól beilleszkedő, társaságszerető, humánus, szeretettel cselekvő, megbízható. Ilyen célokat a hallgatók 17%-a említ. Összesen 1 hallgatónál fordult elő együtt a célmegfogalmazásban az emberekhez való viszony általában és a közösségi viszonyulás.

A *barátság* három hallgatónál jelenik meg cél-elemként, a következő tartalommal: legyen barátkozó, illetve barátira méltó.

A *társadalomhoz való viszony* célként csak 2 esetben fordult elő: legyen a társadalom aktív, illetve hasznos tagja.

Ha a viszonyulásokra vonatkozó cél-elemek együttes előfordulását nézzük, akkor elgondolkoztató, hogy csak egy hallgatónál fordult elő a társadalomhoz, az emberekhez és a közösséghez való viszonyulás együttesen.

Komoly hiányérzetet kelt, hogy a *családhoz* való viszonyulás fontosságának csak egy hallgató adott hangot: jellemezze a családi közösségalkotás képessége.

Pontosabban jellemezhetjük a válaszok jellegzetességeit, ha megnézzük az egyéni sajátosságok és a társadalmi viszonyulások együttes előfordulását.

Csak egyéni sajátosságokat említ 66 hallgató (59%), egyéni és társadalmi viszonyulást 42 hallgató (38%), hárman pedig csak viszonyulásokat említenek célelemként (3%).

Négy hallgatónál a célok kétféle szintje keveredett. Nemcsak arról írtak, hogy milyen tulajdonságokkal rendelkező felnőttekké akarják nevelni tanítványaikat, hanem arról is, hogy milyen tulajdonságú gyerekekkel szeretnének dolgozni. Ezek a kívánalmak a következők: a tanuló legyen könnyen kezelhető; tudjon alkalmazkodni az iskola rendjéhez; a tanárt egyénisége és ne tekintélye alapján ítélje meg; várja el, hogy tanára őszinte legyen; legyen kritikus a tanárral szemben.

Ezek a cél-elemek elenyésző mennyiségben fordulnak elő, mégis érdekesesek, mert arra mutatnak, hogy nem minden hallgató tud kilépni, még egy célmegfogalmazás erejéig sem, a rá váró konkrét tevékenység köréből.

A III. évesek válaszait elemezve statikus képet tudtunk bemutatni a megkérdezett hallgatók céltudatáról.

A vizsgálatba bevont hallgatók közül 23-at az V. éves iskolai gyakorlat után is megkérdeztünk. Feltételeztük, hogy 2 év alatt egyetemi gyakorló iskolai és egyetemen kívüli tapasztalataik hatására változik a tanárjelöltek céllal kapcsolatos elképzelése.

Arra gondoltunk, hogy a tanítási gyakorlat során szerzett tapasztalatok döntő szerepet játszanak. A hivatalos dokumentumokkal való megismerkedés, a vezető tanárral való együttműködés, a gyerekekkel való intenzív foglalkozás eredményeként szakszerűbbé, belső arányaiban kiegyensúlyozottabbakká válnak a cél-megfogalmazások.

A vizsgálatba bevont 23 hallgató III. évben 74, V. évben 69 cél-elemet említ összesen, ha az eredeti célmegfogalmazásokat tekintjük. III. éven az említett cél-elemek terjedelme 2 és 16, V. éven pedig 1 és 12 között van. III. éven a hallgatók leggyakrabban 2 cél-elemet (mintegy 25%-uk), V. éven 4 elemet (mintegy 25%-uk) említenek. A 23-ból 13 hallgatónál találtunk olyan cél-elemet, amelyet III. év V. éves korában is írt. Ezek a következők: legyen érdeklődő; nyitott; céltudatos; önálló gondolkodású; legyen meg benne az önművelés igénye; tudjon kételkedni; jellemezze közéleti érdeklődés; fejlett kommunikációs készség; az önálló ismeretszerzési képesség; az önálló véleményalkotási igény.

Az általános mennyiségi jellemzésen túl, a tartalmi elemzés a következő képet mutatja:

Átfogó, globális célkategóriát III. éves korukban a megkérdezett 23 hallgató közül 4-en említettek (alkotó ember; sokoldalúan fejlett, szociális személyiség; jó szakember). Ezek a kategóriák V. éves korra eltűntek.

A világnézet cél-elemként való említését III. éven 4 hallgatónál regisztráltuk, (szilárd világnézet; megalapozott, lehetőleg marxista világnézet; társadalmi, politikai, erkölcsi alapok; tájékozottság), V. éven ilyet nem találtunk.

Az általános műveltség, illetve a műveltség egy-egy rész-elemét 15 hallgató emelte ki III. éves korában, ez a szám ötre csökkent V. évre.

Ugyancsak az „eltűnt” cél-elemek közé tartozik a *közösségre való utalás* és a *fejlett erkölcsiség* mint általános kategória.

Ezzel párhuzamosan bizonyos cél-elemek erőteljesebben jelentkeztek V. évben. Ezek a következők: az *önálló gondolkodás*; a *munkában, tanulásban jelentkező pozitív tulajdonságok*; az *emberekhez való viszonyra* utaló sajátosságok.

Érdemes kiemelni, hogy a vizsgált mintában azonos megfogalmazásban hangsúlyos szerepet kapott az, hogy a nevelteknek „váljék belső szükségletükké a munka”.

Az emberekhez való viszonyra utaló sajátosságok csoportjában lehangsúlyosabbá a megértés, a tolerancia, a segítőkészség és a mások problémái iránti érdeklődés vált.

Megállapítható tehát, hogy összeségükben jól érzékelhető változást tükröznek az V. éves cél-megfogalmazások. A hangsúlyeltolódások egy része mögött (pl. az önálló gondolkodás, a munkában, tanulásban jelentkező pozitív tulajdonságok igénylése) valószínűleg a tanítási gyakorlatok hatását feltételezhetjük. Azonban ezek a változások – várakozásainkkal ellentétben – nem a szakszerűség, nem a belső arányaiban kiegyensúlyozott célmegfogalmazás irányában történtek. A változások okait érdemes lenne komplex metodikával feltárni.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy mind a III. éves, mind az V. éves hallgatók célmegfogalmazásaikban esetenként laikus személyiséggéppel, gyakrabban tulajdonságok halmazával élnek. Leírásaik csak nyomokban tükrözik a képzésben közvetített pedagógiai személyiségkonceptiót, célelméletet.

A célokkal kapcsolatos elképzelések kialakulásának folyamatára, a célmegfogalmazások mögött meghúzódó okok feltárására, az alkalmazott kutatási módszer nem adott lehetőséget. Szakirodalmi tájékozódás, a megkérdezett hallgatókkal való rendszeres konzultatív fogalmazás mégis lehetővé teszi, hogy néhány megállapítást megfogalmazzunk.

A célmegfogalmazásban tapasztalható hiányosságok, aránytalanságok, egymással szorosan összefüggő tényezőkkel magyarázhatók. Ezek közül három lényeges mozzanatot érdemes kiemelni, a személyiség- és célelmélet megoldatlan problémáit, a pedagógusképzés aktuális gondjait és a hallgatók társadalmi tapasztalatait.

A továbblépés tudományos feltétele a személyiség- és célelmélet olyan jellegű továbbfejlesztése, amely tekintettel van a társadalom valóságára, a társadalmi fejlődés tendenciáira és az emberrel foglalkozó tudományok eredményeire.

A tudományos problémák megoldása mellett biztosítani kellene azokat a pedagógiai körülményeket (a téma feldolgozásának megfelelő helye, módszerei a pedagógusképzésben), amelyek garantálják a személyiséggel, a céllal kapcsolatos ismeretek interiorizálódását.

A társadalmi tapasztalatok hatását az általunk bemutatott adatok is tükrözik. Például a hallgatók előnyben részesítették az intellektuális fejlesztést, kevésbé hangsúlyozzák a világnézet, a műveltség, az erkölcsi értékek stb. fontosságát. A hallgatók értékválasztásait döntően befolyásolja az intellektuális értékeket preferáló egyetemista életforma, a tömegkommunikációs fórumokon hangoztatott igények (alkotó ember, önálló gondolkodás, permanens művelődés) és az értékek társadalmi méretű elbizonytalanodásáról szerzett tapasztalatok. Tehát a társadalmilag kívánatos céltudat kialakulása számos, képzésen kívüli tényezőtől is függ.

Lezárásként azt mondhatjuk, hogy az egyetemi hallgatók céltudatának eredményes formálása összetett feladat, és nemcsak a pedagógia „belügye”.

SÁNTHA PÁL: SZABADIDŐ-KÖZÖSSÉGEK AZ ISKOLÁBAN

Korszerű nevelés sorozat, Bp. 1980. Tankönyvkiadó, 115 p.

Sántha Pál „Szabadidő-közösségek az iskolában” című monográfiáját, amelyet a Tankönyvkiadó nemrég jelentetett meg a Korszerű Nevelés sorozatban, szívesen ajánljuk az olvasónak. Megtudhatja e kötetből, hogy a szerző több mint egy évtizede longitudinális vizsgálatokat folytat a témában, azzal a rendíthetetlen hittel, hogy az iskolai oktató-nevelő munkának egy elidegeníthetetlenül fontos, szervesen hozzátartozó tartományában végzi kutató tevékenységét, s az itt feltárt eredmények nélkülözhetetlenek a modern, korszerű neveléshez. A mai iskolában a formálisan szervezett struktúra mellett, egy sok tekintetben informális, spontán, laza szervezeti struktúrában működik, meglehetősen bonyolult és áttételes összefüggésben, az iskolai szabadidő-közösségek rendszere. S amit egyértelműen tanúsít e kis kötet: ez a rendszer nagyon hasznos és hatékony eleme az iskolai életnek és a diákéletmódnak.

A kötet nagyon jól szerkesztett, olvasmányos írás, gondolatmenete négy egymáshoz szervesen kapcsolódó főfejezetből áll. Az első részben arról olvashatunk, hogy az iskolai szabadidő-közösségek résztvevői kiből tevődnek össze és mi tartja őket össze, ahogy Sántha Pál helyesen vezeti be a pedagógiába ezt a bizonyos értelemben újszerű kifejezést: mi a kedvtelésük? A szabadidő fogalmát szűkebb értelmezési tartományban tartva, csak a művelődésre, szórakozásra és a sportolásra fordított időnagyságok alakulásával közelíti meg. A közösség fogalmát pedig úgy, ahogy a mindennapos szóhasználatban megszoktuk már, bizonyos értelemben csoportként kezelve, a tanulókat összetartó keretként, de meg is haladva ezt minőségi, etikai kritériumok elővételezésével: a célkitűzések, a normák, a kohézió stb. fontosságának hangsúlyozásával. Sántha Pál helyesen úgy értelmezi, hogy a szabadidő-csoportok sajátos, másodlagos közösségek, amelyeknek az iskola alapvető nevelési funkcióját szolgáló kiegészítő jelentősége egyre inkább növekszik napjainkban.

Ez a valóban nagyon izgalmas kis kötet azt a kutató munkát összegzi, amelyet az MTA Pedagógiai Kutató Csoportja keretében a szerző 1971–1976 között folyamatkísérő jelleggel, többféle metodikával végzett, felmérések, interjúk, esettanulmányok, pedagógus tapasztalatleírások, statisztikai és dokumentumelemzések és kísérletek bizonyos elemeinek integrációjával. A kutatást középfokú oktatási intézmények jól kiválasztott, megfelelő reprezentációt biztosító körében bonyolította le, a tanulói minták is kielégítő nagyságrendűnek tekinthetők. Első ízben, az 1971/72-es tanévben ezres nagyságrendű mintát, a későbbi két vizsgálatban mintegy kétezer főnyi mintát választott ki a szerző, s ez a létszám jól tükrözi a középiskolás tanulók arányait. Nem torzítja a képet az a körülmény sem, hogy az egyes középfokú intézmények típusainak aránya e kutatásban másként jelentkezik, mint a valóságban. A vizsgálat során ti. gimnáziumi tanulók körére terjedt ki a figyelem, mintegy 30% megoszlásban, a szakközépiskola még ennél is nagyobb teret kapott, megközelítőleg 40%-os arányt, és a szakmunkásképző iskolákra a vizsgált minta 30%-a vonatkozik csupán. Valójában pedig a gimnáziumi tanulók a középiskolásoknak mintegy 20%-át teszik ki, a szakközépiskolások kb. 30%-os arányt mutatnak, s a legnagyobb tömeg a szakmunkástanulók számából adódik.

A szabadidő-közösségek tevékenységi formái közül a szakkörökben folyó munkáról, a tudományos ismeretszerést és bizonyos munkakörök ellátását, továbbá az egyetemi tanulmányokhoz szükséges szakismeretek megszerzését szolgáló tanfolyamokról, a KISZ égisze alatt működő politikai vitakörökről, továbbá a művészeti körökről, a sportkörökről és a klubokról olvashatunk megannyi érdekes, izgalmas, empirikus megközelítésű elemző részletet.

A második fejezet az iskolai szabadidő-közösségek rendszerének kibontakozási folyamatát követi, egy alapján véve tényfeltáró, empirikus vizsgálatban genetikus, történeti aspektust érvényesítve. Ami ebből a fejezetből talán a legizgalmasabb megállapítás, az a 48. oldalon olvasható: „napjainkban az egész iskolai szabadidő-foglalkoztatási rendszer kezdődő nagyarányú fellendülésének vagyunk a tanúi. Úgy tűnik, hogy az ez irányban tett sokféle, mindenekelőtt pedagógiai jellegű erőfeszítés olyan eredményeket hoz, amelyeket eddig nem elemeztünk még kellően, amelyeknek következményeivel és lehetőségeivel ma még alig számolunk.”

A harmadik fejezet a lényegében kvantitatív jellegű kutatási program kvalitatív aspektusú kiegészítése. Sántha Pál közreadja azokat a véleményeket, amelyeket a diákok és a pedagógusok fogalmaznak meg az iskolai szabadidő-foglalkoztatás formáiról, lehetőségeiről, belső gondjairól. A negyedik fejezet az iskolai szabadidő-közösségek távlataival foglalkozik. Az olvasó nagy öröme azután a tényfeltáró munka után, amely lényegében a „mi van?” kérdésre adott válaszokból tevődik ki, arra is vállalkozik, hogy felvázolja a kontúrjait egy új, a nevelőiskola keretei között tevékenykedő szabadidő-foglalkoztatási program kimunkálásának.

A nagyon céltudatosan, világosan kezelt mondanivaló minden érdemi alfejezete végén, miként pl. a 73. oldalon is, a szerző tömören összegzi, summázza vizsgálatai főbb megállapításait. Minden összefüggésre, minden igazán fontos jelenségre magyarázatot keres. Általában úgy érezzük, hogy ezek a magyarázatok logikusan következnek a kutatás megállapításaiból. Talán csak annál a részletnél érezzük az erőszakoltabb „belemagyarázást”, ahol a szerző a leggyakoribb diáktevékenység-struktúrák alapján egyes diáktípusok karakterisztikus vonásait emeli ki. Mint a szerző önróniával megállapítja: „helyenként szinte karikatúra jelleggel”. Megjelenik előttünk a szemellenzős versenysportoló, a kialakulatlan érdeklődésű társasági ember, a mozgalmi ember, a szaktudomány megszállottja, a sportoló politikus, a sportoló szakember, a művészlelek stb. diáktípusa, akiknek az egyéniségét a szabadidő-tevékenység dimenzióinak alakulása határozza meg, a tanítási órákon mutatott viselkedésen kívül.

Nagyon jól használható elemzéseket olvashatunk a szakköri tevékenységről, az ebben rejlő pedagógus-tartalékokról, az iskolákban szervezett tanfolyamok fontosságáról, a KISZ-munka területét képező politikai vitakörök munkájáról s arról, hogy a sportkörök tevékenysége – mint közismert – nincs nagy lendületben. Továbbá nagyon izgalmas fejtegetéseket olvashatunk a művészeti körök és az iskolai klubok tevékenységéről is. Különösen e két utóbbi forma tekintetében gazdag a tartalomlemező feltáró munka.

A bírálónak azonban van és lehet „aggálya” is, s erről sem kell egy recenzióban hallgatni. Nagyobb terjedelmi lehetőségek keretei között bizonyára határozottabban mutatkozna meg az a kép, amelyet a szerző az egyes tevékenységi formákban részt vevő diákok egymásra gyakorolt hatásáról alkot, még pontosabban tudnánk meg azt, hogy ha egy tanuló politikai kör tevékenységét vagy klubfoglalkozást választ, akkor az milyen hatást gyakorol rá más tevékenységek esetében. Így bár a kölcsönös látogatottság viszonyrendszerének vonzás-erővonalait tudomásul kell vennünk, de nem tudjuk eléggé megmagyarázni, hogy mi ezekben a törvényszerű, mi a szükségszerű? Végül szeretnénk azt is megemlíteni, hogy ha a szerzőnek esetenként nagyobb lenne a „hiányérzete”, akkor az olvasónak talán nem lenne hiányérzete. Különösen a vélemények felsorakoztatásánál tapasztalható a mindenképpen pozitív kép kirajzolására törekvő kutatói szándék, amely természetesen támogatható és elfogadható, de a „terep” ismeretében mégis látnunk kell azok az ellentmondásokat, feszültségeket, gondokat is, amelyek a táblázatok adatai, sorai között, vagy ezek mögött e kötetben túl, a valóságban megmutatkoznak.

Az olvasónak szeretettel ajánljuk e kötetet, mindenképpen tanulságos olvasmányélményhez jut általa. Különösen méltányolandó a szerzőnek az az álláspontja, hogy a szabadidő-tevékenységek rendszere a nevelőiskola keretei között a leginkább megvalósítható, továbbá az a tendencia, amely a szabadidő-tevékenységek gazdagítását a műveltségismény alakítás távlatával hozza korrelációba.

Salamon Zoltán

A TANULÓK KOMMUNISTA VILÁGNÉZETÉNEK FEJLESZTÉSE

Szerkesztette: E. I. Monoszon
Pedagógika kiadó Moszkva, 1978. 304 o.

Az iskolai oktató-nevelő munka korszerűsítése és a személyiség fejlesztésében betöltött hatékonyságának növelése napjaink egyik legalapvetőbb feladatát jelenti. A korszerűsítés és a hatékonyság magasabb szintre emelését csakis *komplex egységben* szabad felfogni, hiszen teljesen értelmetlen – társadalmi céljaink ismeretében – minden olyan tananyag-módosítás (akár csökkentés, akár átszervezés), amely nem szolgálja maximálisan a tanulói személyiség jelenleginél még eredményesebb fejlesztését.

A hatékony személyiségfejlesztés alapvető kérdése a tudományos világnézet kialakítása. A világnézet formálódása – mint a személyiség magatartásának, tevékenységének motiválója és orientálója – a fejlett szocialista társadalom építésének időszakában mind döntőbbé válik, mivel társadalmi céljaink megvalósításában a tudati tényezőkre egyre jelentősebb szerep hárul. A felnövekvő nemzedékek helyes szemléletének kialakításában az iskola – a tudományos ismeretek közvetítésével, ezen ismeretek rendszerré formálásával, a meggyőződés megalapozásával, vagyis a szemlélet tevékenységet motiváló rendszerré strukturálásával – akkor tölthet be döntő szerepet, ha optimális szinten realizálja a tananyag biztosította világnézetformáló lehetőségeket.

E. I. Monoszon professzor, a pedagógiai tudományok doktora – a tekintélyes szerzői kollektíva vezetője – a Bevezetésben elemzi a haladó világnézet szerepét a személyiség tevékenységében. Kifejti, hogy „... a kommunista világnézet a társadalmi fejlődés folyamatában történő helyes orientálás alapja, segít megérteni a világ fejlődésének menetét és perspektíváit, mással nem helyettesíthető szerepet tölt be az ország és a nemzetközi élet eseményeinek megítélésében, a helyes eligazodásban”. A tanulók kommunista világnézetének kialakításában hangsúlyozza a *komplex megközelítés* szükségességét, amely „... a célok, a feladatok, a tartalmak és módszerek valamint a folyamat szervezeti formái *egységének biztosítását* követeli meg”. A továbbiakban a szerző rámutat arra, hogy a személyiség minden sférájának – az intellektuális, az érzelmi-akarat, a tevékenységi-gyakorlati – komplex megközelítése abban fejeződik ki, hogy a nevelés tartalma és módszerei a kommunista személyiség tudatának, erkölcsi-akarat tulajdonságainak és viselkedésének együttes formálására irányulnak. „A komplex megközelítés a nevelés és önévelés teljes egységének biztosítását kívánja meg, mivel ezek szervesen egymáshoz kapcsolódnak; ugyanakkor a szociális feltételek, a szocialista életmód általános elvei, a konkrét mikrokörnyezeti sajátosságok figyelembevétele is elengedhetetlen feltétele a világnézet hatékony formálásának” – hangsúlyozza E. I. Monoszon.

Az első fejezetben az iskola nevelőmunkájával szemben támasztott igényeket foglalja össze a szerzői kollektíva vezetője. Kifejti, hogy csak az a nevelőmunka biztosíthatja az elvárt eredményeket a tanulói személyiség fejlesztésében, amely *tervszerű, sokirányú tevékenységrendszer* és *folyamatos ráhatást* valósít meg. Az optimális hatás lényeges feltételeként emeli ki E. I. Monoszon a pedagógus-kollektíva – a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő – *tartalmi, szervezeti és metodikai* vonatkozásban is összehangolt nevelőmunkáját.

Az iskola azonban nem egyedüli formálója a tanulók világnézetének. A fentebb jelzett feltételeknek még a legmagasabb szinten eleget tevő nevelőmunka sem biztosítéka annak, hogy a tanulók világnézete a társadalmilag megkívánt követelményeknek megfelelően fejlődik. „A világnézet – mutat rá a szerző – a szociális környezet, a megismerési és nevelési folyamat eredménye, a szubjektum egyéni gyakorlata által is feltételezett, ennek következtében érzelmi töltettel rendelkezik, és meghatározott egyéni, szubjektív állásponttá alakul, amely az egyén további megismerési és gyakorlati tevékenységét irányítja.”

A szovjet pedagógia és pszichológia abból indul ki, hogy a személyiség formálódásának folyamata az ember és a környezet aktív kölcsönhatásának függvénye. Monoszon ebből az összefüggésből következően igen lényeges szerepet tulajdonít a *pedagógus személyiségének*, „... aki a nevelési rendszerben nemcsak mint a tanulók tevékenységének vezetője és irányítója van jelen, hanem *mint meghatározott világnézetű személyiség*, meghatározott lelki tulajdonságok megtestesítője, és mindezekkel *közvetlenül hat* a tanulók tudatára, érzéseire, viselkedésére, ugyanakkor formálja is azokat.”

Monoszzon megállapítása a pedagógus személyiségéről (illetve a jelzett személyiségjegyek közvetlen hatásáról a tanulókra) alapvető jelentőségű. Mind ez ideig a szükségesnél kevesebb figyelmet fordítottunk a tanulói személyiség formálásában a pedagógusra. Az iskola hatékonyságát vizsgálva a leggyakrabban a tananyag tartalmát, a módszereket, a tevékenységrendszert tettük elemzés tárgyává, amivel tulajdonképpen – elméletileg – személytelenné változtattuk az iskolát. Monoszzon hangsúlyozza, hogy a pedagógus *kétszerezsen* is fontos szerepet játszik a tanulók formálásában: egyrészt a pedagógus – tehát élő személy – adja át az ismeretanyagot, másrészt mint személyiség – sajátos világnézettel és jellemmel – hat a tanulókra, illetve közvetít társadalmi-környezeti hatásokat.

A személyiség és világnézete fejlesztésében nagy jelentőségűek a tanuló tapasztalatai, amelyeknek forrása a környezetében lévő tevékenysége, viselkedése, törekvései. Mivel a tanuló közvetlen környezetét a család, a tanulótársak mellett a pedagógusok alkotják, ezért a pedagógus tevékenysége és személyisége az egyik leghatékonyabb formáló tényező még akkor is, ha eltekintünk az általa közvetített ismeretanyagtól. Az iskolai oktató-nevelő munka csak akkor lehet igazán hatékony személyiség- és világnézetformáló, ha a pedagógusok nemcsak új ismeretek átadására törekcsenek, hanem *tevékenységük egész rendszere meghatározott személyes viszony kialakítására serkenti a tanulókat a tananyaghoz, az őket körülvevő világ jelenségeihez, társadalmi-szociális kérdésekhez, a közösség tagjaihoz és feladataihoz, ha megfelelő ítéletek és értékelések megalkotására ösztönöz.* „A kommunista világnézet formálásának nagyon fontos feltétele – írja a szerző – magának a pedagógusnak a meggyőződése, világnézete. A pedagógusnak . . . állandóan és rendszeresen gazdagítania kell ismereteit, tapasztalatait, tökéletesítenie nevelési eljárásait és módszereit. Csak az a mikrokörnyezet nevel az elvárásoknak megfelelő minőségben, amelyben az emberi kapcsolatok jellege, az eszmei-erkölcsi normák összhangban vannak a fejlett szocialista társadalom szociális, gazdasági és ideológiai követelményeivel.”

A második fejezetben a világnézetformálás pszichológiai problémáit vizsgálja a szerző, N. A. Mencsinszkaja. Részletesen elemzi A. G. Kovaljov és I. M. Krasznobajev álláspontjait.

Kovaljov szerint a *világnézeti meggyőződés* a tapasztalatok megszerzésével és az emocionális viszonyok kialakulásával kezdődik, és a valóság általánosított kategóriáinak elsajátításával fejeződik be.

Krasznobajev három szakaszt különböztet meg az *erkölcsi meggyőződés* kialakításában: az elsőben a meggyőződés stabilitása gyenge és jellege az adott szituációtól függ; a másodikban a meggyőződés a viselkedés állandósult normájává válik, de az akarati összetevők elégtelensége miatt nem minden esetben realizálódik; a harmadik szakaszban a meggyőződés a viselkedés alapelve lesz, és minden szituációban realizálódik.

A két álláspont összehasonlításából Mencsinszkaja azt a következtetést vonja le, hogy nem szabad elkülöníteni a világnézeti és erkölcsi meggyőződést, mivel a meggyőződés nem elkülönülő pszichikai funkciók keretében jön létre, ugyanis az intellektuális hatásokkal együtt *érzelmek is* fellépnek, amelyek „... elengedhetetlen feltételei a világnézet kialakulásának; mert érzelmek nélkül nem lehetséges megküzdeni a saját meggyőződésért, az érzelmek biztosítják a pszichológiai készségeket az erkölcsi és a világnézeti ismereteknek a gyakorlati tevékenységben, a viselkedésben, a magatartásban történő realizálásához.”

A személyiségnek a valóság jelenségeivel kapcsolatos *viszonya* kialakulásában Mencsinszkaja négy csoportba sorolja a tanulókat. Az iskolában a *tanuláshoz való viszony* esetében „... egyesek lelkiismeretes, körültekintő, aktív érdeklődést mutatnak kötelezettségük, a tanulási feladatok iránt; másoknál a viszonyt a különböző tanulmányi feladatok iránti különböző szintű érdeklődés határozza meg; a harmadik csoportnál az időben és az egyes tárgyak iránti egyenletlen színvonalú viszonyulás a jellemző, aminek forrása az iskola által közvetített követelmények nem megfelelő szintű elsajátítása mellett az akarat gyengesége is; végül a negyedik csoportnál a tanulás iránti formális és egyben gondatlan viszony jellemző.” Szuhomlinszkijt idézve Mencsinszkaja is utal az erkölcsi beállítódás és a magatartás-világnézet motívumainak formálódásában nagy szerepet játszó környezeti tényezőkre, amelyek hatékonysága éppen az iskoláskorban a legjelentősebb, és így gyakran befolyásolják az iskola céltudatos nevelő tevékenységét.

A következő fejezetben – szerzői M. Sz. Vasziljeva és V. Sz. Perekalova – a kisiskolások szemléletformálásának kérdéseiről olvashatunk. A szerzők legfontosabb megállapítását abban foglalhatjuk össze, hogy az *oktatás minden szakaszában* alapvető feladatként kell kezelni a világról, a társadalomról, az erkölcsi, az esztétikai eszményekről történő tudományos-materialista ismeretek átadását. A különbség az

egy-egy iskolai szakaszok között az ismeretek szintjében, azok világnézeti vonatkozású általánosításában és a gyakorlati alkalmazás lehetőségeiben fogalmazható meg.

A negyedik fejezetben tantárgyanként elemzik a szerzők a természettudományos ciklusnak a világnézetformálás szempontjából mutató legfontosabb problémaköreit és lehetőségeit. A tanulók világnézetének formálásában a kiindulást a korszerű tudományos világkép kialakítása jelenti. A feladat megoldásának útját a szerzők a következőkben foglalják össze: „A tanulók tudatában *a világ egységes képének a megteremtése* igen nagy jelentőségű – az egységes kép az oktatásban a tantárgyközi kapcsolatok létrejötte alapján alakulhat ki. Ebben a folyamatban elméletileg két komponens különíthető el: az egyik a tárgy (a világ) egysége, a másik pedig a vizsgálat módszereinek egységes volta. A középiskolában minden természettudományos tárgy ... *egyetlen vizsgálati alanyhoz* vezethető vissza, *a természethez.*”

Probléma akkor keletkezik, amikor az egyes tantárgyak tanárai a tanulókat körülvevő *egységes világ* egy-egy oldalát tárva fel (így még nem alakulhat ki egységes, rendszerezett, tudományos kép a természetről) különböző módon fogják fel a vizsgálati alanyt, és nem törekszenek a tantárgyközi kapcsolatok létrehozására. A tudományos-dialektikus világnézet formálásának egyik leglényegesebb módszertani problémáját a szerzők abban látják, hogy minden iskolai tantárgyban a konkrét tananyaggon keresztül *kell képessé tenni* a tanulókat a tények megfigyeléséből következtetések levonására, a lényeges tulajdonságok megállapítására, a megismerés szabályainak megfogalmazására, az egyes jelenségek, tárgyak kölcsönhatásainak, kölcsönös kapcsolatainak feltárására. Az egyes tantárgyak tanárai lényegében eleget tesznek ennek a követelménynek, a világnézet formálásához azonban szükséges *az általánosítás és az alkalmazás* lehetőségeit megteremteni, hogy ezzel a törvényszerűségek általános érvényűségéről is tapasztalatokat szerezzenek a tanulók.

A természettudományos ciklus minden tantárgyában – hangsúlyozzák a szerzők – elengedhetetlen a tudománytörténet lényeges csomópontjainak bemutatása és elemzése ahhoz, hogy a tanulók megértsék és elfogadják a különböző vizsgálati módszerek általános érvényességét. „A tudományok történetének ... céltudatos tanórai alkalmazása világos és meggyőző formában teszi lehetővé, hogy a tanulók megértsék a tudat fejlődéstörvényeit, az elmélet és a gyakorlat dialektikus kapcsolata, a gyakorlat szerepe (...) marxista-leninista tanításának alapvető lényegét.”

A tantervi anyagból kiindulva részletesen elemzik a szerzők azokat a tantárgyi egységeket, amelyek különösen hatékony lehetőségeket biztosítanak a tanulók szemléletének, világnézetének formálásához. Ezek ismertetésére terjedelmi okok miatt nincs lehetőségünk.

Az ötödik fejezetben a társadalomtudományos tantárgyak világnézetformálásban betöltött szerepét taglalják a szerzők. Hangsúlyozzák a társadalomtudományos ciklus tárgyainak – mint az emberrel, az ember és a környező világ viszonyával, kapcsolataival foglalkozó ismeretek összességének – alapvetően fontos helyét és forrását a tanulók világnézetének, meggyőződésének, eszményeinek *céltudatos alakításában*. Megállapítják, hogy „... a természettudományos, a technikai ismeretek, amelyek szintén elengedhetetlenül szükségesek a tanulók világnézete formálásához, jóval hatékonyabbak lehetnek, ha szerves egységet képeznek a humán ismeretek rendszerével.”

A társadalomtudományos tantárgyak tanulása folyamatában a világnézetformálás feladatait az alábbiakban foglalhatjuk össze:

- az emberi élet társadalmi-szociális szféráját feltáró alapvető tények, törvényszerűségek és elméletek megismertetése, bemutatása;
- a tanulók érdeklődésének formálása és fejlesztése a társadalmi-szociális kérdések és szükségletek, illetve ezek lényegének megértése iránt;
- a társadalmi, politikai, erkölcsi, esztétikai nézetek, meggyőződés és eszmények rendszerének kimunkálása;
- segítségnyújtás a dialektikus gondolkodás kialakításához, fejlesztéséhez.

Ebben a feladatsorban – természetesen a szerzők nem becsülik le más humán tantárgyak szerepét sem – a *történelem* alapvető fontosságát hangsúlyozzák. A történelem ugyanis „... teljes egészében *komplex tárgy*, mivel magában foglalja a társadalmi ismeretek, a demográfia, a jog, a gazdaság elemeit. Ez a tárgy képezi azt az *információ-bázist*, amelyre alapozva a világ társadalmi-szociális lényege érthetővé válik. A történelem képes *tartalmával és emocionális hatásával* a kommunista világnézet-társadalmi-gazdasági és eszmei-politikai alapjait megteremteni, bemutatni a társadalom fejlődésének és funkcionálásának törvényeit, a társadalmat alkotó elemek kölcsönös kapcsolatait és viszonyait.”

A szerzők a természettudományos ciklus egyes tantárgyaihoz hasonlóan elemzik az irodalom, a művészettörténet, a gazdasági földrajz, a társadalmi ismeretek, a nyelvek, az ének-zene, az állampolgári és jogi ismeretek biztosította szemléletformáló lehetőségeket és a felsorolt tantárgyak sajátos szerepét az iskola oktató-nevelő munkájában.

Az iskola világnézetet megalapozó és fejlesztő tevékenységrendszerében lényeges helyet foglal el a valóság különböző anyagi és szellemi tényezői iránti tanulói *értékelő viszony* nevelése. A tanuló már az iskolába lépésekor bizonyos *neveltségi szinttel és tapasztalatokkal* rendelkezik. Az iskola fontos feladata, hogy a felhalmozott társadalmi – szociális – erkölcsi tapasztalatokat meghatározott rendszerbe szervezze, és azokat fokozatosan továbbfejlesztve elméletileg is gazdagítsa. A világnézet fejlődése folyamatában ugyanis két – együttesen érvényesülő – folyamat különíthető el: „... egyrészt a nevelés folyamán jönnek létre és válnak az egyén sajátjává olyan következtetések, amelyek a világhoz való viszonyát formálják, másrészt a világnézeti eszmék elsajátítása és azok fokozatos általánosítása nemcsak elmélyíti ezt a viszonyt, de formálja is azzal, hogy szélesíti a megismert jelenségek körét, amelyek újabb hatást fejtenek ki, míg végül a nézetek, viszonyok tudatosakká válnak.”

A világnézet formálásának ugyancsak lényeges problémája az ismeretek *meggyőződésé* alakítása. A meggyőződés létrejötte hosszú folyamat eredménye, amelynek sajátosságai a formálódó világnézettől és elemeitől, a kialakuló meggyőződéstől és annak tartalmától, de az életkortól és a szociális tapasztalatoktól is függenek. Az ismeret meggyőződésé csak a pedagógus céltudatos eszmei nevelőmunkája és a tanuló társadalmi-szociális tapasztalatai eredményeként válhat. Ennek a folyamatnak az egyik legfontosabb *iskolai feltétele* az olyan légkör megteremtése, amely motiválja az egész tantestület és a tanulók világnézeti problémák iránti érdeklődését, az ismeretszerzést. A világnézet formálása csak akkor oldható meg sikeresen, ha a tanulókat be tudjuk kapcsolni olyan társadalmi tevékenységrendszerbe, amelynek eredményeként a tanulók számára *személyesen is lényeges* világnézeti problémák megoldására van lehetőség. „Ennek a tevékenységrendszernek a megalapozása minden tantárgy fontos feladataként értelmezhető” – mutatnak rá a szerzők.

A további fejezetek a *politechnikai képzés* nyújtotta világnézetformáló lehetőségeket és azok realizálását, az *esztétikai*, az *ateista* nevelés elméleti és módszertani kérdéseit vizsgálják. Külön fejezeteket szentelnek az *ifjúsági szervezet* és a *család* világnézetformáló szerepének és lehetőségeinek elemzésére. Kiemelik, hogy ez utóbbi tényező jelentős mértékben járulhat hozzá a meggyőződés kialakításához, mivel sajátos jellemzői – a lelki közelség, a családi érdekközösség és szükségletek, az együttes tevékenység, a családi mikroklima – nagy mértékben erősíthetik a nevelési hatásokat.

Az utolsó fejezetben a szerzők kritikai elemzés alá veszik a mai burzsoá iskola világnézetformáló elméleteit és gyakorlatát, a polgári pedagógia elméleti-világnézeti koncepcióit.

A moszkvai Pedagógika kiadó E. I. Monoszon szerkesztésében megjelentetett monográfiáját első sorban a középiskolák pedagógusainak figyelmébe ajánlhatjuk. Hasznos segítséget és útmutatást nyújthat *minden szaktanárnak* a tanulók marxista világnézetének formálásához, mivel áttekinti az elméleti kérdéseket, feladatokat és teendőket határoz meg minden tantárgyban, feltárja a világnézet-alakítás tantárgyankénti tartalmi és módszertani problémáit. Igaz, hogy külön nem foglalkozik az osztályfőnök feladataival, de a tanórán és az iskolán kívüli szemléletformálás gyakorlati lehetőségeit elemezve értékes útmutatásokat ad minden iskolatípus osztályfőnöki munkaközössége számára is.

Teljes egészében egyetérthetünk a szerzői kollektíva azon ajánlásával, miszerint már a tanárképzés során is szükséges lenne a jelenleginél sokkal hatékonyabban megismertetni a leendő pedagógusokat az iskolai világnézetformálás elméleti problémáival, bevezetni őket a szaktárgyak gyakorlati feladataiba is. Mindezt hasznosan szolgálhatná ez a – „tanári kézikönyv”-nek is megfelelő – monográfia, amennyiben magyarul is hozzáférhető lenne gyakorló pedagógusaink és tanárszakos hallgatóink számára.

Sass Attila

S. Marklund: Coordination de la recherche en matière d'éducation au niveau national, In: Recherche en éducation en Europe (1977, L'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg), 19–31. p.

M. Bobasch: L'enseignant-chercheur, In: L'Éducation, N° 412. 21 février 1980. 2–5 p.

A svéd Marklund ebben a tanulmányban a nevelésügyi kutatás-fejlesztés és a neveléspolitikai közötti kapcsolatot elemzi. A nevelésügyi kiadásaiaként az üzemeltetési és a beruházási költségeket nevezi meg. Az utóbbi az intézmények létrehozása és a pedagógusképzés mellett egyre inkább magába foglalja a fejlesztésre szolgáló összegeket is. Ezen a téren a nevelésügy az ipar és a kereskedelem mögött kullog. Pl. az élelmiszeriparban a fejlesztési kiadások az összes ráfordítás 4–5%-át teszik ki. A nevelésügyben ez sehol sem haladja meg a fél %-ot.

A nevelésügyi kutatás és fejlesztés anyagi támogatásának és szervezésének két módszerét lehet elkülöníteni Európában. Az egyik szerint számos állást létesítenek – főképp felsőoktatási intézetekben. A másik szerint meghatározott munkákra hiteleket biztosítanak. Ezek felhasználásáról a parlament vagy a kormány dönt, vagy alapítványok összegeit osztják szét előre rögzített szabályok szerint. Az első megoldásra az NSZK a jó példa, ahol több mint 600 pedagógia professzort tartanak számon a kutatási-fejlesztési „beruházás” legfontosabb elemeiként. A másik pólus Svédország. Itt 16 pedagógia professzor végzi ezt a munkát. Az NSZK-ban a 600 professzor foglalkoztatása mellett viszonylag alacsony összegeket költenek a kutatásra és fejlesztésre, Svédországban viszont a pénzalapok sokkal magasabbak. A német szisztéma a kutatói szabadságra helyezi a hangsúlyt. Nemcsak az eszközök és a módszerek, hanem a tanulmányozandó témák megválasztása tekintetében is. A svéd rendszer a nevelésügyi politika felelőseinek központi szerepét teszi előtérbe. Itt csak meghatározott munkákat finanszíroznak. Marklund megállapítja, hogy a különböző típusú eljárások alapján azt a konzekvenciát lehet levonni: a nevelésügyi kutatás és fejlesztés *nem maradhat semleges minőség*, amikor értékválasztásról van szó. Sok-sok függetlenített kutatói állást pénzelni annyit jelent, mint *a társadalmi rend adott állapotát őrző konzervatív politikát gyakorolni*. Az ún. mozgó hitelek rendszere viszont a változtatást, a fejlesztést ösztönzi.

Tanulságos az, amit a svéd szerző a nevelésügyi kutatás és fejlesztés céljairól ír. A célok négy irányban bontakoznak ki: (1) meg kell alapozni az ismereteket a képzési, oktatási, fejlesztési és az ún. részvételi mechanizmusokról, a nevelésügyi szervezés formáiról; (2) segíteni kell az időszerűen felmerülő társadalmi problémák, a tanulóiifjúság különböző csoportjaiban felmerülő ellentmondások megoldását; (3) hozzá kell járulni a kutatás-fejlesztés forrásainak kialakításához, főképp a szakemberek képzésével; (4) *részt kell venni a kutatási és fejlesztési eredmények terjesztésében és felhasználásában.* (!)

Végezetül a tanulmánynak azon részéből idézünk, ahol a neveléspolitikára vonatkozó kutatások sajátos vonásait fejtegeti Marklund. Ezek a kutatások mindig tervszerűek, a tervet *a nevelési rendszer fejlesztési programja függvényeképpen kell felépíteni*. A kutatási tervek összeállítására a neveléspolitikai vezetőjének felelősségi körébe tartozik. Neki együtt kell működnie a kutatókkal és más szakemberekkel, hogy közösen „állítsák talpára” a tervet, hogy döntsenek a témák körülhatárolásáról, kidolgozásuk sorrendjéről. A tervezőknek gondolni kell a kutatást és a fejlesztést összekötő szálakra. A politikára irányuló kutatás természete, hogy eredményei megtalálják útjukat a gyakorlati megvalósításhoz. Az ilyen típusú programok végrehajtásában dolgozó szakemberek nem korlátozhatják tevékenységüket arra, hogy megírják *a kifinomult fogalmazott jelentést, amelyet éppen az olvas és ért meg nehezen, akinek használni kellene.*

A neveléspolitikára vonatkozó kutatásokat folyamatosan értékelni kell. *A minősítés több szinten végzendő:* a kutatási program keretein belül, de értékelésre hivatottak a pénzügyi fedezet biztosítói, valamint a tudományos eredmények használói. Ez utóbbi műveletben a politikai vezetők is részt vesznek. Ezen felül a kérdés állami (adminisztratív) és gazdasági vezetőinek is – általában 5 évenként – el kell végezni az aprólékos vizsgálatot, természetesen saját nézőpontjaik szerint. Kíváló és kívül álló

kutatóknak, közöttük esetleg külföldieknek is, ugyanezt kellene tenni. Az értékelés kritériumai minden esetben a neveléspolitikai céljaiból származhatnak csak.

M. Bobaschnak a címben jelzett beszámolója egy tavalyi, a „*Kutatók és gyakorló pedagógusok*” témában rendezett tanácskozásról származik. Az eseményt a franciaországi Caen-i és Vincennes-i egyetem neveléstudományi osztályai szervezték, közel 250 pszichológus, szociológus, pedagógus, nyelvész, iskolaigazgató és egyetemi, főiskolai hallgató jelenlétében. Mindannyian valamilyen pedagógiai kutatási folyamat részesei. Az eszmecsere tízennégy munkacsoportban folytatták. Különösen kettőben érintettek számunkra is aktuális kérdéseket.

A kutatók és a gyakorló pedagógusok közötti eltávolodás jelensége az egész tanácskozást foglalkoztatta. „*A kutatás és a folyamatos nevelőmunka*” kérdéskörrel foglalkozó munkacsoportban merült fel a legbiztosabban ez a szakadás. *A gyakorló nevelők úgy beszéltek saját tapasztalataikról, mint átadhatatlanokról. A kutató viszont nem is volt kíváncsi rájuk, nem is igényelte ezeket a tapasztalatokat.* Az egyik csoport mégis felül tudott emelkedni a problémán, kétségtelenül azért, mert „*A gyakorló pedagógusok által végzett kutatások*” cí. témát vizsgálta, s mert mondanója a konkrétumokból építkezett. A vitavezető hangoztatta, hogy ideje teret adni a gyakorló pedagógus meglátásainak. Ugyanis mindeddig kevés befolyása volt azokra a döntésekre, amelyek reá vonatkoztak. Csak végrehajtóként jöhetett szóba. Pedig mint szereplő tanúsíthatná, feltárhatná a nevelési szituáció összetettségét. Mert a kutató gyakran leegyszerűsíti a nevelési helyzetet, hogy tanulmányozható legyen. A pedagógus közreműködésével pontosabban számba lehetne venni a nevezett komplexitást.

Ugyanitt a résztvevők beszámoltak néhány iskolai kísérletről, ill. kísérleti iskola munkájáról. Pl. szóltak a Vaucresson-i javítóintézetben dolgozó tizenkét-tagú nevelőegyesület munkájáról. A javítóintézeti iskoláztatást vizsgálták, tanulmányt is írtak róla. A kutatás nem hivatalos körülmények között kezdődött. A nevelők saját képzésük-továbbképzésük során ismerték fel a tennivalót. A probléma a gyakorlatból pattant ki, majd a csoport tagjai „átvitték” a képzésbe, továbbképzésbe, végül a kutatómunkánál kötöttek ki. Később a csoport elnyerte egy kutatóintézet anyagi támogatását.

A Párizs XX. kerületi Vitruve utcai kísérleti iskolában a kutatómunka 1962-től a bukási arányok méréséért szolgálja. A testület megkísérli módosítani a gyermek iskolai, családi státuszát, a munkához való viszonyát. Kezdetből fogva az INRP (Országos Pedagógiai Kutató Intézet) irányítja a folyamatot.

Hasonló problémakörben fejtenek ki tudományos tevékenységet a Cloyes-i kísérleti kollégium tanárai. A bukások elleni harcban a tanítás hagyományos struktúráját bontották meg. Főképp a csoportfoglalkozások különös formáinak segítségével végzik a felzárkóztatást és a tanulók tudásának elmélyítését. Most jutottak el arra a pontra, hogy hivatásos kutató segítségét kell igénybe venniük. Ez a körülmény irányította rá a tanácskozáson a figyelmet a gyakorló pedagógusok kísérletei mellett dolgozó kutatók tevékenységére. Ők az ellenőrzésben és fejlesztésben vesznek részt. Olyan külső „rátekintést” biztosítanak, amelyek nem keverednek konfliktusba a vállalt elképzelésekkel, de amelyek kritikus álláspontra készítik őket. Ilyen helyzetben a kutató és a gyakorló pedagógus között az összeütközés és az együttműködés dialektikus mozgása játszódik le.

Kovács Sándor

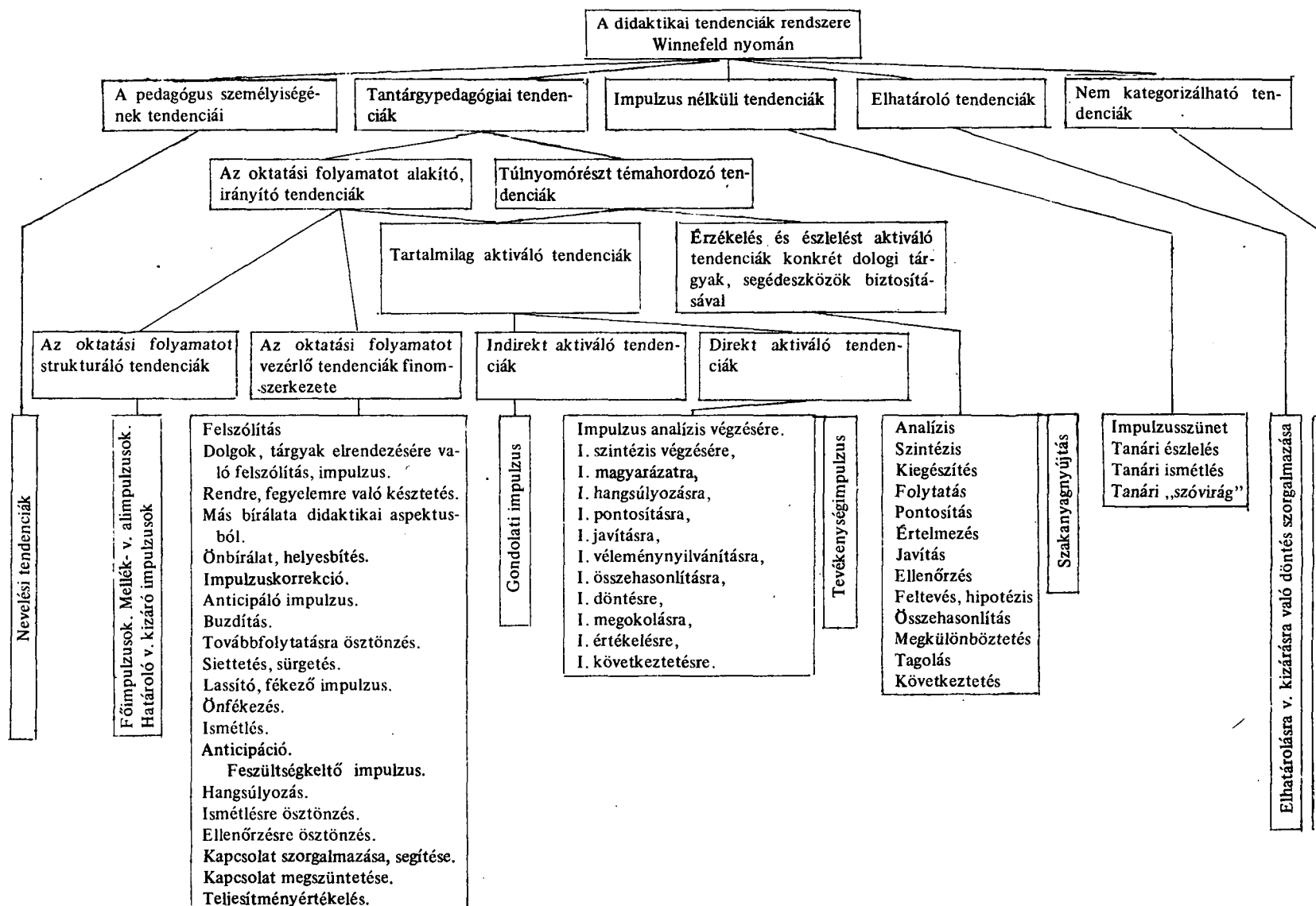
BRIGITTE LOUIS: SYSTEM DIDAKTISCHER TENDENZEN NACH WINNEFELD

Materialen zur Unterrichtsanalyse TR-Verlagsunion München

1976. 145 o.

Winnefeld a tanítási óraelemző iskolák kialakulása idején nem azonosította magát a jenai iskolával, de átvette tőlük a fenomenológiai orientáltságot, a Petersen-iskola féle óraelemzést, és kutatási célul az iskolai gyakorlatot választotta, ebben kísérlete meg elődeit túlszárnyalni. Winnefeld didaktikai tendencia-rendszerét az 1. sz. ábra mutatja. Rendszerében 3 fő kategóriának tartja 1. a pedagógus személyiségét, 2. az oktatási folyamatot vezérlő tendenciákat, 3. a túlnyomórészt témahordozó tendenciákat (és itt kiemeli még a receptíváló tendenciákat).

1. „*A pedagógus személyiség*” kategória az emberi magatartásra vonatkozik, a nevelői tendenciák konkrét formáit öleli fel, pl. a tanuló becsületességében való bizalom kifejezése vagy a tanuló



faradságának a verbális kifejezése a pedagógus részéről; egy helytelen tanulói magatartásra való rámutatás és figyelmeztetés, pl. ha magát előtérbe akarja helyezni, ha tanulótársának rosszat tesz, ha a valóság egy részét elhallgatja; nehéz helyzetben a helyes magatartásmódra való rámutatás (pl. ha egy osztálytárs valami helytelen tettet követ el, ezt jelentse-e a tanárnak?); ha veszekszik egy osztálytársával a diák, és nem tudnak megegyezni; ha a szülők előtt titkol valamit a gyermek, mert fél, hogy nem fogják megérteni stb.

2. „*Az oktatási folyamatot vezérlő tendenciák*” között elkülöníti 2.1 az oktatási folyamatot strukturáló, valamint a finomstrukturáló tendenciákat.

2.1. „*Az oktatási folyamatot strukturáló tendenciák*” 3 fajtáját különbözteti meg: a *főimpulzust*: az al- vagy *részimpulzust*; és a *kizáró* vagy *határoló impulzust*. Az első kettő határozza meg azt, hogy mi kerüljön bele, a harmadik pedig azt, hogy mi ne kerüljön bele az óra anyagába.

„*Főimpulzus*” az óra minden olyan helye, eltérése, változása, amelyben egy új oktatási fázis (új részcéllal) kezdődik.

„*A mellékimpulzusok*” jelentik az új ismeret bemutatásának módját, tartalmi exponálását, tartalmi albesorolást, az új munkaformát.

„*Kizáró impulzusok*” pl. ha a spontán tanulói megnyilvánulásból a tanár (továbbiakban: T.) kiválasztja, mi van összefüggésben a tananyaggal.

2.2. „*Finomstrukturáló tendenciák*” feladata, hogy meghatározza az oktatási és tanulási folyamatot, azt gazdaságossá tegye, ill. a gátló tényezőket kiküszöbölje. Ezek:

„*Rendre, fegyelmezettségre való késztetések*”: minden olyan T.-i megnyilvánulás, melyben kifejezi azt, milyen fegyelmezett magatartást kíván. Pl. „Túl hangosak vagytok ma.”

„*Didaktikai kritika*”: a T. egy vagy több tanuló helytelen teljesítményét vagy magatartását észrevételezi. Pl. „Mit felejtettél el?”

„*Didaktikai önkritika*”: ha a T. saját hibáját észreveszi és javítja. Írásában, számolásában, szakmai tévedés, elvétel, logikai ugrás esetén stb.

„*Impulzuskorrekció*” egy T.-i impulzus, ha a nélkül, hogy egy tanulói reakció bekövetkezett volna, azt egy vagy több T.-i impulzus követi, amelyek vagy jobban fejezik ki azt amire gondolt a T. (eredeti kérdésében vagy feladatában), vagy új kívánságot fejeznek ki.

„*Anticipáló impulzus*”: ha egy tanuló hangosan bemozd egy olyan eredményt, amelyen mindenki gondolkodik, vagy számol, azt a T. nem ignorálja, hanem az osztálynak továbbmondja azzal a felszólítással, hogy ellenőrizték jó-e a válasz.

„*Bátorítás*”: ha a T. kifejezi azt a meggyőződését, hogy a tanuló vagy az egész osztály képes a feladatot elvégezni (és megoldani).

„*Folytatásra ösztönzés*” esetén a feladat megoldása közben vagy felelés alatt, az anyag további elemzését vagy példán való bemutatását várja, további megfigyelések és jellemzők felsorolását kéri.

„*Sürgető impulzus*”: a T. a tanulók munkáját egyértelműen sietteti.

„*Fékező impulzus*”: egyes gyors, egyéni tempójú gyerekekre irányul a célból, hogy ne mondják ki az eredményt, és így a lassú gondolkodású gyermekek is rátaláljanak a helyes megoldásra.

„*Önfékezés*”: ha a T. maga rájön arra, hogy túl gyorsan halad az órán, ez tudatosan benne, és csökkenti tempóját, hogy mindenki megértse.

„*Ismétlés*”: a T. egyik tanuló választát, vagy az órárszle* gondolatmenetét vagy eredményét megismétli.

„*Anticipáció*”: ha egy feladat esetén a várt választ a T. maga mondja meg, mielőtt a tanulók erre rájöttek volna.

„*Feszültség-impulzus*”: a feladatmegoldás mellett még olyan tényező is felmerül, ami feszültséget jelent (pl. versenyhelyzet).

„*Hangsúlyozás*” esetén a T. a felmerült különböző vélemények között megkísérli a lényegest a lényegtelenről megkülönböztetni, vagy kiemelni azt, amit az ő óravezetésének algoritmusában szempontjából fontosnak tart.

„*Ismétlés-impulzus*”: ha a T. valamilyen megnyilvánulást, beszédet, gondolatot, magatartást pontosan vagy „saját szavaival” megismétel.

„*Ellenőrző impulzusok*”-kal kísérel meg meggyőződni arról a T., hogy tanítványai valóban megértették-e őt vagy egy táblai szöveg tartalmát, vagy egy feladat megoldásmenetét.

„Kapcsolat szorgalmazása” esetén két tanuló között együttműködést kezdeményez vagy szorgalmaz.

„Kapcsolat megszüntetése”: a T. két vagy több tanuló közötti kooperációt megszakítja.

„Teljesítményértékelés”: a tanuló válaszára vonatkozó minden elismerés, korlátozott elismerés vagy annak negatív értékelése. Verbálisan pl. „igen”; „jó”; „ez az”; „igazad van”; „nem”; „aha”; „peched van”; „ez nem stimmel”; a hümmögés stb.

„Tartalmilag aktiváló tendenciák”: ezekkel kísérli meg a T. a tanulók megismerési folyamatait működésbe hozni. Kérdések és buzdítások formájában jelennek meg, amelyek a tananyagra vonatkoznak. Ezek között van egy egyetlen indirekt módon aktiváló tendencia, a

„Gondolat impulzus”. Ez minden direkt aktiváló tendenciával ellentétben, nem a T. által meghatározott és előírt gondolkodási folyamatot kívánja meg a tanulóktól, hanem egy helyes gondolatmenet önálló megtalálását.

„Ösztönzés elemzésre”: a T. mindazon követelése, melyben egy komplex tárgyat, szakmai ismeretet vagy folyamatot elemeire vagy szakaszaira bontat, vagy olyan utasítása, hogy azok egyes elemeit válasszák ki és azokat közelebből részletesen jellemezzék.

„Ösztönzés szintézisre”: a T. részismeretekből egész struktúrát hozat létre, amelyből levezethető egy törvény vagy segítségével egy felsőbb (nem) fogalom képezhető.

„Ösztönzés magyarázatra”: a T. azon követelményei, amelyek következtében az addig elmondott vagy bemutatott releváns momentumok világosabbá válnak.

„Hangsúlyozás-impulzus”: ha a T. az adott szövegkontextusból a legfontosabbat vagy egy bizonyos aspektusnak megfelelő részt kikerestet.

„Pontosítás-impulzus”-ok a T. azon utasításai, melyek arra irányulnak, hogy valamit egzaktabban fogalmazzanak meg, ábrázoljanak vagy mutassanak meg. Itt általában a kifejezés egzaktságára helyezik a hangsúlyt, ellentétben az „öztönzés elemzésre” kategóriával, amelyben a tényanyagismeret tisztázásán van a hangsúly.

„Javításra ösztönzés” a T. olyan megnyilvánulásai, melyek során egy kijelentésben, egy szövegben, egy kísérlet felépítésében, egy rajzban a hibát meg kell találni és annak korrigálását el kell végezni.

„Véleménynyilvánításra ösztönzés”: ha a T. pl. egy természettudományos probléma megoldására vonatkozó állásfoglalásra, vagy egy szociális konfliktus hipotézisének felállítására készítet.

„Összehasonlításra ösztönzés”: a T. többi tárgyat vagy szakmai ismeretet, több személyt vagy több kijelentést, egy vagy több jegy alapján összehasonlított.

„Megkülönböztetésre ösztönzés”: a T. olyan kívánságai, melyekben többféle helyzet vagy folyamatfázis között különbségeket tétet.

„Megokolásra ösztönzés”: a T. valamilyen szakmai ismeret vagy kijelentés megokolását, feltételeinek felsorolását kéri.

„Értékelésre ösztönzés”: a T. ítéletalkotásban való állásfoglalást kér. Vonatkozhat világnézeti kérdésekre vagy egyes tárgyak mérhető minőségi adataira is.

„Folytatásra ösztönzés”: a T. azt kívánja a tanulóktól, hogy megadott okok, feltételek vagy konstelláció esetén törvényszerűségek, logikai műveletek segítségével következtetéseket vonjanak le.

„Tevékenységre ösztönzés”: a T. a tanulóktól valamilyen nonverbális megnyilvánulást követel, mint pl. valamit rajzolni, bemutatni, kivitelezni stb.

3. *Receptíváló tendenciák.* Ezek lényege: maga a T. végzi el mindazokat a műveleteket, amelyeket a tanulóktól várt, a gyermekeknek csak észlelni kell az elhangzottakat és a látottakat. Röviden áttekintve a következőkben foglalhatjuk össze őket:

„Szakanyagnyújtás”: a T. a tantárgyra vonatkozó, ahhoz tartozó új információt nyújt. (Optikai vagy verbális úton.)

„Analízis” esetén a T. maga mutatja be egy tárgy részaspektusát vagy azt részletesebben leírja.

„Szintézis”: ha egy óraegység végén a T., a közben elhangzott lényeges kijelentéseket maga összefoglalva megszövegezi.

„Kiegészítés”: a T. egy tanuló feleletéhez olyan megjegyzést fűz, amely tartalmilag új aspektust tartalmaz.

„Folytatás”: a T. egy tanuló állítását a tanuló által megkezdett irányban folytatja, tehát tartalmilag nem hoz újat, mint pl. a „Kiegészítés”-nél.

„Pontosítás”: ha a T. a tanuló által megfogalmazott tartalmilag szinte helyes választ precízebb, adekvátabb nyelvi formába önti.

„Értékezés” kategóriát kell jelölni, ha a T. egy tárgy vagy egy szakanyagrész releváns jegyeit ismerteti.

„Javitás” esetén a T. a tanuló feleletének tartalmi vagy nyelvi kifejezésbeli hibáját helyesbíti.

„Ellenőrzés”: ha a T. a tanuló írásbeli vagy szóbeli feleletét vagy magatartását megfigyeli a célból, hogy a hibákat megtalálja.

„Feltevés vagy hipotézis”: a T. különböző tényezők vagy tárgyak közti viszonyokat vagy ok-okozati kapcsolatokat tételez fel.

„Összehasonlítás”: a T. két vagy több tárgyat, szakmai tartalmat egy vagy több kritérium alapján összemér.

„Megkülönböztetés”: a T. egy rövidebb vagy hosszabb bizonytalansági fázist lezár azzal, hogy ő maga megmondja mi a teendő, ki mit csináljon, mit hogy kell megítélni stb.

„Megokolás”: a T. maga indokolja valamely tantárgyon belül egy eredmény, mű, folyamat keletkezését, fejlődését, következményét és azt értékeli.

„Következtetés”: a T. szakmai megfigyelésnél vagy kijelentésnél oksági következtetéseket, konzekvenciákat von le.

A szakirodalom a „Német nyelv”, valamint a „Kémia” tantárgyak óraelemzéseiben talált abszolút, valamint relatív gyakoriságot ismerteti az egyes kategóriákra, és ezzel összehasonlítási alapokat nyújt hazai elemzések és adatok számára.

Schmidt Ibolya

AZ IDEGENNYELV–OKTATÁS ÜGYE AZ EURÓPAI KÖZÖSSÉGHEZ TARTOZÓ ÁLLAMOKBAN

*Jean-Pierre van Deth: L'enseignement scolaire des langues vivantes
dans les pays membres de la Communauté Européenne.*

Bilan, réflexions et propositions.

AIMAV-Didier, Bruxelles, 1979. 169 p.

A gazdasági és politikai integráció nem jár együtt nyelvi integrációval. Az ellentmondást a tömeges nyelvtanulás hidalhatja át. A Közösség ezzel tisztában van, és szakbizottságai terveket, ajánlásokat dolgoznak ki a szélesebb körű, hatékonyabb és racionálisabb iskolai és iskolán kívüli nyelvoktatás érdekében. Az iskolákban viszont csökken az idegen nyelvek rangja. A középiskolák eltömegesednek, a nagy diáksereg csak a gyakorlati élet szempontjából fontos tárgyakat akarja tanulni. Ezek között helyet kaphat egy idegen nyelv is, de a hagyományos kultúrahordozó szerep nélkül, utilitarista céllal. A kormányok többsége enged a nyomásnak, csökkenti az idegen nyelvek tanítására fordított időt, és a két vagy három idegen nyelv helyét az iskolák többségének csak egy nyelv tanítását engedélyezi.

Ezzel a helyzetelemzéssel kezdi van Deth belga szakíró az Európai Közösség tagállamaiban folyó nyelvoktatás bemutatását. A következő két fejezet, amely a könyvnek mintegy felét foglalja el, alig ad valami szakmailag jelentőset, de viszonylag pontos és megbízható leírást kapunk tíz nyugat-európai ország teljes oktatási rendszeréről és az iskolai nyelvtanítás szervezetéről. A további fejezetek gerince egy reflexió és egy javaslat: az angol egyeduralma, és ami ezt ellensúlyozhatná, a tanított nyelvek változatossága (diversification).

Az angol nyomasztó túlsúlya a szerző szerint az USA nyelvi imperializmusának eszköze, tehát egy olyan állam diktáló szerepe, amely nem is tartozik a Közösséghez. Az amerikai kormány kitűnően kidolgozott módszerekkel teszi országának nyelvét egyre nélkülözhetetlenebbé az európaiak számára. Ilyen törekvése tulajdonképpen minden államnak volt és van, különösen Franciaországnak, de az Egyesült Államok olyan előnyt élvez, amelyet eddig egyetlen nagyhatalom sem: a piacot nem kellett meghódítania, mert amikor jelentkezett hatalmi igényeivel, az angol már világnyelv volt, az egykori Brit Birodalom tekintélyének jóvoltából. (Más szakkönyvekből is az olvasható ki, hogy Nyugaton az angolt egyre inkább az Egyesült Államok nyelvének tekintik, és a francia nyelvű szakirodalomban meghonosodott az *anglo-américain* terminus.) Ez pedig az Európai Közösség nyelvi vazallusállapotához vezet. Meghökkenítő a francia visszaesése. Viszonylag magas százalékaránya az iskolákban és a nyelvtudási

statistikában Angliának és Írországnak köszönhető, mert ott első idegen nyelv, és az angol, minthogy a lakosság anyanyelve, nem vetélytárs.

A nyelvtanulás szinképét tehát tarkítani kell. Elfogadhatatlan, hogy gyakorlatilag csak három nyelvet tanítanak, abból is egyet a kiváltság státusában, holott az Európai Közösség területén legalább kilenc nyelvnek van rangja. Az egyén ennyi nyelvet nem tanulhat meg, tehát szereposztásra van szükség. Mégpedig nem a második vagy harmadik idegen nyelv szintjén, mert addig a jelenlegi helyzetben a tanulók többsége nem jut el, hanem már az első nyelv megválasztásában is. A szerző tiszttában van ennek az oktatáspolitikai és szervezési nehézségeivel, mégis *conditio sine qua non*nak tartja ahhoz, hogy Nyugat-Európa egy karámba került népei érintkezni tudjanak.

Tárgyalja a hátrányos helyzetű tanulók nyelvtanulását is. Egy-két kormány éppen az ő érdekeikre hivatkozva csökkentette a nyelvtanítást, illetőleg hagyott meg egyetlen nyelvet kötelezőnek. Több más szakíróhoz hasonlóan van Deth is bizonyítja, hogy ez álhumanizmus: a jómódúak az iskolán kívül is tanulhatnak nyelveket, esetleg a nyelvországban, s megint csak az egyszerű szülők gyerekei húzzák a rövidébbet.

Van egy eredetinek látszó javaslata. Tanítsanak nyelveket úgy is, hogy csak a megértést követelik a tanulóktól. Így az egyén akár négy nyelvet is elsajátíthat, és megszűnnek a gátlásai, mert anyanyelvén beszélhet. Nyelvészeti indokolást, módszertani instrukciót nem ad az ötlethez, de nyilvánvaló, hogy a nyugati nyelvek strukturális és tipológiai hasonlóságára alapozza. Ha csak a vizuális megértésre gondolna, ez teljesen elfogadható lenne, de feltételezi, hogy az oralitásra is ki kell terjeszteni, s ez már naivitás.

Bábelnek meg kell maradnia. A soknyelvűség: az ember szellemi gazdagsága. Az eszperantónak az a tévedése, hogy a Bábel előtti állapotot akarja visszaállítani. A mások nyelvének megtanulása gazdagítja az egyént, ezért sürgeti van Deth az egyoldalú utilitarizmus felszámolását, a nyelvtanulás kulturális és képző funkciójának jogaiba való visszahelyezését. Többször leírja, hogy a nyelvtanítás túlmutat önmagán, Európát formálja, emiatt igen nagy az iskolát irányító állam felelőssége.

A könyv második fele eléggé bőbeszédű, akad benne néhány ismétlés, és egy része meglehetősen szónokias.

Van mondanivalója számunkra is. Gondoljunk azokra a középiskolásokra, akiknek az idegen nyelv összesen heti két órát jelent, és akiknek tekintélyes része ezt a hátrányt sohasem tudja pótolni. Ha egyetemen tanulnak tovább, megérik ezt a hátrányt, még mielőtt az élet sodrásába kerülnének. Bizonyos számú gimnazista a III. és IV. osztályban nem tanul második idegen nyelvet, s a könyvből megtudjuk, hogy ez az engedmény Nyugat-Európában sem ismeretlen, sőt vannak középiskolák, amelyekben az utolsó egy-két év folyamán már az első idegen nyelv sem kötelező. Mi azonban a nyugatitól nagyon különböző helyzetben vagyunk, a nyelvtanulás kötelezettsége sokkal nagyobb súllyal nehezedik ránk. Miért kell idegen nyelveket tanulni? – van Deth-nek ránk is érvényes argumentumai vannak. Megszívelhetjük a változatosságra vonatkozó tanácsát is, hiszen sok néppel hozza érintkezésbe polgártársainkat a nemzetközi munkamegosztás és a turizmus. Anyanyelvünkre támaszkodva nem tanulhatunk idegen nyelveket úgy, hogy *csak* az írott szöveg megértésére törekszünk, mert a magyar struktúrája más, mint az általánosan tanított idegen nyelveké, de aki jól – tehát aktív fokon – tud egy idegen nyelvet, az akár három-négy más európai nyelv egysíkú, funkcionális elsajátítására is vállalkozhat.

A könyv az idegennyelv tanulás terén megfigyelhető kedvezőtlen változások idején született. Megírása azok közé az erőfeszítések közé tartozik, amelyeknek célja az egyéni érdek s a hosszú távú nemzeti és nemzetközi feladatok összeegyeztetése. Reméljük, hogy ezek az erőfeszítések idővel eredményt hoznak.

Bán Ervin

SZERZŐINK

dr. Bábosik István kandidátus, egyetemi docens, ELTE *dr. Bán Ervin* nyelvtanár, Műszaki Egyetem; *dr. Daróczy Sándor* kandidátus, tudományos főmunkatárs, OPI; *dr. Golnhofer Erzsébet* egyetemi adjunktus, ELTE; *dr. Horváth Márton*, a neveléstudományok doktora, egyetemi tanár, ELTE; *dr. Kelemen Elemér* kandidátus, igazgató, Somogy megyei Pedagógiai Intézet; *dr. Kovács Sándor* kandidátus, főiskolai docens, Pécs; *M. dr. Nádasi Mária* egyetemi adjunktus, ELTE; *dr. Nagy Sándor*, a neveléstudományok doktora, egyetemi tanár, ELTE; *dr. Petrikás Árpád* kandidátus, egyetemi tanár, KELTE; *dr. Rot Sándor*, a nyelvtudományok doktora, egyetemi tanár ELTE; *dr. Salamon Zoltán* kandidátus, egyetemi docens, ELTE; *dr. Sass Attila* egyetemi adjunktus, KELTE; *dr. Schmidt Ibolya* egyetemi tanársegéd, ELTE; *dr. Tigyi András* kandidátus, egyetemi docens, Pécs, POTE;

Quarterley Review of the Educational Committee of The Hungarian
Academy of Sciences

Editor-in-chief: SÁNDOR NAGY, Professor of Pedagogy
Editorial Office: Eötvös-University, H-1052 Budapest, Hungary

ENGLISH SUMMARY

BÁBOSIK ISTVÁN: A SZEMÉLYISÉG FORMÁLÁSA MINT NEVELÉSI CÉL

ISTVÁN BÁBOSIK: THE FORMATION ORIENTATION OF PERSONALITY AS AN AIM OF EDUCATION

István Bábosik sets forth a definite conception of personality formation.

In educational interpretation, the development of personality is a result of the interiorization of various social contents. The consequence of this interiorization is the formation of the two main functional components of personality: of the *incentive-regulating* and *executing* ones.

The question: what sort of qualitative features are shown by the social activity of the personality, whether the individual mobilizes his or her own personal faculties, knowledge, skills, talents, gifts – that is, the condition system of realizing his and/or her personality – in a socially central or peripheral way depends in full measure on what social needs have become his or her own subjective demands, i.e. by demands of what kinds of contents is formed the incentive-regulating factor of his or her personality. This realization unambiguously prescribes for pedagogy to set the formation of the personality in agreement with the social expectations, a formation of personality *directed towards collective society*, to a prominent place within the structure of educational purposes, and concentrate the system of effects forming personality to the attainment of this leading objective.

SÁNDOR NAGY: THE NECESSITY OF A RENEWAL THE SCHOOL EDUCATION, OUR TASKS IN THE TRAINING OF TEACHERS AT THE FACULTIES OF ARTS

Professor *Sándor Nagy* deals with the problem of the renewal of teachers' training at the Faculties of Art in his study. He approaches the subject from the side of psychological, pedagogic, and specialized methodological training at the Faculties of Art, yet also touches upon the general duties as regards the special subjects of instruction to be performed at these Faculties. He groups the issues of his topic round four main subjects:

1. Which are the main tendencies expressed in the new plans of instruction/education, which are the most progressive elements of the practice and theory of education?
2. How are the new tendencies reflected in the psychological, educational and special methodological training of the Faculties of Art?
3. Which are the major tasks of the latter in spreading the new methodological culture?
4. What kinds of new tasks appear for the whole of the professional preparation and for that of special subjects at the Faculties of Art?

SÁNDOR DARÓCZY: SOCIALIZATION OF VALUES IN THE PROCESS OF EDUCATION

Sándor Daróczy has examined the problem of socialization of values taking place in the process of education. The main centres of the investigations: the possibilities of having the pupils receive the requirements of education, the value content of the pupils' choice of ideals, the role of intermediating values of the main activities of the pupils. The author examined the topic in a population of 500 persons of 5 secondary institutions in a four years' longitudinal research. The main consequence of the survey: without being brought to the pupils' consciousness the system of values fails to be formed, pupils form, even about the age of maturity, but an unarranged mass, without a leading part of socially important values.

SÁNDOR ROT: THE WAY TO THE FOREIGN LANGUAGE LEADS THROUGH THE PUPIL'S HEART

Professor *Sándor Rot* evaluates ten new first-form secondary-school textbooks of languages. In general, his opinion is as follows: The textbooks display a significant progress as against the former ones. All through them the authors have the principle in view that "Each of the ways to a foreign language leads through the pupil's heart" In Professor Rot's opinion the new textbooks give incentive to the pupil to study the culture, psychological peculiarities of the foreign language, to idiomatic usage and to forming lifelike linguistic situations. The textbooks favourably serve the cause of thinking in a "code". Also about the illustration material of the textbooks his opinion is very good.

ANDRÁS TIGYI: THE EXPERIENCES GAINED BY SURVEYING THE HIGHER LEVEL OF THE COGNITIVE SPHERE IN OUR EDUCATION

András Tigyi reports on experience made in connection with a new method of examining pupils, which has been elaborated in Pécs, for the purposes of medical biology and relies upon Hubbard's test method of multiple-choice type, and used with good results since 1962. In the author's opinion it is rather suitable for determining the various degrees and levels of acquiring knowledge.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

<i>Мартон Хорват:</i> Направления и результаты научно-исследовательской работы, проводимой Научно-исследовательской группой педагогики Венгерской Академии Наук . . .	223
<i>Иштван Бабовик:</i> Формирование направленности личности как цель воспитания	231
<i>Шандор Надь:</i> Необходимость преобразования методики школьного обучения; наши задачи в связи с подготовкой учителей средних школ на филологических факультетах университетов	245
<i>Шандор Дароци:</i> Социализация ценностей в процессе воспитания детей	258
<i>Элемер Келемен:</i> Начало движения учителей в комитате Шомодь	269
<i>Арпад Петрикаш:</i> Мировоззренческий подход к задачам всестороннего развития личности человека	280

ПАНОРАМА

<i>Шандор Рот:</i> Путь к овладению иностранным языком ведет через сердце ученика	293
<i>Андраш Тиди:</i> Опыт измерения более высокого уровня когнитивной сферы у детей в ходе преподавания	299
<i>Эржебет Голнхофер–Мария М. Надаши:</i> Будущие педагоги высказываются о целях воспитания	305

О КНИГАХ

<i>Пал Шанта:</i> Коллективы в школе для проведения свободного времени (Золтан Шаламон)	
Развитие мировоззрения учеников (Ред.: Моноссон) (Аттила Шаш)	311
Отчет о результатах исследований в области педагогики (Шандор Ковач)	313
<i>Brigitte Louis:</i> System didaktischer Tendenzen nach Winnefeld (Ibolya Schmidt)	317
<i>Эрвин Бан:</i> Вопрос преподавания иностранных языков в странах – членах Европейского Экономического Сообщества	318
	322

INHALT

STUDIEN

<i>Márton Horváth</i> : Forschungsrichtungen und -ergebnisse in der Pädagogischen Forschungsgruppe der Ungarischen Akademie der Wissenschaften	223
<i>István Bábosik</i> : Die Orientierung der Persönlichkeit als Erziehungsziel	231
<i>Sándor Nagy</i> : Die Notwendigkeit einer Erneuerung der Methodik des Schuhlunterrichts unsere Aufgaben bei der Lehrerbildung an den Philosophischen Fakultäten	245
<i>Sándor Daróczy</i> : Sozialisierung der Werte im Erziehungsprozeß	258
<i>Elemér Kelemen</i> : Anfänge der Lehrerbewegung im Komitat Somogy	269
<i>Árpád Petrikás</i> : Weltanschauliche Aspekte der allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit	280

RUNDSCHAU

<i>Sándor Rot</i> : Der Weg zur Fremdsprache führt durch das Herz des Schülers	293
<i>András Tígyi</i> : Messungen der höheren Ebene der kognitiven Sphäre im Unterricht in Ungarn	299
<i>Erzsébet Golnhofer, Mária M. Nádas</i> : Lehrerkandidaten über das Ziel der Erziehung	305

BUCHBESPRECHUNG

<i>Pál Sántha</i> : Freizeitkollektive in der Schule (Zoltán Salamon)	311
Weltanschauliche Entwicklung der Schüler, hrsg. von Monoszzon (Attila Sass)	313
Bericht über pädagogische Forschungen (Sándor Kovács)	317
<i>Brigitte Louis</i> : System didaktischer Tendenzen nach Winnefeld (Ibolya Schmidt)	318
<i>Ervin Bán</i> : Fremdsprachenunterricht in den Staaten der Europäischen Gemeinschaft	322

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó igazgatója

Műszaki szerkesztő: Sándor István

A kézirat a nyomdába érkezett: 1981. április 21. – Terjedelem: 9,45 (A/5) ív
81.9568 Akadémiai Nyomda, Budapest – Felelős vezető: Bernát György

FELHÍVJUK OLVASÓINK FIGYELMÉT

arra, hogy közlésre szánt kézirateikat 2 példányban normál betűtípussal egy oldalra 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 magyar nyelvű összefoglalót kérünk ugyancsak 2 példányban). Kéziratokat nem őrzünk meg és nem küldünk vissza.

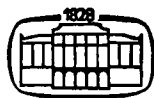
Szerkesztőség

Ára: 19,— Ft

Évi előfizetés: 76,— Ft

INDEX: 25552

ISSN 0025—0260



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST