

Magyar

172
PEDAGÓGIA

A MAGYAR
TUDOMÁNYOS
AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI
BIZOTTSÁGÁNAK
FOLYÓIRATA



1982 SEP 1

1982/2

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztő bizottság tagjai:

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 postautalványon, valamint átutalással a PKHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetés bejelenthető az Akadémiai Kiadónál (1263 Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111-010).

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

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

Előfizetési díj egy évre: 76,— Ft

Egy szám ára: 19,— Ft

TARTALOM

Emlékezés Nagy Lászlóra (<i>Nagy Sándor</i>)	115
--	-----

TANULMÁNYOK

<i>Ligetiné Verebély Anna</i> : Vezetési felfogásmódok a közoktatásban	127
<i>Golnhofér Erzsébet–M. Nádasi Mária</i> : A tartalomelemzés lehetőségei a nevelés és oktatás tervének vizsgálatában	141
<i>Trencsényi László</i> : A szerepkategória alkalmazása a pedagógusmagatartás elemzésében	152
<i>Kelemen Elemér</i> : A dualista korszak közoktatásügyével foglalkozó helytörténeti kutatások áttekintése és a további kutatómunka feladatai	164

KÖRKÉP

<i>Gáspár László</i> : A hazai neveléstudományi kutatások legújabb seregszemléje	171
<i>Gyuráki F. Frigyes</i> : Neveléstudományi világkongresszus Kanadában	181

KÖNYVEKRŐL

Mészáros István: Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között (<i>Tóth Gábor</i>)	197
Pálvölgyi Lajos: A modellezés lehetőségeiről a pedagógiában (<i>Turjányiné Szász Ágnes</i>)	200
Illyés Sándor (szerk.): Tanulás és értelmi fogyatékosok. (<i>Réthy Endréné</i>)	201
Kutatómódszertani tanulmányok. (Debreceni pedagógiai füzetek, 2.) (<i>Bernáth József</i>)	204
Ruzsás Lajos–Trócsányi Zsolt–Bodolay Géza–Kiss József–Pölöskei Ferenc: A pápai kollégium története (<i>Szabóné Fehér Erzsébet</i>)	206
English Summary	209
Содержание	211
Inhalt	212

E szám szerkesztése 1981. december 4-én fejeződött be.

EMLEKEZÉS NAGY LÁSZLÓRA

Születésének 125. évfordulóján

1837-ben született s alig több mint 50 éve halt meg a XIX. és XX. század fordulójának s századunk első harmadának legkiemelkedőbb magyar „kultúrpedagógusa”, aki a pszichológia művelésében és pedagógiai alkalmazásában mindmáig a leginkább példamutató eredményeket mondhatja magáénak: *Nagy László*.¹

Ha fellapozom a lexikont, ezt találom róla: kiváló pszichológus és pedagógus, aki a magyarországi nevelésbe *új szempontot* vitt be, nevezetesen *a gyermek* szempontját.

Ilyen szintű eredmény egy más tudományterületen, egy más műfajban alighanem önmagában is elég lenne a halhatatlansághoz. És alighanem ahhoz is elég, hogy — amiképpen Pestalozzinak — neki is szobra légyen, éspedig nem jelentéktelenebb, mint az említett nagy pedagógusnak.

Továbbolvasva a lexikont, azt is megtudhatom róla: „A gyermektanulmányozásnak mint tudománynak úttörő, kutató tudósa, mint mozgalomnak kezdeményezője, szervezője és hatásos propagandistája”.

Megtudom továbbá, hogy 1880-ban szerzett tanári diplomát, s hogy tanítóképzőben tanított pedagógiát, majd 1916-tól az Apponyi Kollégiumban kísérleti lélektant adott elő s azután tanítóképző intézeti szakfelügyelő; nyugdíjazása után pedig, 1922-ben még volt elegendő energiája, hogy közel egy évtizedig vezesse a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumát.

„Közben” kezdeményezte és szervezte az 1896-ban megtartott II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszust, és sokévi szívós munkával létrehozta a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot; s mindezzel egyidejűen olyan kutató munkát folytatott s ennek kapcsán olyan nemzetközi tájékozódást végzett, hogy ezeknek eredményeképpen megszülethettek fő művei: „A gyermek érdeklődésének lélektana” (1908) című, határainkon túl is ismert — és elismert — könyve, valamint az 1921-ben kiadott „Didaktika gyermekfejlődéstani alapon” című, mindmáig példamutató és a maga komplex törekvéseiben általunk mindmáig eléggé nem méltányolt munkája.

Mindezek az információk szinte csak életrajzi tényekként jelennek meg a lexikon vonatkozó cikkében.

Nekem azonban mindezekon az adatokon túl — különösen hangozhat — szinte „személyes ismerősöm”: is Nagy László, másrészt megvalósítandó feladatokat jelölő szimbólum is

¹ Kemény Gábor: Egy magyar kultúrpedagógus. Nagy László életműve. Bpest, 1943.

a maga pedagógiai hagyatékának egészével egyetemben. Bizonyára nem túlzok, ha azt mondom, hogy ez a pedagógiai örökség nemcsak nekem jelent tudománypolitikai és morális szempontból egyaránt megvalósítandó „feladatot”, hanem egész nemzedékemnek, sőt – hovatovább – már az utánam következőknek.

S ebben az emlékezésben erről a kétféle állításról szeretnék legalább néhány gondolatot – valóban „a teljesség igénye nélkül” – elmondani.

*

Először arról, hogyan lett „személyes ismerősöm”. Természetesen idézőjelbe kell tennem ezt az állítást, hiszen halálakor mindössze 15 éves voltam, s még jó néhány évet kellett várnom, hogy az első „személyes” találkozás bekövetkezzék.

1935-ben történt ez, éspedig egy „segédkönyv” közvetítése nyomán. *Lázár Károly* sárospataki tanár ugyanis „A gyermektanulmány vázlata” címen 1933-ban segédkönyvet adott ki s mint ifjú pedagógusjelölt ebből szereztem (nem véletlenül, hanem korszerű tanári instrukció nyomán) az értesülést: hogy a gyermektanulmányozás, melynek külföldön már fél évszázados múltja van, az 1890-es években s még inkább e század elején hazánkban is megindult. „Azok a pedagógusok, akik a gyermek megismerését és pedagógiai célból való tanulmányozását nálunk is kezdeményezték, lassan mind több és több hívet szereztek a mozgalomnak s hogy ennek a céljaiért eredményesebben dolgozhassanak, 1903-ban *Nagy László* tan. képző-int. tanár indítványára egy szervezetet: „*Gyermektanulmányi Bizottság*”-ot alakítottak *gr. Teleki Sándor* elnöklete alatt. Ez a bizottság a gyermektanulmányozás gondolatának a terjesztését, annak tudományos művelését, az idevágó irodalom közlését és terjesztését tűzte ki célul. Az új pedagógiai társulás szellemi vezetői *Nagy László* és *Ranschburg Pál dr.* voltak, kiknek a magyar gyermektanulmányozás úgy az eszme terjesztésében, mint az új tudományág művelésében a legtöbbet köszönhet és akik a külföld előtt is méltóan képviselik a magyar gyermektanulmányozást.”²

Természetesen egy könyv ilyenféle információja még nem tesz személyes ismerőssé a mozgalom szellemi vezetőjével; csakhogy ebben a segédkönyvben nagyon egyszerűen, jól áttekinthetően – s ha helyenként vitathatóan is, igen instruktívan – voltak leírva maguk az eljárások. S ami még inkább „személyessé” tette az ügyet, hogy az akkori pedagógusképzésben konkrét gyermektanulmányozási feladat is szerepelt. Ezért mindmáig emlékszem annak a „személyi lap”-nak a mintájára is, melyet a kijelölt „növendék”-ről – beleértve a környezettanulmányt – ki kellett töltenem. Lehet, hogy a „rubrikák” nem mindenben fedték *Nagy László* elképzelését, de mennyivel többet kívántak mégis, mint az a pedagógusképzés, amelyben gyermek- és ifjúságtanulmány – gyakorlatilag – nem szerepel.

Második találkozásom Szegeden történt, ahol főiskolai-egyetemi hallgatóként került kezembe az egyik legkiválóbb *Nagy László* monográfia: *Baranyai Erzsébet*: *Nagy László munkásságának neveléstudományi eredményei*.³

² *Lázár Károly*: A gyermektanulmány vázlata. Sárospatak, 1933. 14–15.

³ *Baranyai Erzsébet*: *Nagy László munkásságának neveléstudományi eredményei*. Szeged, 1932.

Bár ez a munka csak 1937-ben jutott el hozzám, tehát fél évtizeddel a megjelenés után, mindenesetre még évekkel az 1940-es hivatalos nyolcosztályos elemi iskolai tanterv körvonalainak kialakítása előtt. Így még erősen éltek bennem az 1925-ös népiskolai tanterv s a hozzá kapcsolódó 1932-es „Utasítás” emlékei (s ezeket egyébként nyomtalanul az 1940-es „hivatalos” tanterv sem törölte volna el); ennél fogva valóban megrázó erővel hatottak rám azok a fejtegetések, melyek Nagy László tantervi koncepciójának a hivatalos tantervtől való gyökeres különbségeire utaltak. Minthogy Baranyai Erzsébet műve az 1925-ös tantervhez kiadott Utasítások megjelenésének évében látott napvilágot, s minthogy Nagy László 1921-es didaktikai (tantervi) koncepcióját mérlegelte, így természetesen elsősorban az 1905-ös tanterv felfogásmódjával tudta egybevetni – illetve attól élesen elválasztani – az új koncepciót.

Nagy László Didaktika gyermekfejlődéstani alapon című művének Tájékoztató-jára hivatkozva, abból idézi a főbenjáró különbséget:

„A régi didaktika a maga egységes céljával és tanulmányi szervezetével helytelen lélektani alapon állott. A tanulmányi szempontokat, a rendszert, a tantárgyi érdekeket, a szakmát tette a képzés alapjává és emelte a gyermeki lélek fejlődésének szempontjai és érdekei fölé . . .”⁴

Most lényeges fordulat következik be, legalábbis elvileg: a tantárgyi érdekek helyett a *személyiség fejlődése* kap prioritást.

Tagadhatatlanul lényegbevágó módosulásról van itt szó, s nem túlzás a kopernikuszi fordulat említése sem, hiszen a volt célból eszközi jelentőségű tényező válik a személyiség fejlődésének szolgálatában.

A harmadik személyes találkozás egész korszakot ölel föl, éspedig 1945–48 időszakát; azt az időt, amikor létrejött az új iskolatípus, az általános iskola s amikor a magyar közoktatáspolitikai egész légkörében – az Országos Köznevelési Tanács tevékenységétől kezdve az egyes tudósokig – szinte állandóan jelenlevő együttműködő volt Nagy László. Hatása, komplex tantervi felfogásának „áttünése” kifejezetten érződött az általános iskola első tantervén, de még inkább érződött „személyes” jelenléte a korszak egészében. Szinte bármelyik összefoglaló munkát vagy gyűjteményt veszi is kézbe az ember ebből a korból: Nagy Lászlóval mindenképpen találkozik.

Elég találomra felütnöm például a „Demokrácia és köznevelés” című kötetet, ott találom Kemény Gábor „Egy negyedszázad nevelésügyi mérlege” című tanulmányát s benne a hivatkozásokat – s milyen hivatkozásokat! – a Nagy László-életműre! „A háborús összeomlást követő kulturális reakcióra – mondja – Nagy László tudományos, elmélyült munkássága volt a válasz . . .”⁵

A Kiss Árpád szerkesztette „A köznevelés évkönyve” 1948-as számában ismét Kemény Gábor jelentkezik – és már hányadszor és hányadikként – a jellemző cikk-címmel: „Nagy László és az új magyar pedagógia”.⁶ „Nagy László az életet a maga egészében nézte – írja Kemény Gábor –, kutatásainak végső következtetése mindig *szociális cél* volt. Nagy

⁴ Idézi Baranyai Erzsébet: i. m. 43. s köv. lapokon.

⁵ Kemény Gábor: Egy negyedszázad nevelésügyi mérlege. In: Demokrácia és nevelés. Bpest, 1945. 42, 44, 46–47, 50.

⁶ Kemény Gábor: Nagy László és az új magyar pedagógia. In: „A köznevelés évkönyve.” Bpest, 1948. 100. s köv. lapokon.

László: nem volt szociológus a szó akadémikus értelmében, de részletmunkái is, közoktatási javaslata is azt mutatják, hogy a magyar szociális életnek és demokratikus államnak egyik legöntudatosabb kiépítője volt.”⁷

Nem árt a személyes találkozásnak ezt a körét érinteni, hiszen Nagy László tevékeniségének éppen ez a vonulata tűnik a legtöbb esetben halványabbnak a szorosabb értelemben vett individuális gyermektanulmányi szempontnál.

Továbbhaladva az időben, egy korszakon át nem volt „személyes” találkozásom Nagy Lászlóval. És ez bizonyára rajtam is múlt, ha nem is mindenestül rajtam. Amikor a nevét viselő kollégium lakója voltam – 1949 őszén –, már többnyire csak névleg volt jelen, szemléletét illetően kevésbé.

Csak az 1950-es évek második felében kerültem újra a „színe elé”. Azt mondhatom, akkor is meglehetősen bátortalanul, nem is minden lelkiismeretfurdalás nélkül. Mindenesetre hosszas vizsgálódás és nem minden aggályoskodás nélkül – amint a megjelent cikk alcíme mutatja – 1960-ban jelentkeztem a Pedagógiai Szemlében „Nagy László felfogása az oktatás lényegéről és szerkezetéről” című írással.⁸ Nem engesztelő áldozat kívánt lenni, hanem tárgyyszerű megmutatása egy nagy életmű értékes vonulatának, amelyet a modern pedagógiai felfogás mindenestül hasznosíthat. Hasznos tanulmány volt számomra, amelyből nemcsak okultam, hanem valóban tanultam is, neim kevesebbet, mint azt, hogy a külföldről (valamivel később) importált rendszerszemléletű megközelítése a tanítási-tanulási folyamatnak – hazai földön sem ismeretlen.

Azután még fél évtizedig kellett várni, amíg megjelent a megerősítő koncepció, és pedig a legilletékesebbek egyikétől, *Mérei Ferenc*től; 1965-ben írott s a Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1966-os kötetében publikált „Nagy László élete és munkássága” című tanulmánya egyértelműen megmutatta: Nagy László esetében olyan lélektanról van szó, „amelynek értelme az oktatástani alkalmazás”. Ilyent „a reformpedagógia területén a Nagy Lászlóén kívül csak egyet ismert: Decrolyét”.⁹ Ennek nyomán már könnyű volt – legnagyobb személyes találkozásom alkalmával, amikor az a megtisztelés ért, hogy válogatott pedagógiai műveit összeállíthattam – a bevezető tanulmányban azt írni: míg Claparède esetében a pedagógia a gyermektanulmány függvényévé válik, itt – Nagy László esetében – egy sajátosan pedagógiai függvényű gyermektanulmányozásról van szó éppen.¹⁰

De mielőtt a válogatott műveket – pedagógiai értelemben – összeállíthattam, a 60-as évek második felében többször is és egymás után részese voltam olyan Nagy László-megjelenéseknek, amelyek – ha szerényebb köntösben is (az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványsorozatában), de – úgy gondolom – hozzá méltóan tettek tanúságot emberi és tudósi mivoltáról, életművének kivételes értékeiről, valamint abban az

⁷ Kemény Gábor i. t. 106.

⁸ Nagy Sándor: Nagy László felfogása az oktatás lényegéről és szerkezetéről. Pedagógiai Szemle 1960/5.

⁹ Mérei Ferenc: Nagy László élete és munkássága. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1966. Bpest, 1967. 409.

¹⁰ Nagy László válogatott pedagógiai művei. (Szerk. és bev. tanulmányt írta Nagy Sándor.) Bpest, 1972. 10.

elmélet és gyakorlat egységéről. Csak kettőt hadd említsek ezekből a munkákból: az egyik *Buzás László*: Az „Új Iskola pedagógiája” című könyve, a másik *Ballér Endre*: „Elmélet és gyakorlat egységében” című munkája.¹¹

*

Azután a hetvenes években mintha ismét megtorpanás következne a Nagy László életmű felhasználásában. Egy sajátos fénytörésnek lehetünk tanúi, annak ellenére, hogy a neveléstudomány figyelme nem foglalkozott meg Nagy László irányában, sőt!

Vannak azonban elgondolkodtató dolgok. Például a Válogatott pedagógiai művek 1972-es dátummal – 1974-ben került, meglehetősen szemérmes formában a könyvesboltokba. Szinte minden hatás nélkül. Ami kétféle okból is különösnek tűnhet.

Egyrészt azért, mert már készülöben volt – de csak a hetvenes évek végén került ki a nyomdából – egy jelentős monográfia, amely *Köte Sándor* tollából „A szocialista munkaiskola kezdetei” címmel jelent meg és ebben a nagy vonulatban méltó helyére tette Nagy Lászlót is!¹²

Az „áramkör”, amely Nagy Lászlót körülvette, nem szakadt tehát meg, mindvégig elevenen izzott.

A Válogatott pedagógiai művek szemérmes megjelenését ugyan mindmáig nem lehet magyarázni, de lehetetlen észre nem venni, hogy 1972 (illetve 74) és 1979, tehát a Köte monográfia megjelenése között *gyakorlatilag* óriási lehetőség mutatkozott a Nagy László életmű maradandó értékeinek érvényesítésére. Éspedig miképpen?

Egyszerűen úgy, hogy az újonnan készülő tantervek (a nevelés és oktatás tervei) sok mindent megvalósíthattak volna abból, ami már „A gyermek érdeklődésének lélektana” vagy a „Didaktika gyermekfejlődéstani alapon” című műben – egy más társadalmi kor számára transzponáltan, de mégis – adva volt. Mik ezek?

Mindenekelőtt a Nagy László-féle „Didaktika...”-nak az a sajátos vonása, hogy az egyes gyermekfejlődési ciklusok élére (az akkor általa rendkívül korszerűen megtervezett 5–6. osztály, valamint a 7–8. osztály „tanításának terve és alapvető módszertani kérdései”) odailleszt „Irányelvek” címen egy-egy rövid, rendkívül tömör, ugyanakkor magas szinten eligazító jellemzést a személyiségfejlődésnek az adott életkori szakaszban figyelembe veendő sajátosságairól. Joggal állíthatjuk, hogy ezekben az irányelvekben a maga korában legkorszerűbb lélektani, kísérleti-lélektani eredményeket foglalta össze, olyan magas szintű instruktivitással, hogy nem lett volna az a nevelő, aki ne szívesen és ne haszonnal olvashatta volna ezeket. Ezek az instrukciók pszichológiai művek egész sorának a tanulmányozását tudhatták helyettesíteni, minden szó olyan fajsúlyú volt bennük.

Vajon meg lehetett volna-e valamilyen hasonlót valósítani az 1970-es évek közepén készült tantervekben? Másként is lehet kérdezni: vajon nem lett volna-e kötelességünk valami hasonlót megtenni? Erre vonatkozó pedagógiai javaslat történt ugyan, realizálására azonban – sajnos – nem került sor.

De nemcsak erről van szó. Arról is, hogy annak a Nagy Lászlónak az életműve, aki a Didaktika című művében a *tantárgyi integráció* mindmáig egyedül álló – legalábbis

¹¹ *Buzás László*: Az „Új Iskola” pedagógiája. Bpest, 1967; *Ballér Endre*: Elmélet és gyakorlat egységében. Bpest, 1970.

¹² *Köte Sándor*: A szocialista munkaiskola kezdetei 1917–1920. Bpest, 1979.

instruktivitásában egyedül álló – példáját mutatta fel, néma maradhatott, mert nem kérdezték olyan esztendőben, amelyekben az integráció jelszava nemcsak pedagógiai divat volt, hanem közoktatáspolitikai igény! (S amiből oly kevés valósult meg.)

Ez egy másik olyan vonulat, amelyről szólni kell, amikor Nagy Lászlóról emlékezünk. Nekem külön is gondot okoz, minthogy – legalábbis az első „vonulatot” – ismételt és sikertelenül javasoltam. A második pedig olyan magától értetődőnek látszott, hiszen még csak az imént hangzott el, hogy „elmélet és gyakorlat egységében . . .” – és nyilvánvalóan a történelmileg ránk maradt tanulságok és „modellek” alkalmazása is magától értetődő; vagy legalábbis annak kellene lennie a „történelmi” jelzőt oly gyakran emlegető tudósok számára.

Mindezek nem zokszavak, csak kérdések, melyeket nem lehet fel nem tenni, ha hűek akarunk maradni, illetve lenni ehhez az életműhöz, amelyre emlékezünk.

Nekem így nem lett találkozásom – illetve újabb személyes találkozásom – a 70-es évek közepén, második felében – Nagy Lászlóval.

Ennek következtében nemcsak arról kell tehát szólnom, amikor találkoztam vele, hanem arról is, amikor saját hibámból maradt ez el, de hadd ne feledkezzem el arról sem, amikor mások hibájából kellett ennek megtörténnie. A pedagógiai tudat reflexeinek kihagyásaira való hivatkozás aligha pótolhat bennünket olyan tantervi rétegekért, amelyek ok nélkül maradtak ki egy rendszerből; de amelyeknek kimaradása most nem kevesebbet jelent, mint egy-egy korosztály személyiség-fejlődéstani sajátosságainak kimaradását, vagy annak a bizakodásnak a fenntartását, hogy azt majd más dokumentumokból, művekből „hozzá olvassák” a tantervhez a gyakorló pedagógusok.

Talán nem fölösleges mindehhez hozzátenni, hogy – elismerve a „bujdosó emberismeret”-tel kapcsolatban a kérdésfeltevés jogosultságát – ebben az esetben bizonyára nem erről van szó, hanem egy nem könnyű tantervi feladat előli kitérésről, az „Alapelvek” olyan megkomponálásáról, amelynek kapcsán korántsem volt tökéletes már születésükkor sem a pedagógiai egyetértés.

*

Ha mindeddig mintegy személyes emlékeket és „találkozásokat” (vagy elszalasztott találkozásokat) emlegettem Nagy Lászlóval kapcsolatban (a legmesszebbmenően elnézést kérve mindazoktól, akik az emlékezésből kimaradtak, hiszen teljességre ilyen rövid emlékezésben hogyan lehetne törekedni) – a továbbiakban néhány olyan vonását szeretném említeni ennek az életműnek, melyek számomra – hangsúlyozottan emlitem: személyesen a számomra, hiszen most emlékezést és nem monográfiát írok – különleges fontosságúak, szinte személyes jelentőségűek. Mozaikok lesznek ezek, amiket emlétek s bizonyára semmiképpen nem lehet felépíteni belőlük az egészet, de ha kimondom a nevet – Nagy László –, mindeneke előtt ezek az összefüggések jelennek meg előttem.

– Első helyen hadd említsem az „Eötvös-jelenséget”, vagyis egyszerűbben szólva a kötődést az Eötvös-féle közoktatáspolitikai koncepcióhoz. Nem véletlen, hogy amikor módom volt válogatott pedagógiai műveinek összeállításán tűnődni, Nagy Lászlónak ez, a Magyar Tanítóképző 1894-es évfolyamában megjelent tanulmánya szerepelt a vezető helyen.

Nem tudom meghatódás nélkül olvasni, amikor azt írja Eötvösről: „Különösen nekünk, néptanítóknak kell az ő emlékét kegyelettel őriznünk, nekünk, akik az ő eszméinek közvetlen örökösei vagyunk, akiknek hivatása az őáltala megkezdett munkát népünk javára folytatni.”¹³

Hogy ő néptanítónak érezte és tudta magát, külön is mutatja mély demokratizmusát, egy olyan országban és olyan korban, amikor különleges „státus”-t jelentett tanárnak lenni a tanítóval szemben.

Bár rajta kívül csak *Imre Sándor* volt még képes arra, hogy kimondja: valamennyien tanítók vagyunk, bármilyen szinten tanítunk is, mégsem ezt a végeredményben formai oldalát kívánom említeni demokratizmusának, hanem magához az Eötvös-féle hagyományokhoz való tartalmi kötődését. És még valamit: hogy egész tevékenysége nem egyszerűen valamiféle pszichologizálás volt, hanem minden, amit tett, egy nagy közoktatáspolitikai koncepció keretébe illeszkedik bele. Vagyis: Nagy Lászlónak volt közoktatáspolitikai koncepciója.

– Ebből következik, hogy nevének kimondásakor „A magyar közoktatás reformja” címen említhető kérdéskör ugyancsak kiemelkedően élém áll életének erőteljes és nagy folyamában, hiszen újra meg újra visszatér ehhez és minden, amit tesz, ezért van. És megint csak arra kell eszmélnem, hogy milyen kivételes elkötelezettség volt egy demokratikus közoktatáspolitikai koncepciót megfogalmazni olyan korban, amely – kivéve 1919 rövid történelmi közjátékát – korántsem volt veszélytelen dolog egy, a karrier felépítését centrálisnak tekintő és alapjában antidemokratikus korszakban; kimondani az osztálykülönbségeket biztosító iskolarendszerről, hogy ez – *osztályiskola*.

– Ha tovább haladok, természetesen ezeken a nagy politikai és közoktatáspolitikai kontúrokon belül központi jelentőségűnek kell mondanom azt, amit magáért a gyermekért, annak a pedagógiai folyamatban betöltött funkciójáért, magáért a gyermekségért, a *gyermek pedagógiai jogaiért* tett. A gyermek megismerése eszköz volt a kezében, hogy olyan „tanítási tervet” komponáljon, amelyben a gyermek aktív közreműködése, személyiségfejlődéséhez nélkülözhetetlen tevékenysége, cselekvése mindenoldalúan biztosítva van. Talán senki sem tett annyit ebben az ügyben, mint Nagy László. Mert igaz, hogy például a tiszteletre méltó *Ellen Key* hatalmas röpiratot tett le a történelem asztalára „A gyermek évszázada” címen s ezt még akkor is meg kell becsülnünk, ha egyáltalán nem mentes túlzásoktól és egyoldalúságoktól; de Nagy László – nagyon egyszerűen és szinte szerényen – *megtervezte*, minden részletében megépítette azt a folyamatot, amelyben a gyermek valóban szabadon tevékenykedhet, és pedig a személyiséget leginkább fejlesztő érdeklődési irányának megfelelően.

Nagy László tehát nem csak „kiáltványt” intézett hozzánk, az utókorhoz (és saját korához), hanem példát mutatott abban a tekintetben, hogyan kell egy korszerű tanulást – minden részletében és megfelelő *eszközeivel* egyetemben – megtervezni.

– És itt van maga az érdeklődés! És minden, ami ebből következik! Hogy maga az oktatás sem más, mint az érdeklődés mesterséges (azaz didaktikai) hatásokkal történő irányítása. És hogy mindez éppen azért van, mert az oktatás = személyiségfejlesztés. Korábban – Baranyai Erzsébet monográfiájára hivatkozva – említettem, hogy hogyan

¹³ Nagy László válogatott pedagógiai művei. 52.

helyeződik át a hangsúly a Nagy László-féle felfogásban a tárgyi (szakmai) oldalról a fejlesztés, a személyiségformálás oldalára.

Miért ne vallanánk be, hogy ez mindmáig a lehető legkorszerűbb felfogás. Ma azt mondhatom, hogy az oktatás a személyiség irányított tanulás útján történő rendszeres fejlesztése. Ez nagyon is közel áll ahhoz a definícióhoz, amit Nagy Lászlónál olvashatok. Mondhatom, hogy az érdeklődés irányítása önmagában véve még nem elég: az egész személyiség irányítása kell. Igaz, de nyilvánvaló, hogy az érdeklődés ebben valóban főbenjáró. Hogyan, milyen értékek épülnek be személyiségembe, milyen értékek felé fordulok, a társadalom miféle „elvárásai” interiorizálódnak személyiségalakulásom folyamán – ez mind rendkívüli módon összefügg azzal, milyen érdeklődési irányaim alakultak ki.

Szinte megilletődve olvastam éppen a közelmúltban *P. J. Galperin* „A pszichológia tárgya” című kiváló művét, amelyben oly szuggesztív módon mutatja be, hogy „A pszichológia a szubjektum tevékenységét vizsgálja, ahogyan a szituációkban, azok pszichikus visszatükrözése alapján az orientálódási feladatokat megoldja. Nem a „tudatjelenségek” alkotják a tárgyát, hanem az aktív orientáció folyamata . . .”¹⁴

Mindezek természetesen távoli asszociációk és korántsem kívánok teljesen különböző pszichológiai fogalmakat egymásba olvasztani; mégis úgy tűnik, az érdeklődés-fogalom rokon az orientációval, és nem tudom eléggé nagyra értékelni mindazt, amit e tekintetben Nagy László a maga fő műveiben megfogalmazott. Egyáltalán nem lepődnek meg, ha holnap valaki úgy fogalmazna – részben Nagy László-reminiscenciák, részben teljesen mai tudományos felismerések nyomán –, hogy a nevelés és oktatás voltaképpen a személyiség alapvető orientációs képességeinek céltudatos hatásokkal történő kialakítása.

De hadd térjek vissza Nagy Lászlónak az érdeklődéssel kapcsolatos felfogásához, mert – mintegy magánhasználatra is – ez az a fő fogalom, amellyel ő egész pedagógiai célú alkalmazott pszichológiájában leginkább és központian dolgozott.

Már „A gyermek érdeklődésének lélektana” című munkájában ezt olvashatjuk:

„A neveléstani írók az érdeklődést, mint a tanítás módjának egyik mozzanatát tárgyalják. Szerintök a tanítást *érdekessé* kell tenni vagy azért, hogy a gyermekek tudásvágyát (Comenius, Niemayer) felébresszük; vagy, hogy *figyelmüket* lekössük (Diesterweg, Dittes).”¹⁵

Nagy Lászlónál többé már nem erről – vagy korántsem csak erről – van szó, hanem arról, hogy az érdeklődés mesterséges hatásokkal történő irányítása *maga az oktatás*. A magyar didaktikai irodalomban itt először lehet találkozni azzal a nagy fordulattal, amely az oktatás terminusát lélektani, még pontosabban: *személyiségfejlődéstani oldalról* közelíti meg, minthogy az eddig céljellegűnek tekintett tárgyi oldal helyett (ismeretközvetítés) a személyiségnek egy központi s az egészet befolyásoló rétege irányából való befolyásolását állítja a figyelem előterébe.

És hogy itt mennyire alapvető dologról van szó, még néhány további hivatkozásra is szükségem van, bár szinte evidenciáról van szó az elmondottak után. Mégis hadd említsem: Nagy László nem tagadja ugyan, hogy „a képzetkapcsolatokból származó

¹⁴ P. J. Galperin: A pszichológia tárgya. Bpest, 1980. 131.

¹⁵ Nagy László: A gyermek érdeklődésének lélektana. Bpest, 1908. 7.

ismeretfolyamatok” (melyeket a hagyományos oktatás kizárólagos értékűeknek tekintett) „nagy hatással vannak a gyermek intelligenciájára, szellemi látókörére”. Ezt azonban csak bizonyos feltételek között tartja törvényszerűnek. „Kiegészítem e tételt azzal a megjegyzéssel – mondja –, hogy csak azon ismeretfolyamatoknak van ilyen hatása, amelyek az érdeklődés érzelméből származnak. Ugyanis az olyan megismerésfolyamatok alkalmazásával, amelyek a gyermek érdeklődéséből keletkeznek, a gyermek szembehelyezi a maga képzettartalmát az új tapasztalatokkal. Ebből az egybevetésből a régi tartalom hiányosságának érzése ébred fel az új tapasztalatokkal szemben. Ez a hiányérzet egy ösztönt indít működésre: az ismeretlen megismerésének vágyát. Ez a vágy hozza létre az ismeretfolyamatot s ezen vágy kielégülése teszi érdekessé az új tapasztalatokat a gyermekre nézve az értelem gyarapodása szempontjából . . . Viszont a gyermek az olyan ismeretet, amelyet ezen vágy képződése nem előzött meg, értelme gyarapodására nézve értéktelennek tarja.”¹⁶

Ne firtassuk, hogyan „bukdácsol” itt a zseniálisan új gondolat a megfogalmazás kövein, hiszen még alig derengett a XX. század, amikor ezt leírta Nagy László. Minden aktualizálási tendencia megkerülésével és mindenképpen mégis azt kell kihallanom belőle – egyelőre még csak a maga kora által lehetővé tett formában megfogalmazott felismerés köntösében –, hogy a megismerésfolyamatok csakis a megfelelő motivációs bázison hatnak a személyiségre és eredményezik annak belsőleg arányos és optimális fejlődését. Ha pedig ilyen bázis nincs, akkor „az értelem gyarapodására nézve” édeskevés haszon származhatik bármiféle oktatásból.

Bármennyire is ragaszkodik Nagy László az „érdeklődés érzelméhez” és bármennyire emleget is „ösztönt” a megismerésfolyamatokkal kapcsolatban, mai olvasatban nyilván az imént említett szélesebb, átfogóbb értelmezésről van szó; még határozottabban: csakis az ilyen bázison lezajló ismeretfolyamatoknak tulajdonít Nagy László személyiségfejlesztő hatékonyságot.

És éppen ez a gondolat, amely számomra – a hajdani megfogalmazás egyes fogalmainak vitathatósága ellenére – egy korszerű oktatásmélet számára szinte a legfontosabbnak tűnik életművéből; éppen ez az a pont ugyanis, ahol eldől ma is a korszerűség kérdése. És ma igazán itt dől el, minthogy – bármennyire önellentmondásnak látszik a „nevelésközpontú” (vagy leegyszerűsített formában: „nevelő”) iskola fogalma, mert másféle ugyan milyen is lehetne? – a személyiség minden szférájában (beleértve a kognitív, affektív és pszichomotoros szférát) az optimális fejlődés azon múlik, vajon „a gyermek szembehelyezi-e a maga képzettartalmát az új tapasztalatokkal” (hogy Nagy László kifejezésével éljek), illetve, hogy aktív, kreatív módon jelen van-e abban a folyamatban, amelyben a kultúra javaival – egy optimális iskolai légkörben – „szembesül”. *Nélküle* nem lehet az ő személyiségét fejleszteni; személyes tevékenysége, sokféle célirányos tevékenysége nélkül nem lehet formálni az ő minőségét; partneri együttműködése nélkül nem lehet őt kulturált magatartásra, emberségre, tisztességre tanítani; nem lehet úgy tanítani, hogy céljainkat – melyek az ő számára transzponálódott célok is – ne tegye a magáévá, ne azonosuljon azokkal.

¹⁶ Nagy László: A gyermek érdeklődésének lélektana. Bpest, 1908. 128–129.

Mindezeket természetesen hozzágondolom a Nagy László-féle gondolatmenethez; figyelmesen tanulmányozva azonban az ő alapvető mondani-alóját, *ma* így kell továbbgondolnom mindazt, amit ő elkezdett megfogalmazni s amit konkrét kutatásai alapján több mint hetven éve megfogalmazva ránk hagyott.

*

És mi az még, ami azonnal szemembe ötlík, ha csak vázlatosan is áttekintem ezt a nagy és belsőleg oly gazdag életművet?

Az iméntihez kapcsolódóan – és milyen természetes ez a kapcsolat – az *alkotó munka* gondolata ez. Ezzel együtt természetesen a tanulói *aktivitás*, amely nemcsak mint általános „elv” hatja át tevékenységét, hanem magában a Didaktika gyermekfejlődéstani alapon című munkában, amely a maga korában még nem létező s csak a Tanácsköztársaság ide vonatkozó kezdeményezése által is megerősített Nagy László-i demokratikus koncepcióban létezett nyolcosztályos elemi iskola 5–6., valamint 7–8. osztályának tanítási tervében konkrét formákban is megjelenik. És nem téveszthet meg bennünket az a körülmény, hogy ezen a címen – „Alkotó munka” – mindenekelőtt az 5–6. osztályos ciklus számára tervez egy – egyébként mesterien megkomponált nyolc résztárgyból álló – tantárgytömböt, ami magában véve is a legnagyobb elismerésre kész, hanem az „alapvető módszertani kérdések” kifejtésekor mindenütt jelen van a 7–8. osztályos ciklusban is; enélkül lehetetlen volna realizálni ennek az életműnek a központi gondolatát; ehhez a gondolathoz a gyermeki cselekvés úgy hozzátartozik, mint a szívhez a vérkeringés.

Mennyire csábító lehetőség a Didaktika . . . sokféle részletét idézni ennek demonstrálására, de ezen a helyen meg kell elégednem csupán annyival, hogy hivatkozom erre, hiszen ez a mű olyan teljes értékű tanterv – beleértve a tanulási folyamat minden részletében, tartalmi, módszertani, eszközi vetületében való áttekintését –, hogy ma alighanem a „curriculum” egy korai változatának bizonyos jellegeit is könnyű volna kimutatni belőle.

Annál inkább, mert – hogy legalább még egy vonással, éspedig számomra igen vonzó vonással – gazdagítsam a Nagy László-életmű számomra első pillanatra is szembetűnő vonásait – éppen a Didaktika egyes életkori ciklusai adnak számára lehetőséget, hogy korántsem csak az értelmi fejlődésről, hanem a közösségi, a morális, a szomatikus fejlődésről s az ezekkel kapcsolatos nevelési teendőkről egyaránt szóljon.

Amikor például a 7–8. osztály tanításának terve és alapvető módszertani kérdései című rész elé az „Irányelvek”-et megfogalmazza, akkor a serdüléssel járó testi fejlődés rövid áttekintése, majd az érdeklődés és az értelmi működések e korban jelentkező fő iránya, valamint a „szaktanítás” elérkeztének ideje, illetve mindezeknek a kérdéseknek a tömör áttekintése, „körüljárása” után részletesen szól azokról a nagy változásokról, amelyek a gyermek erkölcsi életében lépnek fel. E változások jellemzése után nem mulasztja el felhívni a figyelmet arra is, hogy „A gyermek erkölcsi világának kétes értékű változásait gyakran fokozza az ő társadalmi helyzete”.¹⁷

¹⁷ Nagy László: Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. Bpest, 1921. (L. Válogatott pedagógiai művei 304.)

„Ez az igazi *erkölcsi gyermekvédelem* kora – mondja valamivel később –, amelyben egyaránt kell részt vennie az iskolának, a társadalomnak, a hatóságoknak. Az iskola azonban a gyermekvédelem megszervezésével, mint negatív intézkedéssel, nem töltötte be hivatását. Neki kötelessége úgy szervezni meg az oktatást, hogy az nyújtson elég pozitív tartalmat a gyermek magatartására a helyes úton . . .”¹⁸

És ha mindezt átgondolom, egészen nyilvánvaló lehet számomra, hogy valóban minden lényeges „aspektusra” kiterjedt a figyelme. És még nem említettem azokat a kiemelkedő törekvéseket, amelyek az Új Iskola pedagógiájának kísérleteihez kapcsolódóan oly gazdagon bontakoztak ki munkásságának egy jelentős szakaszában, valamint a pályaválasztással kapcsolatban kifejtett, mindmáig kiemelkedő értékeket magába rejtő koncepcióját, s magának a neveléstudománynak kísérleti (kísérleti-pszichológiai) alapon való megújítására tett erőfeszítések összességét; még nem említettem, hogy mennyire természetes ebben az életműben a komparativitás elvének megvalósulása, a hazai és nemzetközi tudományos életben való tájékozódás morális kötelezettsége, az új felismerések gyakorlati alkalmazásában (ma alighanem innovációs képességnek, innovációra való törekvésnek mondanánk) megmutatkozó fáradhatatlanság, és a társadalom s a *gyermek* iránt érzett mindenekfölötti felelősség!

*

Bárhogy igyekeznék is, csak töredékesen tudnám bemutatni ennek az életműnek roppant gazdagságát. Bármerre vágunk utat ebben a hatalmas alkotásban, ebben a kiváló tudományos színvonalú kísérletező, kezdeményező, gyermekvédő és gyermek-központú tevékenységben, mindenütt a mának szóló üzeneteket találjuk cikkek, tanulmányok, könyvek lapjaira fölvésve; éspedig úgy fölvésve, hogy az utókor – hacsak tudományos vétkeket nem akar elkövetni – ezeket semmiképpen nem kerülheti meg és nem feledheti el.

Teljesen egyértelműen igazak azok a megállapítások, melyek arra utalnak: „Nagy László helye a magyar neveléstörténet haladó vonalában van. Munkássága az egyik láncszem, amely az 1868-as népoktatási törvényt s ezzel Eötvös és a reform-nemzedék művelődéspolitikáját összeköti 1919 iskolaügyi megújulásával. Tanítványai és munkatársai pedig az 1919-es és az 1945-ös iskolareformok egyik összekötő szálát képviselik.”¹⁹

Úgy gondolom és meggyőződéssel vallom, hogy nekünk manapság az időközben néhány alkalommal elszakadt összekötő szálak mentén haladva kell ismét és újra végig-gondolni mindazt, amit a mának szóló üzenet ebben az életműben; és minél szorgalmasabban s a saját magunk által vallott „történelmi” jellegű világnézet nevében minél hatékonyabban fáradozva tesszük ezt, nem jelentéktelen előzményeire találunk ezen a tájon sok olyan törekvésnek, melyek mára kezdenek történelmileg „beérni”, szélesebb körűen megvalósulni.

¹⁸ Nagy. László: Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. Bpest, 1921. (L. Válogatott pedagógiai művei 305.)

¹⁹ Mérei Ferenc i. t. id. h. 373.

Ebben az értelemben e cikk elején szereplő Hamupipőke-címet talán érdemes lett volna, esetleg szükséges is lett volna azzal a felszólítóbb jellegűvel felváltani: „*Nagy László ébresztése*”. Nem azért, mert hajdanában az ilyen címek divatosak voltak s mostanában általános nosztalgia-hullám önt el bennünket, hanem főképpen abból a tudománypolitikai és morális felelősségből kiindulva, amely kétségtelen kötelezettséget jelent számunkra Nagy László iránt.

Nagy Sándor

LIGETINÉ VEREBÉLY ANNA

VEZETÉSI FELFOGÁSMÓDOK A KÖZOKTATÁSBAN

*1. Az oktatási vezetési felfogásmódnak és az iskolarendszer
oktató-nevelő-képző tartalmának összefüggése*

Néhány szóval mindenekelőtt megvilágítjuk a „vezetési felfogásmód” kifejezés lényegét. Tulajdonképpen a „vezetési koncepció” fogalmával azonos. Szívesen kerülnénk a tanulmányban a „koncepció” szót, s használnánk következetesen magyar megfelelő helyette; a kifejezés közismertsége és gyakori alkalmazása miatt azonban törekvésünk nem mindig járhat sikerrel. A „koncepció” szó egyebek között azért sem mellőzhető, mert – megítélésünk szerint – több fogalmi elemet tartalmaz, mint a magyar megfelelőként ajánlott „felfogásmód”, „nézőpont”, „meglátás”, „elgondolás”, „ötlet” kifejezés.¹ Egyik magyar szóváltozat sem jelzi eléggé plastikusan a „koncepció” fogalmának azt a lényegét, hogy meghatározott szemléleti elemek rendezett egységéről van szó, bizonyos értékek preferenciáján alapuló nézőpontok, felfogásmódok viszonylagos összességéről. Kénytelenek vagyunk tehát esetenként az idegen kifejezést használni olyankor, amikor feltétlenül érzékeltetni szükséges, hogy szemléletbeli – s ezen alapuló tevékenységi – rendszerre gondolunk. Természetesen – amennyire lehetséges – a szó magyar megfelelőjét alkalmazzuk.

Az „oktatási vezetés” fogalmával jelezzük, hogy meghatározott szakterületen érvényesülő irányító tevékenységre gondolunk, illetőleg – témánk vonatkozásában – e tevékenység szemléleti gyökereit tartjuk szem előtt. Beleértjük e fogalomba az eszmei-pedagógiai-szakmai irányítás és a tanügyigazgatás egységét, a vezetést ezeknél átfogóbb kifejezésnek tartva. Az oktatási szakterületen érvényesülő vezetés (más szakterületek vezetéséhez hasonlóan) hierarchikus szinteken, valamint funkcionális és szakmai területeken egyaránt érvényesül. Ez utóbbinak megfelelően, valamint a szakterület jellegétől függően, differenciált és általános jegyeket foglal magába. De bármely szintről, beosztásról és szakmai szféráról van is szó, mindegyiknek a vezetése rendelkezik közös szemléleti vonásokkal; ezek a közös vonások jelentik vezetési koncepciójuk legfontosabb jellemzőit.

Az oktatás területén vezetési koncepcióról beszélve, alapvető követelmény, hogy *bázisul* az adott köznevelési rendszernek – illetőleg azon belül főleg az iskolarendszernek – *oktató-művelő-nevelő-képző tartalmát* tekintsük. Akkor is például – sőt akkor megkülönböztetetten – amikor a tudatosult tapasztalatok, a feltárt ismeretek napjainkban arra készítettek és készítetnek bennünket, hogy bonckés alá vegyük közoktatásunkat s

¹ L. Idegen szavak és kifejezések szótára. Szerk. Bakos Ferenc – Akadémiai Kiadó, Budapest 1976. 445–446. o.

azon belül iskolarendszerünket, és szembesítsük a társadalom új igényeivel; ez a tevékenység természetszerűen szintén szorosan összefügg az irányítás, vezetés problematikájával. Alaptételként hangoztatjuk tehát, hogy a szakterületen érvényesülő, bármely szintű és szférájú vezetés felfogásmódja (konceptiója) feltétlenül a közoktatásnak mint egésznek és elemeinek mint részének a konceptióján jön létre, azon alapszik, és csakis ezen a bázison jöhetnek létre a vezetési hierarchiában, a funkcionális és szakmai vezetésben meglevő eltérések. Gondoljuk, ez a tétel vonatkoztatható az oktatáson kívüli egyéb szakterületekre is, ugyancsak az inter- és intradifferenciák természetszerű fenntartásával.

Nehezíti az oktatási szakterület vezetését, hogy iskolarendszerünk egyes elemei módosulnak (l. tantervek cserélődése mint tartalmi változás; a fakultáció bevezetése mint tartalmi és szerkezeti változtatás stb.), ugyanakkor az iskolarendszer egésze is változás előtt áll. A *változás tendenciái* a következőkben foglalhatók össze:

- A társadalmi, a tudományos-technikai fejlődés következtében erőteljesen gyarapszik az ismeret- és tudásanyag; új szelektálási szempontokkal és megváltoztatott módon, más szervezeti keretek között szükséges megvalósítani a tanulási-tanítási, nevelési folyamatokat.
- Az oktatás, nevelés, képzés kilép a hagyományos életkori és intézményi keretek közül, s az egész életen át tartó – az eddigieknél jóval tágabb és bonyolultabb – rendszerré alakul.
- Jobban kell erősíteni az iskola szocialista vonásait, közülük főleg az iskolai élet demokratizmusát.
- Növekszik az emberek szabad ideje. Ennek egy részét arra használják, hogy részt vegyenek a nemzeti, nemzetközi kulturális értékek elsajátításában (az elsajátításon befogadást és alkotó alkalmazást is értve); más része – optimális esetben – az életbeli helyzet gazdagítását szolgálja; a szabad idő alkalmat ad továbbá arra, hogy a közösségi együttélés különféle lehetőségeit az emberek megteremtsék, ápolják, fejlesszék.
- A személyiségfejlesztés új jellemzőkkel gyarapszik. Ilyenek: a tevékenység-öntevékenység fejlesztése; a „megtanulni akarás” mélyebb beágyazása az egyén cselekvés-rendszerében; az egyén társadalmi szerepének növekedése stb.
- A közoktatás (s azon belül az iskolarendszer) a permanens reform korszakába lép; eddig nem tapasztalt konfliktusok jelentkeznek a változások kapcsán társadalmi síkon (a szülők széles rétege) és pedagógiai tekintetben egyaránt.²

A fenti tendenciák tulajdonképpen sűrítményei azoknak a kölcsönhatásokból származó, ma már tudatosult igényeknek, mutatóknak, amelyek a társadalomban és iskolarendszerében egyre erőteljesebben jelentkeznek s cselekvést, kielégítést sürgetnek. A

² Szarka József: Mai nemzetközi és hazai törekvések a neveléstudomány területén. (Az OM Vezetőképző és Továbbképző Intézet kiadványsorozatában: „Az oktatásügyi irányítás elméleti és gyakorlati kérdései.” „Tanulmányok” c. kiadványsorozatban, 1976. 9. sz.) Fukász György: A tudományos-technikai forradalom és a művelődés. (L. az előbbi kiadványsorozatban, 1979. 7. sz.) Mihály Ottó: A neveléstudomány fejlesztésének néhány kérdése. (Az OM Vezetőképző és Továbbképző Intézet kiadványsorozatában: „Az iskola irányítása, vezetése.” „Kutatások” c. kiadványsorozatban, 1979. 7. sz.) Ligetiné Verebely Anna: A közoktatás (köznevelés) irányításának, igazgatásának, vezetésének elvi, szemléleti, működési jellemzői. (L. az előbbi kiadványsorozatban, 1980. 8. sz.)

jelentkezés folyamatának fázisait figyelemmel kísérve, eddigi ismereteink és tapasztalataink alapján a következő szakaszokat állapíthatjuk meg:

- az igények alapjául szolgáló társadalmi jelenségeknek (például a szabad idő növekedésének) fokozatos kibontakozása;
- a gyakori megjelenésből származó tapasztalatok felhalmozódása;
- a probléma-megoldó cselekvésre készítő jelzéseknek „hol itt, hol ott” (egyes iskolákban, iskolatípusokban, földrajzi területeken, a pedagógusok, a szülők, a kutatók, az egyes állami és társadalmi szervezetek stb. körében) történő felbukkanása;
- a jelzések mögött halmozódó konkrét társadalmi jelenségek újabb és újabb igényekre, azok kielégítésére készítő hatásának növekedése;
- a kutatások kezdeti, majd mind fokozottabb ütemű kibontakozása;
- az igények követelményé válása;
- a követelmények tudatos teljesítésének beinduló szakasza, tervek, programok, célzatosan irányított tevékenységi formák mozaikszerű jelentkezése;
- hivatalos döntéshozó lépések megvalósítása a társadalmi igényeknek közoktatásban lehetséges kielégítéséhez. (Ezt követi később a döntés.)

A kommunikációs eszközök tájékoztatásai, az egyéni napi tapasztalatok, a pedagógia, valamint az egyéb társadalomtudományi vagy más tudományterületről származó tanulmányok, vizsgálatok, elemzések összképükben rávilágítanak a fent vázolt folyamatra, illetőleg annak egyes szakaszára. Arról is meggyőznek, hogy körülbelül az utolsó fázisig jutottunk el ma közoktatásunk fejlesztése új útjainak, lehetőségeinek felderítésében. Napjainkban sürgető feladattá válik, hogy a többfelé elágazó utak keresése során új irányítási szemlélet alakuljon ki az oktatási vezetés minden szintjén és területén, olyan szemlélet, amelyben az oktatás jelenével együtt fejlesztési szükségleteinek és lehetőségeinek ismerete, kipuhatolása is helyet kap a cselekvésre készítés motivációjával együtt.

2. A közoktatás működésének, valamint szervezeti struktúrája alakulásának s a két tényező együttthatásának összefüggései a vezetési felfogásmód formálásával

A fenti alcím önmagában hordja annak a megjelölését, hogy az irányítás tárgyául – ez esetben s amint a vezetés- és szervezésemélet is teszi – az *intézményt* jelöljük meg. Egyetlen – bár igen komplex – alapvető szempontból foglalkozunk most irányításával: a szervezeti struktúrák és a működési folyamatok összhangja megteremtésének, illetőleg az erre vonatkozó vezetési szemléletnek az oldaláról.

Ha a *működésről* beszélünk, mindjárt megjegyezzük, hogy az természetszerűen magába foglalja a közoktatási rendszer alakítását, fejlesztését is – az előző fejezetben jelzett tendenciák szerint. A működés – hacsak nem kifejezetten a struktúrának (az intézménynek, az iskolának „mint olyannak”) a szervezésére terjed ki – közoktatásról lévén szó, pedagógiai-szakmai, hatósági, ügyintézői, munkajogi, személyzeti, gazdasági (feltételbiztosítási) folyamatokból áll; külön is mindegyik folyamat oktatáspolitikai háttérrel, színezettel rendelkezik. E folyamatokban valamilyen mértékben mindig érvényesül alakítási, fejlesztési tendencia, napjainkban például az előző fejezetben jelzett társadalmi

igények jelentkezése szerint. Megjegyezzük azonban azt is, hogy talán nem erőszakolt a következő különbségtétel: a) Az intézmény – az intézmények rendszere – a szokásosan folyamatos, ún. „zavartalan” (mélyreható változásnak ki nem tett) – működés közepette is alakul (esetleg egyes elemében, pl. tagozatos osztály, korrekciós osztály létrehozásával stb.), rejtett vagy látható új vonásokkal gazdagodik. b) Fejlésről viszont (mai szóhasználatunk szerint s talán tévesen) rendszerint akkor beszélünk, ha nagyobb méretű, tervszerű, céltudatos, erőteljes, társadalmi külső és intézményi belső erőkkel egyaránt súllyal támogatott változtatási folyamatról van szó (amilyen pl. az 1961. III. törvény életbe lépése után vagy az 1972. évi oktatási párthatározat nyomán indult meg), s amelynek eredménye a megújulás. Nyilvánvaló, hogy a pozitív jellegű *alakítás* s a *fejlesztés* összetartozó fogalmak és tevékenységek, miként az is nyilvánvaló, hogy mennyiségi mértékük és minőségük befolyásolja az adott szervezet *összműködését*. Ugyanakkor tághatja, módosíthatja a *szervezeti kereteket* is, alakítja a struktúrát. Ennek megfelelően utalhatunk a struktúra alakulásának, ezzel együtt a közoktatás pedagógiai tartalmú működésének, a pedagógiai folyamatok lebonyolításának összhatására, valamint az ezt biztosító irányításra.

Érdeemes végiggondolnunk az intézmény (-rendszer) strukturális működésének és az e mechanizmuson belül jelentkező pedagógiai stb. folyamatoknak szervezését, irányítását – egy természetes, noha napjainkban nem kellően alkalmazott, sőt sajátosnak tűnő szemléletben. Azok szerint, akik a cselekvések hatékonyságát kutatják, a szervezés (akár mint vezetési tevékenység) „a céltudatos emberi tevékenységfajták összessége, amelynek eredménye a szervezet, vagyis az egész sikerét elősegítő egyes részek rendszerezett viszonya egymáshoz”.³ Ennek a sajátos eredmény szemléletnek a tükrében lehet vizsgálni azt a kérdést, hogy a közoktatáshoz tartozó intézmények (és – illetőleg – rendszerük) *szervezeti felépítettségük* tekintetében mennyire felelnek meg a *munkafolyamatoknak*. Ugyancsak fordított megközelítéssel is szükséges elemezni a témát (mennyiségük, minőségük tekintetében megfelelnek-e a munkafolyamatok a struktúrának), mégpedig a *statikus és a dinamikus értelmezés* egységében.

A statikus felfogás szerint a legnagyobbtól a legkisebb elemekig szinte „leképezzük” a létezőt. (Közismerten gyakori volt ez az elemzési típus a közoktatási intézményhálózat minden szintjén s mind a mai napig érvényesül.) Az ún. dinamikus értelmezés a maguk mozgásában elemzi a működési folyamatokat, tevékenységeket, információkat stb.⁴ Megvalósítása új, a korábbtól eltérő szemléletet, valamint tevékenységet igényel.

Az említett két szemléletmód összetartozik. Hatásuk a cselekvésben is együtt jelentkezik. Az alakító-fejlesztő működtetés tekintetében ugyanis a gyakorlatban keverednek a statikus és a dinamikus nézőpontok, sőt kölcsönösen fel is tételezik egymást.⁵ Tudatos vagy kevésbé tudatos, helyes vagy helytelen alkalmazásuk nyomán jön létre (egyéb tényezők mellett) az egyensúlyi állapotot, avagy az egyensúlyzavart előidéző döntés és az annak nyomán kialakuló tevékenység. Ok, okozat, következmény jelentkezik itt kölcsön-

³ *Mrela*, Henryk: Az igazgató mint szervező – Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest 1979. 7. o. Ford. Kertészné Forgács Katalin.

⁴ *Mrela*, H. idézett művében, 16. o. A szerző itt más, de hasonló értelemben foglalkozik a kérdéssel.

⁵ *Mrela*, H. i. m. 16. o.

hatásban, és sugall a „hogyanra” és a „hogyan továbbra” döntéseket magukba foglaló lépéseket, feladatokat.

Nyilvánvaló, hogy levonhatjuk a fentiekben vázolt ún. „eredmény szemléletű” megközelítésből adódó tanulságokat, következtetéseket. Az eredmény szemléletű megközelítés tehát olyan tevékenységet, műveletet jelöl, amely nem más, mint az intézmény (-rendszer) munkafolyamatainak (itt: pedagógiai s egyéb működési folyamatainak) az eddiginél magasabb szintű figyelemmel kísérése, analízisa, összegezése annak érdekében, hogy az irányítás, vezetés ilyen alapon hozzon döntéseket, állapítsa meg a szervezési intézkedések, tevékenységek konkrét céljait és végrehajtásuk útjait. Mindezt természetesen úgy, hogy a közoktatási szervezeti struktúrák és a bennük végbemenő pedagógiai, jogi, gazdasági stb. szempontú szabályozott folyamatok kedvező kölcsönhatását, egyensúlyát biztosítani lehessen.

Természetesnek tűnik, hogy *különbséget* tegyünk a közoktatás *strukturális* kereteit érintő, azokat működtető szervezés, valamint a bennük végbemenő (a működést biztosító) *pedagógiai s egyéb folyamatok szervezése és lebonyolítása* között,⁶ de csak bizonyos határig. Épp e tevékenységek sajátos *tartalma* az, ami a kapcsolódás és a szétválasztás mikéntjét, terjedelmét meghatározza, mindig fenntartva az egységbenlátás szükségességét. A struktúrát szervező (alakító, megújító) folyamat tartalmának egy részét gazdasági, intézményfenntartási, -bővítési –, más részét pedagógiai, pszichológiai, jogi szempontoktól szabályozott feladatok ellátása alkotja, de kifejezetten strukturális célzattal. (Például: változzék-e az alsó tagozat belső szerkezete; legyen-e, létrehozható-e, működtethető-e korrekciós 1–2. osztály; milyen legyen az egésznapos iskolai foglalkoztatás struktúrája; hogyan alakuljon a fakultáció szerkezete stb.) – A strukturális keretek között végbemenő működés, ezen belül az oktatás-nevelés alapvetően kulturális-tudományos, pedagógiai (pszichológiai) -szakmai tevékenység. – A vezetés közismert funkcióinak (tervezés, szervezés, ellenőrzés stb.) érvényesítése szintén folyamatban és folyamatosan történik, de természetesen nem önállóan, hanem az előbbieken körülírt feladatok megvalósítása érdekében és szervesen illeszkedve a közoktatás egészébe. S ha abban a képletben gondolkodunk, hogy a vezetési funkciók a döntési folyamatoknak megfelelően tagolhatók (döntéshozókészítés, döntési aktus, új döntési szükségletek felismerése),⁷ s ez egyben a funkciók egységben látására, kölcsönhatásuk tudomásulvételére is int bennünket, – a funkciók befolyása a közoktatás működésére és szervezete alakulására a maga teljes súlyával jelentkezik.

Lehetséges, sőt valószínű, hogy szemléletünk mind a mai napig nagyon is elkülönítetten tekintette a két területet: a strukturális és a tartalmi működési folyamatot, ez utóbbiban a pedagógiai természetű folyamatot. Az elsőt szinte teljesen adottnak vette, a másodikat pedig olyannak, amelyet mind elméleti, mind gyakorlati szempontból kiemelten szükséges művelni. Teoretikusan, továbbá modell-készítő megközelítéssel és módon a fordított felfogás is érvényre jutott a legutóbbi évtizedben. A két – tulajdonképpen

⁶ *Ligetiné Verebély Anna*: A pedagógiai folyamatról és irányításáról. (Az OM Vezetőképző és Továbbképző Intézetének „Az oktatásügyi irányítás elméleti és gyakorlati kérdései” c. kiadványsorozatában, 1977. 2. sz. 21. stb. o.)

⁷ *Szabó László*: A vezetés szervezeteleméleti értelmezése. – L. a „Vezetési ismeretek” c. kötetben. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest 1967.

összetartozó – tevékenységi területnek egyben történő elemzését, a társadalmi igényektől diktált célrendszer megvalósításának a két terület összefüggésében való mérlegelését ma még messze nem valósítottuk meg. Ugyanakkor egyre inkább tudatossá válik bennünk az, hogy az ilyen szemlélet és tevékenység érvényesítése sürgető követelmény napjainkban, elsősorban az oktatási vezetés, irányítás, igazgatás minden szintjén,⁸ ennek szem előtt tartásával célszerű kialakítani a vezetési koncepciót a közoktatás minden hierarchikus fokán, funkcionális és szakmai területén.

3. Széles körben érvényesülő társadalmi követelmények és átfogó közoktatási feladatok „egymásra felelésének” tükröződése a vezetési felfogásmódban

Az előbbi fejezetekből következik, hogy többféle követelmény támasztható a vezetési koncepció tartalmával szemben. Még tovább boncolva a témát, kitűnik, hogy ezeknek egy része társadalmi és pedagógiai-szakmai szempontból adott – úgynevezett objektív – követelmény, másik része pedig – főleg a vezető személyiségéből adódóan – szubjektív vonzatokat tartalmaz. Noha az utóbbiak nagyon fontos tényezői a vezetési koncepciók tartalmának, a hangsúlyt az objektív oldalra helyezzük. Tesszük ezt azért, mert így tárhatók fel a vezetési felfogásmódok *legáltalánosabb* jegyei. S noha a szubjektív jellemzők közül is kiemelhetők tipikus vonások, azokat főleg az objektív tartalmat hangulatilag befolyásoló tényezőknek tekintjük, nem tagadva természetesen, hogy a motíváció is tartalmat formáló, módosító erő. Ha mással nem is, differenciáló, egyedi jellegével bizonyára hat.

Az oktatás területén jelentkező vezetési koncepciók tartalmát – ebben a fejezetünkben – két irányból közelítjük meg: a *társadalom igényeinek*, követelményeinek oldaláról, valamint a sajátos *oktatási, pedagógiai célok, tevékenységek* felől. Mindig a nagyobb, a szélesebb körből való kiindulást tartjuk szem előtt; foglalkozunk tehát most néhány olyan igénnyel, amelyet a társadalom támaszt az iskolával (iskolarendszerrel) szemben. Megjegyezzük, hogy a példaként felhozott átfogó társadalmi igények beleilleszthetők az első fejezetünkben vázolt fejlesztési tendenciákba.

a) Az oktatásnak-nevelésnek-művelődésnek-képzésnek – mint a „nem árujavak és szolgáltatások” előállításának, megvalósításának – folyamatait az alábbi *társadalmi célok* szolgálatában tekintjük:

- gondoskodás az ifjú nemzedékről, a megközelítőleg egyenlő indulási esélyek biztosítása;
- a munkához szükséges készségek és tudás kialakítása, a munkalehetőségek megteremtése, biztosítása;
- az egyéniség kibontakoztatása intézmények és egyéb lehetőségek segítségével.

⁸ *Ligetiné Verebély Anna*: A köznevelés távlati fejlesztésének irányát befolyásoló társadalmi, pedagógiai és struktúrális (rendszerből adódó) tényezőkről, valamint azok integrált kutatásáról. (A Magyar Pedagógiai Társaság nevelésméleti szakosztályának II. nemzetközi munkaértekezletéről megjelent tanulmánykötetben. Zánka, 1976.)

Mindezek a célok csak gazdasági céljainkkal egységes rendszerben biztosíthatók.⁹ (A továbbiakra vonatkozóan is megjegyezzük, hogy amikor társadalmi célokról, követelményekről beszélünk, vele összhangban természetesen a gazdasági feltételekre, viszonyrendszerekre is szükséges gondolnunk.)

Az a) pontban említett átfogó társadalmi célokból ugyancsak *átfogó köznevelési célrendszer* alakult ki s formálódik ma is a maga politikai, pedagógiai-szakmai, sőt *logikai*¹⁰ és szubjektív-motivációs folyamatában. Létrejött az egységes, általános (mindenkire egységesen kötelező) képzés és a középfokú iskoláztatás általánossá válására vonatkozó *törekvés* (illetőleg e törekvés viszonylag magas szintű eredménye is). Különféle – ma még mindig forrongó – változatokkal megvalósult továbbá a munkához szükséges készségek és tudás kialakítása – bizonyos határokon belül közeledve a társadalmi munkalehetőségekhez. – Az objektív feltételek hiányosságai és a szubjektív megnyilatkozások (pedagógiai útkeresés, emberi magatartás, felkészültség stb.), valamint a demográfiai problémák miatt nagyon hullámzó eredményekkel, pedagógiai elveink között azonban normatív megfogalmazva, középpontba került a személyiség minél gazdagabb kibontakoztatása.

Itt három olyan – célokból követelményekké s azok nyomán tevékenységgé váló, valamint még megvalósítandó – feladatról van szó, amely iskolarendszerünk tartalmának és szerkezetének főbb koncepcionális bázisát jelenti. Az iskolarendszernek, valamint egyes elemének irányítását tehát – hivatalosan is – afra készíti, hogy ezeknek az alapoknak a kiszélesítését és minél tartalmasabbá tételét felfogásmódjával és tevékenységével, tervszerűen és köteleességszerűen segítse elő.

b) A következőkben megállapítunk egy másik, a társadalom szempontjából ugyancsak átfogó – azaz a *társadalom egészére kiterjedő – problémakört*, amely komplex – tehát sokféle összetevőből álló – követelményt és feladatokat jelent a közoktatásnak, iskolarendszerünknek. Ez a munkaerő-mozgás. Gazdaságtudományi megfontolás alapján két fő formáját különböztetik meg, a demográfiai cserét és a munkahely-változtatást, fluktuációt.¹¹ Ezek a formák politikai színezettel is gazdagodnak; megvalósításuk összefügg demokratikus törekvéseinkkel. A társadalmi mobilitásnak jelentős részét alkotják, hiszen ágazati, területi, foglalkozási és szakképzettségi viszonylatokban érvényesülnek, horizontális és vertikális irányban egyaránt.

A b) pontban említett társadalmi problematika *közoktatásunk számára szintén átfogó cél*, követelmény- és feladatrendszert jelent, amint fent említettük. Minden részletezés nélkül utalunk azokra a tudományos elemzésekre, megállapításokra, következtetésekre, amelyek azzal a témával foglalkoznak, hogy miként segítheti elő az iskola (-rendszer) a maga pedagógiai-szakmai munkájával a társadalmi mobilitást. A pedagógiai gyakorlatban

⁹ A fenti a) pontra l. *Hámori* Balázsnak „Nem árujavak és szolgáltatások” a szocialista ártermelő gazdaságban c. tanulmányát. Közgazdasági Szemle, 1980. 6. sz.

¹⁰ A köznevelés (közoktatás) célrendszere alakulásának folyamatában szándékosan emeljük ki a logikai tényező szerepét; erről ui. kevés, vagy egyáltalán semmi szó nem esik a különféle folyamat-elemzésekben. Pedig itt is – mint minden hasonló társadalmi folyamatnál – sajátos funkciót tölt be a dolgok, jelenségek, tevékenységek logikai rendeződése, s erre a tényre a perspektivikus kitekintésnél szintén számítanunk kell.

¹¹ *Timár* János: A munkaerő mozgásairól – munkagazdaságtani nézőpontból – Közgazdasági Szemle, 1981. 1. sz.

ez ma még inkább rész-, mint átfogó feladatot jelent; a „résznek” a szemlélete nem jutott el az „egész”, a teljes kör szem előtt tartásáig. A munka ma tartalmában a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztató nevelését, továbbmenve: gyakran az ifjúságvédelmi tevékenységet foglalja magába; a pályaválasztási előkészítésnél is a figyelem homlokterébe kerülhet. Szervezeti szempontból ez a szemlélet – cselekvési konzekvenciájában több szinten – a fakultációs rendszer fokozatos kialakításáig és a tagozatos osztályok fokozatos visszaszorításáig jut el abból a tartalmi megfontolásból kiindulva, hogy az utóbbi a hátrányos helyzetet – többek között – növelő tényező.

A társadalmi mobilitás iskolai segítésének problémakörében tehát az a sajátos helyzet jött létre, hogy egy átfogó társadalmi követelmény közoktatásunkban mind szemléleti síkon, mind gyakorlati megvalósításban részfeladattá vált. Itt mindjárt megjegyezzük, hogy a „részé válás” e tevékenység feladat-lebontását, tehát a tartalmi arányokat, továbbá az alkalmazott módszerek kiválasztását is befolyásolja. Ennek széles körre ható konzekvenciái vannak.

c) Ugyancsak *átfogó társadalmi követelmény* – mint ma már közzismert – az általános és a szakműveltség összefüggéseinek új alapokra helyezése, mégpedig a következők szerint:

- Növekszik a társadalom igénye a szakmai műveltség iránt, részben a magasabb szintű felkészültséget, részben a rokon szakmák körében megmutatkozó rugalmasságot kívánva és feltételezve.
- A fenti igény úgy nyerhet eredményesen kielégítést, ha a magasabb szintű szakmai műveltség kiszélesített általános műveltségi bázison jön létre, s azon terebélyesedik ki.
- Az általános és a szakmai műveltség kedvező összhangja, valamint összefüggéseinek erősítése növeli a társadalom különféle rétegeinek általános és speciális kulturáltságát.

A c) pontban foglaltak némileg rávilágítanak azokra a követelményekre, amelyek *iskolarendszerünk egészére átfogóan jellemzők*. Olyan koncepcionális elvi-tartalmi, pedagógiai-szakmai témákról van itt szó, mint: az általános műveltség tantervi törzsanyaga és a szakmai képzés törzsanyagának ráépülése; a jelzett tevékenység beillesztése az iskolai és iskolán kívüli oktatási-nevelési-művelődési rendszerbe; a tagozatos és a fakultatív oktatás tartalmának, továbbá a szakmai műveltség tantervének, valamint nevelési programjának egymásba illeszkedése; a tanítási-tanulási és nevelési folyamat új didaktikai, pszichológiai vonásainak kialakítása az említett viszonyrendszer vetületében; a fiatalok érettsége szintjének mérlegelése pedagógiai, pszichológiai, kulturális szempontból a szakmai műveltség befogadására stb. Iskolaszervezeti tekintetben a téma annyira bonyolult, hogy az általános és a szakmai műveltség-viszonyának strukturális megjelenítése (a középfokú iskolák egyes típusainak helyzete, alakítása, a lépcsőzetes felső-oktatási képzés stb.) napjainkban is neurálgikus pontja oktatási rendszerünknek; továbbra is állandóan vitatott és vitatható elméleti és gyakorlati probléma.

A c) pontban jelzett átfogó társadalmi követelményt szembeesítve az iskolarendszernek e követelményre adott válaszával, kitűnik, hogy évtizedek óta komoly hiányok jelentkeznek ezen a területen. Újra és újra feltesszük a „hogyan javítsunk, változtassunk” kérdését. A fejlesztési szándék rendszerint a szakmai s nem annyira az általános felkészültség térfelén realizálódik feltehetően azért, mert a társadalom munkaerőgazdálkodása

plasztikus élességgel azt helyezi a figyelem előterébe, nemegyszer gyors megoldást sürgetve. Itt tehát ismét – mutatis mutandis – a b) pontban említett koncepcionális problémával találkozunk: egy átfogó társadalmi és közoktatási követelmény a mindennapi gyakorlatban részkövetelménnyé – s ennek megfelelően: részfeladattá – vált.

Sorolhatnánk még tovább a példákat. Amiket megemlítettünk azonban elegendők ahhoz, hogy megvilágítsuk: a vezetési felfogásmódokkal, koncepciókkal szemben – bármely oktatásirányítási területen is érvényesülnek azok (hierarchikus, funkcionális, szakmai területen) – szükségszerűen támaszthatók olyan követelmények, hogy érvényesüljenek bennük, sőt középpontba kerüljenek, valódi rendezőelvekké váljanak az egész szakterületet átfogó, annak bázisát jelentő nézőpontok; ezeknek egyetlen, mégoly fontos részkövetelmény kielégítése érdekében sem szabad elhalványodniok, háttérbe szorulniok, mert olyan aránytorzulás jöhet létre, amely alapjaiban fenyegetheti az iskolarendszer pedagógiai-szakmai tartalmát és strukturális működését.

Feltehetjük a kérdést: hosszú évek, sőt évtizedek során leggyakrabban nem részkövetelmények teljesítésére jöttek-e létre vezetési, irányítási felfogásmódok, koncepciók az oktatás különféle szintjein, s nem ezek nyomán születtek tevékenységi formák, jöttek létre szervezetek, intézmények? Esetleg nem részterületekre vonatkozó nézőpontok alapján kaptak újfajta tartalmat régi tartalmuktól megfosztott szervezeti keretek? Legkézzelfoghatóbban és -egyszerűbben iskolavezetési példákat említhetünk erre: az általános iskola igazgatója csaknem kizárólag saját iskolatípusának szemszögéből alakította ki vezetési elgondolásait, nem feltétlenül számolva azzal, hogy irányító tevékenysége milyen társadalmi igényeknek megfelelő, s egész közoktatásunkra kihatással levő feladatok szervezésében, ellenőrzésében stb. érvényesül. Ugyanez a tapasztalat vonatkozhat a középfokú iskolák igazgatóinak egy részére is azzal a ráadással, hogy itt még iskolatípusok közötti differenciálással is számolhatunk. – Az is közismert tény, hogy preferált részfeladatok gyakran elfoglalták az alapvető feladatok helyét, és sok embercsoportot készítettek nézőpontjaik felcserélésére, váltogatására. Csak néhányat említhetünk: az értékelési rendszer problémái az iskolában; az egyes tantárgyak túlzott dominanciája a tantervek egészében; munkára nevelés az ötvenes években, majd ismét: munkára nevelés a hatvanas években stb. Hosszan lehetne folytatni azt a sort, amely illusztrálná, hogy szinte tanévenként új hangsúllyal jelentkeztek „rég” feladatok, mások divatszerűen felkapottá váltak. Abbahagyjuk azonban a felsorolást és megjegyezzük: nem a részfeladatok ellátása, a részkövetelmények kielégítése ellen emelünk szót, hanem olyan vezetési felfogásmód ellen, amely a fő összefüggések helyébe azok részleteit helyezi, s ezáltal olyan szemléletre készítet, amely „nem látja a fáktól az erdőt”.

4. Részfeladatok és megítélésük az oktatási vezetési felfogásmódban

Nem lenne tehát létjogosultsága olyan követelmény-preferenciának, amely bizonyos részterületek igényesebb ellátását kívánja, ezekre jobban ráirányítja a figyelmet? De igen, feltétlenül. Nemleges válasszal ugyanis tagadnánk a társadalmi változásokból adódó új követelmények elfogadását, kialakult helyzetek elemzésének szükségességét, az elemzés során felismert elavult jelenségek újjal történő „kicserélését”, a javítás, változtatás, újítás fontosságát. Ami azonban lényeges: *minden részterület átfogó koncepcionális*

tényezőbe ágyazódik, s. nem veheti át annak elsődlegességét. Egy-egy tantárgy tantervi problematikája például beleilleszkedik a társadalmi fejlődés célrendszerének és a kulturális terület fejlődésének összefüggéseibe; továbbá a gazdasági és a kulturális növekedés viszonyrendszerébe; a kulturális szükségletek és a kulturális fogyasztás kapcsolataiba; a kulturális különbségek és a társadalmi mobilitás átfogó kérdéskörébe stb.,¹² és mindezt közoktatási, iskolai vetületbe kell helyezni.

Legalább a vezetési felfogásmódban *szükséges ilyen szemléletnek* érvényesülnie, a következő *indokok* miatt:

a) Mind a vezetés hierarchikus szintjein, mind funkcionális és szakmai területein áttekintő látásmódra van szükség. Ez azért különleges követelmény a közoktatás, az iskolarendszer és az egyes iskola irányításával szemben, mert *az oktatási terület a társadalmi folyamatoknak olyan része, amely számtalan szállal és megszámlálhatatlan elágazással kötődik a társadalom, a gazdasági, politikai élet legkülönbébb szféráihoz.* Iskolarendszerünk az élet minden területére képezi az ifjúságot és a felnőtteket is; az összefüggések és a sokszínűség kellő átlátása nélkül képtelen átfogó feladatai megvalósítására. Problémái okának egyik fontos forrása éppen az, hogy a folytonosan formálódó társadalmi, gazdasági – s ezeken belül kulturális, emberi stb. – viszonyrendszerben nem igazodik ki megfelelően, vagy nem tud kiigazodni, s rendszerint azért sem, mert nincs meg a folyamatosság átfogó, széles körű tájékozottságában. Számtalan példát sorolhatnánk fel arra, hogy hol, mikor és miért szakad meg az átfogó tájékozódás folyamata, de csupán néhányat említünk meg a jobb megértés érdekében. Az általános iskola középponti helyet kapott felszabadulásunk óta az iskolarendszer fejlesztésében. Ez jogosan történt, hiszen a demokratikus, általánosan egységes, alapozó iskolatípus létrehozásával társadalmunk évszázados igazságtalanságot kívánt kiküszöbölni és nagy hiányt pótolni. Amikor azonban ez az iskolatípus szinte önmagában jelenik meg az oktatásirányítás különféle szintjein és területein, s ha szándékában nem is, a késztetésekkel azonban mégis mintegy háttérbe szorítja a ráépülő iskolatípusokat, a tanárképzés problematikáját stb., akkor fejlesztésének tendenciái eltorzulnak, lassan elvesztik objektív alapjukat, s a konkrétan érintett kollektívákön kívül mások előtt szinte „lebegtetett” témává válnak. – Vagy másik példa: A munkára nevelés lehetőségeinek keresése 1961-ben minden iskolatípusban szinte háttérbe szorította a téma társadalmi, gazdasági stb. összefüggéseinek átfogó látásmódját a különféle szintű és jellegű oktatási vezetésben, holott a szándék nyilvánvalóan nem ez volt. Nem véletlenül írt elő az iskolareform minden iskolatípus számára e témába vágó feladatokat. A munkára nevelésben mégis kiemelt jelentőséget kaptak abban az időben a szervezeti keretek, ezek viszont konfliktusba kerültek az iskolai szervezeti keretekkel. Fontos szerephez jutottak továbbá a módszerek, amelyek minden pedagógiai tartalomhoz kötődésük ellenére is (vagy éppen azért, mert a pedagógiai tartalom ezen a szférán hiányos volt) csak részben alakultak ki. A téma országosan sem mutatta azt az összképet, mintha meglenne a fedezet a közoktatás és a társadalom viszonyrendszerének átfogó szemlélethez, s az ennek megfelelő irányítási felfogásmódhoz és gyakorlathoz.

¹² *Koncz Gábor és Monigl István „A kultúra távlati tervezése” c. tanulmányban foglalkozik a társadalmi, a gazdasági és a kulturális fejlődéssel, e három szféra összefüggésével. Társadalmi Szemle, 1979. 2. sz.*

Sorolhatnánk még tovább is a témákat, de talán így is világos, hogy az *átfogó* vezetési szemlélet meg-megszakadása és még oly fontos részletekbe „merülése” óhatatlanul valamifajta „itt is, ott is javítgató” szemlélethez vezet, amely próbálja ugyan fejleszteni az iskolarendszert, a dolgok logikája szerint azonban csak kevés eredménnyel erősíthet egy-egy iskolatípust vagy pedagógiai területet.

b) A közoktatás különféle szintjein és területein érvényesülő vezetésnek alapvető feladata az, hogy a *kellő társadalmi átlátásnak, a közoktatás társadalmi gyökerei ismeretének* birtokában irányítsa, igazgassa, szervezze, rendezze a rábízott nagyságrendek szerinti pedagógiai-szakmai és strukturális működést. Az intézmények, a különböző munkakollektívák (pl. nevelőközösségek) tagjai külön-külön nem feltétlenül rendelkeznek átfogó látásmóddal az iskolarendszerrel szemben támasztott társadalmi, gazdasági követelményekről s e tényezők közötti kölcsönös összefüggésekről; *egységükben* azonban példázniuk kell az említett viszonyt szem előtt tartó szemléletet és annak gyakorlati megvalósítását (l. tevékenységi formák megfelelő megválasztása stb.).

Az intézmények, kollektívák összességében megmutatkozó egység nem alakulhat ki szinte magától. Csakis megfelelő irányítás révén érvényesülhet. Ez olyan látszattal járhat, mintha a vezetés távol tartaná magát a mindennapi gyakorlat ezernyi kisebb-nagyobb gondjától, és kizárólag a nagy volumenű problémakörökre koncentrálna. Bizonyos távolságtartás szükséges is, különben hamar bekövetkeznék a „vízbefulladás” veszélye; a távolságtartásnak azonban nem az a jellemzője, hogy nem kívánatos részt venni az apró-cseprő gondok megoldásában; az azonban feladata a vezetésnek, hogy a gondok milyenségét és megoldásuk folyamatát az átfogó általánosítás szintjén szintetizálja, s annak eredménye szerint intézkedjék.

c) A közoktatási rendszer fejlesztése kapcsán sokszor felmerül a *döntő láncszem* megragadásának igénye. (Az általános iskola harminchat éves gyakori kiemelésénél is ez volt az indíték.) Egyre inkább kikristályosodik az a felfogás, hogy akkor jöhet létre helyes fejlesztési koncepció, ha a közoktatásnak – ezen belül az iskolarendszernek – legfontosabb, ún. kulcskérdéseit ragadjuk meg, s ezek fejlesztését gondoljuk végig; a kulcstémák maguk után vonják a résztemákat is, így az előbbieik fejlesztése szükségszerűen becélozza az utóbbiakét is. A tételt igazolni látszanak a tudományos és logikai megfontolások, valamint a gyakorlati és élettapasztalat. Leginkább az a kérdés szokott felmerülni, hogy mit is tekinthetünk kulcsfontosságú területnek. A válaszhoz – úgy is mondhatjuk: – induktíve és deduktíve közeledhetünk. Egyrészt országosan kitapintható, fontos társadalmi igények alá rendeződhetnek az iskolarendszer *egészét* tekintő tendenciák, másrészt az iskolai pedagógiai gyakorlat problémáiból és eredményeiből szűrhetők le a leglényegesebb fejlesztési konzekvenciák. Igen fontos tehát, hogy a vezetés (minden szinten) képes legyen a részeredményeket, részproblémákat átfogó általánosítással szintetizálni, mert csak ez szolgálhat bázisul az eredményes változtatáshoz. (Ezen természetesen nem kell feltétlenül gyökeres tartalmi és strukturális változtatást érteni; azt azonban tudni kell, hogy az egyes elemre tervezett változtatások milyen hatással ágaznak szét a közoktatás minden elemében. Jellemző téma lehet erre az óvodai iskolaelőkészítő foglalkozás: eredménye befolyást gyakorol az egész iskolarendszerre.)

Az elmondottak alapján joggal felmerülhet a kérdés: mi a helye a részleges – *részterületeket érintő* – koncepcióknak s jelentőségüknél fogva hova sorolhatók azok. Eddigi

logikánkat követve, természetszerűen ugyanez a kérdés vonatkozik az iskolarendszer egyes speciális témáiról, szféráiról alkotott vezetési felfogásmódok megítélésére is.

A kérdésre részben már adtunk választ az előbbiekből, amikor is arról volt szó, hogy az iskolarendszer egy-egy – nem feltétlenül kardinális – területe és az arról alkotott vezetési elgondolás mintegy alárendelődik egy magasabb szintű átfogó területnek s az arról alkotott vezetési nézőpontnak; konzekvenciáinak „erősségi fokát”, figyelembevételének mélységét különféle döntések esetén ez a helyzet határozza meg. – Más megközelítéssel másik választ is adhatunk a feltett kérdésre. Az oktatási területen érvényesülő vezetési rész-koncepció súlyát és hatását bizonyos *cél- és követelménypreferencia* határozza meg. Minden részterületnek, részfeladatnak van bizonyos *vonzásköre*, az irányítás tehát mindig kénytelen szélesebben gondolkodni tárgyának határainál. Átfogó szemlélet, tapasztalati tényanyag, ismeretek és előírt normák is segíthetnek annak eldöntésében, hogy mely területek, mely feladatok kapjanak nagyobb hangsúlyt. Tegyük fel azt az optimális esetet, hogy ezek igen közel esnek kardinális csomópontokhoz, vonzáskörzetük is rangos, érdemes tehát előnybe részesíteni őket más, kisebb jelentőségű részekkel szemben.

Vegyünk egy példát! A pedagógiában rendszerint pejoratív értelemben használt „gyermekmegőrzés” mibenlétének, jellemző vonásainak megítélését főleg az óvodák és a napközi otthonok munkájára szorítják, holott érvényesülése és hatása megtalálható az iskolarendszer egyéb elemeiben is. A „gyermekmegőrzés” továbbá (mind negatív, mind ténylegesen meglevő pozitív oldalaival együtt) akár gyermekvédelmi mozzanatait, akár a társadalmi mobilitás segítése céljából bizonyos rétegek felkarolásában betöltött szerepét nézzük (tehát máris az első megközelítésnél szélesebb beágyazottsággal tekintjük a témát), része az iskola nevelő munkájának, tehát a társadalomtól ráruházott tevékenységnek; az e területen elkövetett hibák vagy megmutatkozó kedvező jelenségek a pedagógiai gyakorlat egészének hiányosságait vagy eredményeit növelik. Probléma-felvetésünkben a hangsúly tehát nem a gyermekmegőrzésen van, hanem a mindennapi nevelő munka egészén, amelynek része az előbbi tevékenység.

Időnként mind az iskolarendszerben, mind intézményeiben és azok irányításában mégis jogosan középpontba kerülnek speciális részfeladatok. Vagy azért történik ez, mert teljesítésükben elmaradás tapasztalható, vagy azért, mert társadalmunk fejlődése új tennivalók ellátását kéri az iskolától. Most mellőzzük azt a gyakori tapasztalatot, amely szerint bizonyos speciális igényekből fakadó feladatok a figyelem és a tenniakarás összetűzésével debütálnak, mintha joguk lenne elfoglalni az egész helyét. Csak jogosságuk szemszögéből tekintsük a témát. A speciális feladatok, még ha adott időszakban és esetben túlzott preferenciát élveznek is, valahol természetesen beilleszkednek az iskolarendszer strukturális és működési folyamataiba (leggyakrabban a pedagógiai folyamatba), s e folyamatok különféle minőségű részei lévén, azokat gazdagítják.

Más oldalról tekintve a témát, egyes speciális új feladatoknak kiemelt távlati jelentőségük is lehet. Kezdeti felbukkanásuktól fokozatosan formálják az iskolarendszer strukturális és működési folyamatainak célrendszerét. Nem jelent-e újat nevelési célrendszerünkben – s így az attól irányított pedagógiai folyamatban – a szabad idő megfelelő felhasználásával kapcsolatos, feltételeink hiányosságai miatt még meglehetősen leszűkítetten érvényesülő nevelés? Nemcsak hogy újat jelent, de egyben – bizonyos idő után – a *nevelési célrendszert megváltoztató tényezővé* is válhat. – Vagy nézzük a

közéletiségre nevelést! Ez is része az iskolarendszer nevelési tartalmának, folyamatának. Mint rész – tényleges megvalósítása során – fontos (lehet, hogy determináns) rendező-elvűvé válhat közösségi nevelésünk alapjainak. Sőt, ez a szerepe a nevelés egészének célrendszerére is hathat, különösen ha arról az oldalról gondoljuk át a témát, hogy a gyermekeket és ifjakat a társadalmi praxis számára, a társadalmi gyakorlat eszközével neveljük.

5. Iskolakoncepció – vezetési koncepció

Mindjárt tisztázzuk, hogy a fenti összefüggésben nem a közoktatásnak, illetőleg iskolarendszerének közeli és távoli fejlesztési koncepciójáról s a vele kapcsolatos vezetési felfogásmódról kívánunk szólni, hanem az egyes intézményről, az iskoláról „mint olyanról” és annak igazgatási szemléletéről, nézőpontjairól (az igazgatást most a tanügy-igazgatásnál átfogóbban értelmezve). Külön fejezetben azért foglalkozunk e témával, mert tanulmányokban, cikkekben gyakran írnak róla, joggal hangoztatva az ún. iskolakoncepció kialakításának: az *általános* jellemzők melletti *speciális* intézményi, vezetői, nevelőtestületi, tanulóifjúsági nézőpontok, valamint tevékenységi rendszer tervezésének, formálásának, megvalósításának a szükségességét.

Az utóbbi megállapításból máris kitűnik, hogy globálisan mit értünk iskolakoncepción. Anélkül, hogy belemennénk részletezésébe, most csak a közismert jellemzőket soroljuk fel abban a meggyőződésben, hogy mondanivalónk lényege így is világossá válik. Így a tanulmány átfogó probléma-felvetésével is összhangban maradunk.

Az *iskolakoncepció fő jellemzőinek* általában a következőket tartják. Minden egyes intézmény valamifajta iskolatípushoz tartozik, ennek következtében szükségszerűen magán viseli az illető típus determináns jegyeit. Az intézmények azonban objektív és szubjektív feltételeiknél fogva nem egyformák; az elűtő vonások arra készítetik az iskolavezetést, a nevelőtestületet, hogy egészítsék ki a tipikus jegyeket speciális jellemzőkkel, ezeknek megfelelő tartalommal. Speciális jellemző adódik az iskola társadalmi környezetének milyenségéből, földrajzi helyzetéből, tanulóifjúságának szociális és kulturális összetételéből, az iskola hagyományaiból, nagyságrendjéből, nevelőtestületének minőségéből, az anyagi feltételekből stb. Az intézménynek az adott iskolatípusra vonatkozó általános jegyeiből, valamint a speciális tényezők figyelembevételéből születik meg az olyan iskolakoncepció, amelynek fő vonásai azonosak az adott iskolatípusba sorolható többi iskolával, ugyanakkor más vonásai – a helyzet sajátosságainál fogva – különböznek is azokétól.

Alkotó iskolavezetésen az olyan felfogásmódot tükröző intézményvezetést értjük, amely jól ismeri a fent említett általános jellemzőket, és képes azokat öntevékenyen ötvözni a speciális jegyekkel. Az alkotó iskolavezetés mibenlétét tehát a következőkben foglalhatjuk össze: az iskola igazgatója ismerje jól társadalmi és oktatáspolitikai célkitűzéseinket; legyen tisztában az iskolájára vonatkozó, az adott iskolatípust fémjelző pedagógiai-szakmai követelményekkel; rendelkezék megfelelő tájékozottsággal iskolája helyzetéről, hagyományairól, törekvéseiről; legyenek megbízható, élményekkel ötvözött információi, tapasztalatai iskolájának környezetéről; az előbb felsorolt valamennyi tényező birtokában tudjon kezdeményezően, kreatív módon, iskolája speciális helyzetének megfelelően fejlesztő tendenciával programot adni, szemléletet formálni és cselekedni, sőt cselekedtetni.

A *vezetési koncepció az iskolakoncepció része*, de olyan része, amely döntő hatást gyakorol az iskola tevékenységi rendszerére. Azonkívül nemcsak nézőpontot, felfogásmódot jelent, hanem meggyőződést is sugall és tevékenységre készítet. Fő elemei a szemléleti tényezőknek – ha úgy tetszik alapelveknek – a bemutatása, továbbá az iskolai össztevékenységet átfogó vezetői funkciók gyakorlásának programja – különös tekintettel a szervezésre és az ellenőrzésre.

Bármennyire vázlatosan mutatják is be a fentiek az iskolakoncepciónak és vezetési koncepciónak lényegét, összefüggéseit, azt eléggé világossá teszik, hogy ezek intézményenként tipikusan azonos és szükségszerűen eltérő speciális vonásokat tartalmaznak; igazán demokratikus akkor lehet a vezetés, ha a társadalmi és egyéb tényezőkből fakadó szükségleteket tiszteletben tartva, helyet ad a specifikumoknak s alkalmazkodik hozzájuk a társadalomból eredeztetett pedagógiai célok minél eredményesebb megvalósítása érdekében.

Egyrészt tehát ezen van a hangsúly: az elfogadott, közös célok minél eredményesebb megvalósításán. Másrészt annak a követelménynek a tiszteletben tartása a fontos, hogy semmiféleképpen sem a specifikumok l'art pour l'art dominanciájáról van szó, avagy arról, hogy rangot csak a különbözőség adhat, mert így kerülhet valaki – úgymond – az „elitek” körébe, így nyerhet nagyobb közmegebecsülést. (Ismeretesek például a szakosított tantervű osztályok kialakulásának első évtizedében lezajlott vetélkedések iskolák és igazgatók között a tagozatos iskolák – kimondott vagy kimondatlan – elit rangjáért.) Végül pedig ennek a fejezetnek a témájánál is hangsúlyozzuk: a speciális jegyek mögött szintén látnunk kell az általánosba torkollást, továbbá azokat a társadalmi követelményeket, amelyek létrehozói s egyben hatás-átvevői a társadalmi követelmény kihívására válaszoló (átfogó és mellette speciális) közoktatási tevékenységnek – akár országos méretű intézményhálózatról van szó, akár annak elemeiről, az egyes intézményekről.

Feltehető a kérdés, nem hasonlóképpen kell-e gondolkodnunk a *közoktatási hierarchia különféle szintjeinek* – úgy is mondhatjuk – munkahelyi koncepciójáról és a vele összefüggő *vezetési koncepcióról*? Minden bizonnyal igen. Durva egyszerűsítés lenne azonban a hasonlóságot a „teljes azonosságig” vinni. Egyrészt lehetnek közeli és lehetnek távoli hasonlóságok. Azonkívül a vezetés alkotó megvalósításának vannak korlátai. Olyan korlátokra gondolunk itt elsősorban, amelyek abból a körülményből fakadnak, hogy valamilyen terület jobban vagy kevésbé „hagyja magát” alkotóan irányítani. A közoktatási tevékenységek, folyamatok közül ilyen például a tanügyigazgatás, amely jogi normatívák útján meglehetősen szabályozott. A neveléshez feltételeket teremtő gazdasági irányításnak is sok és konkrét előírásai vannak. Természetesen mindkét területen akadnak azért „fenntartott” lehetőségek a kreatív vezetés számára, bár lehetséges, hogy inkább a hierarchia felsőbb szintjein érvényesülhetnek ezek.

Az azonban mindenki előtt világos, hogy a pedagógiai folyamatoknak, a pedagógiai működésnek irányításában – mint sajátos társadalmi folyamatnak az irányításában – olyan *gazdag lehetőségek* vannak minden szinten az önálló kezdeményezésekre, kísérletekre, mindenekelőtt az *alkotó emberi magatartás megnyilatkozásaira*, mint a társadalom kevés szférájában. A lehetőségek természetesen *nem korlátlanok*, éppen ezért a kísérletek, kezdeményezések iránt támasztott igényeket sem lehet határtalanul szaporítani, sőt szükségszerűen rostálni kell. Amit szorgalmazni lehet, az a lehetőségek *ésszerű* kihasználása.

A TARTALOMELEMZÉS LEHETŐSÉGEI A NEVELÉS ÉS OKTATÁS TERVÉNEK VIZSGÁLATÁBAN

Az 1978/79-es tanévtől folyamatosan bevezetésre kerülő dokumentumok készítésekor meghatározó szempont volt, hogy a nevelési-oktatási (pedagógiai) folyamatot egységként kezeljék, és a tervezésben a rendszerszemléletet érvényesítsék. Ez konkrétan azt jelenti, hogy összhangra törekedtek a nevelési célok, a feladatok, a követelmények, a tartalom, a módszerek és az eszközök között. Ma már tudjuk, hogy ennek a megvalósítását nem sikerült egyformán jó színvonalon megoldani, részben a tudományos előfeltételek hiánya, részben tárgyi, személyi körülmények és szervezési nehézségek miatt.

A nevelési és oktatási tervek, az eszközök sok és sokféle visszhangot váltottak ki. A legtöbb tanulsága az olyan jellegű megközelítésnek lehet, amely egyfelől *rendszerként* kezeli a jelenlegi nevelési és oktatási tervet, valamint a kapcsolódó eszközöket, másfelől vizsgálja a *megvalósíthatóság* feltételeit és a megvalósulás szintjét.

A rendszerszemléletű elemzésnek elengedhetetlen feltétele – a speciális tantervi kutatások mellett – a már meglevő elméleti és empirikus eredmények felhasználása az interdiszciplinaritás igényével.

E többirányú, komplex megközelítésből fakad, hogy a nevelés és oktatás tervét többféle kutatási módszer, módszeregyüttes alkalmazásával lehet vizsgálni. *Tanulmányunkban a hazai pedagógiai kutatásokban csak ritkán alkalmazott kutatási módszer, a tartalomelemzés alkalmazási lehetőségeit próbáltuk leírni a dokumentum célrendszerének (cél–feladat–követelmény) vizsgálatában.*

A *tartalomelemzés* a társadalomtudományokban használt módszer, legáltalánosabb értelemben *közlemények* (írásos, szóbeli stb.) *meghatározott célú elemzését* szolgálja.¹ Olyan információk feltárására törekszik, amelyek a közleményben nyíltan nincsenek kimondva. A pedagógiai jellegű közlemények esetében is – pl. neveléssel foglalkozó könyvek, folyóiratok, rádióelőadások, nevelési tervek stb. – a szövegben kifejezett *gondolatok* elemzéséhez nyújt segítséget.

A tartalomelemzés két alapvető *munkafázisra* bontható:

1. *Kódolás*: a szövegben ténylegesen megjelenő szimbólumok, szavak, témák stb. előre meghatározott *kategóriákba sorolása*. A szöveg elemeinek osztályozása után sor kerülhet az egyes kategóriákba tartozó elemek számszerűsítésére.

¹ A tartalomelemzés módszeréről a következő általános (nem pedagógiai) jellegű munkák tanulmányozását javasoljuk: Antal László: A tartalomelemzés alapjai. Bp., 1976. Magvető Kiadó. Maurice Duverger: A dokumentumok elemzése. In: A szociológiai felvétel módszerei. Bp., 1971. Közgazd. és Jogi Könyvkiadó, 116–124. l.

2. *Interpretálás:* az első szakaszban nyert eredmények magyarázata, értelmezése. Külső normákhoz és/vagy empirikus kutatási eredményekhez viszonyítjuk az első fázisban nyert adatokat. E munka során következtetéseket lehet levonni a közlemény létrejöttének körülményeiről, tartalmi és formai sajátosságairól, hatásáról.

A modern tartalomelemzési vizsgálatokban a kvantitatív és a kvalitatív elem rendszert együtt jelenik meg. Minőségi munkát jelent a kategóriák megállapítása és interpretálása, mennyiségít az egy kategóriába került elemek gyakoriságának regisztrálása, korrelációs számítás, faktoranalízis végzése a számszerűsített eredményekkel stb.

A tartalomelemzés eredményét alapvetően meghatározza, hogy sikerül-e megfelelő kategóriákat találni.² Ezért cikkünkben a célrendszerre kiterjedő, rendszerszemléletű tartalomelemzés *kategóriáinak kidolgozásához* kívánunk hozzájárulni. Tehát nem a célrendszer konkrét elemzésére vállalkozunk, hanem a tartalomelemzéshez szükséges kategóriák kialakítására, és az ezekhez szervesen kapcsolódó elemzési, értékelési szempontok megfogalmazására.

Először az Alapelvek, majd az egyes tantárgyak célrendszerének elemzési lehetőségeivel foglalkozunk, kitérve az Alapelvek és a tantervek viszonyát feltáró módszerbeli megoldásokra is.

1. Az iskolatípus nevelési céljainak, feladatainak és követelményeinek elemzése

1.1. Az elemzés kiindulópontja az Alapelvekben rögzített, az adott *iskolatípusra megfogalmazott célok elemzése, értékelése*.

A célok elemzésének általunk feltétlenül szükségesnek tartott szempontjai:

Kifejezik-e az iskolatípusra megfogalmazott célok a társadalmi fejlődés objektív pedagógiai szükségleteit?

Jól tudjuk, hogy ennek vizsgálata azért alapvető, mert ha a célok nem valós szükségleteket fejeznek ki, akkor ez állandó anomáliák forrásává válik. Ilyenkor a célok megvalósítása nehézségekbe ütközik, s nem szolgálják sem a társadalom, sem az egyén valós érdekeit. Ebben az esetben külön, önálló életet élnek a hivatalosan deklarált általános célok és a gyakorlati munkát sok esetben ténylegesen meghatározó, felerősödő „rejtett célok”.

A fenti szempont vizsgálata érdekében folyó és a célmegfogalmazásra vonatkozó tartalomelemzést a következő *kategóriák* mentén érdemes elvégezni:

- Az iskolatípus mely *funkciói* jelennek meg: személyiségfejlesztő, munkaerőképző, társadalompolitikai stb. (A funkciók feltárásához a célmegfogalmazáson kívül elemezni kell az iskolatípus szerepét leíró részt is, amelyet a jelenlegi dokumentum a feladatokkal együtt tárgyal.)

² A kategóriák kritériumainak kidolgozásához segítséget adhatnak a következő művek: Nagy Sándor: A tananyag és az oktatási folyamat tervezésének időszerű kérdései. Bp., 1979. Tankönyvkiadó. A tantervfejlesztés és a tantervi értékelés kutatásmetodikai kérdései. Szerk.: Báthory Zoltán. Bp., 1980. *Ballér* Endre: A nevelés-oktatás folyamat célrendszere és tervezése. In: Pedagógiai kézikönyv. Szerk.: Báthory Z. és Gyaraki F. Tankönyvkiadó, Bp., 1980.

- Milyen *terminológia* szerepel az alakítandó emberre vonatkozóan: egyén, egyéniség, személyiség stb.
- Milyen *értékekkel* kapcsolják össze a célokat: mindenoldalú, harmonikus személyiség, kommunista ember, szocialista személyiség stb.
- A *személyiségnek* milyen *komponenseit* emelik ki: ismeretek, képességek, világnézet, magatartás, ízlés, ismeret – világnézet – magatartás stb.
- A személyiség komponenseit milyen *tartalommal* töltik ki: egységes, korszerű, továbbépíthető alpműveltség, dialektikus és történelmi materialista világnézet, tudományos világnézet, a szocialista embert jellemző erkölcsi tulajdonságok, a szép befogadásának, megóvásának és teremtetésének képessége, aktív állampolgár, önművelés igénye és képessége stb.

Az általános célmegfogalmazás elemeinek kategóriákba sorolása után kerülhet sor az eredmények elemzésére, értékelésére. Ez a kapott eredmények szembesítését jelenti többek között a társadalmi eszménnyel, az embereszménnyel és a nevelési céllal foglalkozó elméleti kutatások eredményeivel. E minőségi elemzés és a levonható következtetések természetes korlátaiként hatnak az elmélet mindenkor megoldatlan problémái. Például a különböző személyiségelméleti koncepciók egymás mellett élése, a társadalmi értékekkel kapcsolatos bizonytalanságok, a nevelési funkciók eltérő értelmezése megnehezíti az elemzést, a következtetések levonását.

Ezekon kívül még lényeges elemzési szempont lehet a terminológiai és tartalmi összhang vizsgálata a célleíráson belül. Például a személyiség leírható-e az ismeret–világnézet–magatartás komponenseivel?

1.2. Az Alapelvek című rész tartalmazza a *nevelési feladatok* leírását is. Ezek a feladatok közbülső konkretizálási szintet képviselnek, így döntő szerepük van abban, hogy az általános célok megjelenjenek-e a gyakorlati munkában.

A nevelési feladatok értelmezése, körének meghatározása és tartalma nem egységes sem a szakirodalomban, sem a pedagógiai közgondolkodásban. Ezért is fontosnak tartjuk annak feltárását, hogy a pedagógiai gyakorlat alapidokumentuma milyen koncepciót tükröz ezzel kapcsolatban. A nevelési feladatokkal foglalkozó rész tartalomelemzése több dimenzióban és kategóriában történhet.

A nevelési feladatok *értelmezésének* dimenziójában a következő kategóriákat javasoljuk:

- A nevelési feladatok mint *részcélok*. Pl. „a tanulók sajátítsák el a megismerés módszereit”, „alakuljon ki a tanulóknak az állandó önművelés iránti igény”, „legyenek képesek a szakmai fejlődésre” stb.

- A nevelési feladatok mint a *pedagógus tennivalói*. Pl. „a művelődési anyag feldolgoztatása”, „az alapvető ismeretek elsajátíttatása”, „a fiatalok közösségi életének megszervezése és irányítása” stb.

A másik dimenzió a nevelési feladatok *felosztási alapja*:

- A *kultúra ágai*. Pl. esztétikai nevelés, politechnikai nevelés, világnézeti nevelés, erkölcsi-politikai nevelés stb.

- A *személyiség aspektusai*. Pl. értelmi nevelés, testi nevelés, érzelmi nevelés, akarat nevelése stb.

A harmadik dimenzió a nevelési feladatok leírásában tükröződő *személyiségkép*:

- A nevelési feladatokban megjelenő *személyiségkomponensek*. Pl. az értelmi nevelés

feladatán belül: képesség, igény, intellektuális érzelmek, világnézet, ismeret stb. Az esztétikai nevelésnél: igény, felkészültség, érzelmi beállítottság, képesség, ismeretrendszer, tudatosság, magatartás stb.

- Az egyes személyiségkomponensekben megjelenő *értékek*. Pl. a képességfejlesztés tartalma: az önálló ismeretszerzés, a problémafelismerés, a problémamegoldás, a valóság megismerésének képessége, értelmező és ítélő képesség.

E kategóriák alapján végezhető el az adatgyűjtés. Ez ebben az esetben azt jelenti, hogy a nevelési feladatokat leíró szöveg elemeit besoroljuk a fenti kategóriákba. Az osztályozást megkönnyíti az egy vagy több dimenziós táblázatos elrendezés.

Például a nevelési feladatokban megjelenő személyiségkomponensek terminológiai és tartalmi feltárásához alkalmazható forma:

Nevelési feladatok	Személyiségkomponensek		
	ismeret	beállítódás	magatartás stb.
Például: Esztétikai nevelés	a művészeti ágak sajátos formanyelvének felfogásához szükséges ismeretrendszer; . . . stb.	az esztétikum befogadására való érzelmi beállítódás; . . . stb.	a tanulók a maguk életében az esztétikum megvalósítására törekedjenek; . . . stb.
	Összesen : x	Összesen : y	Összesen : z

Az adatok táblázatos elrendezése lehetővé teszi a minőségi elemzésen túl a gyakoriság megállapítását is, amely alapja lehet a további mennyiségi elemzésnek.

A kategóriák alapján összegyűjtött, a célszerűen rendezett, mennyiségileg elemzett adatok interpretálásához külső, elméleti vagy empirikus anyagot kell felhasználni. Az eredmények értékelése során következtetéseket vonhatunk le – többek között – a következő kérdésekre.

- Konzekvens-e a dokumentum a nevelési feladatok értelmezésében, a felosztási alapon és az alkalmazott terminológiában?
- Rendszert képeznek-e a feladatok vagy csak strukturálatlan halmazként jelennek meg?
- Összhangban vannak-e a nevelési feladatok a személyiség fejlődésének-fejlesztésének elveivel és lehetőségeivel?
- Összhangban van-e a feladatok tartalma a társadalom által elvárt értékekkel?

1.3. A jelenlegi dokumentumok a nevelési követelményeket „A ... tanulók iránt támasztott társadalmi követelmények” címmel tartalmazzák. Az Alapelveknek ez az egysége azt a célt szolgálja, hogy segítse a pedagógiai munka tervezését, irányítását, a neveltségi szint megállapítását. A követelmények csak akkor tölthetik be ezt a funkciót,

ha reálisak, ha megfelelően strukturáltak, ha egyértelműek, ha értékelhetők, ha összhangban vannak az iskolatípus céljával és a nevelési feladatokkal.

A tartalomelemzés módszerével főképpen a követelmény dokumentum általi értelmezését, a strukturáltságot, az egyértelműséget és a célrendszer egyes elemei (cél-feladat-követelmény) közötti viszonyt lehet vizsgálni. Ennek érdekében fel kellene tártani, hogy milyen terminológiában, milyen tartalommal fogalmazódnak meg a követelmények az Alapelvekben.

A terminológia vizsgálatára a következő két kategóriát javasoljuk:

- A követelmények mint *tanulói tevékenységek*. Pl. „éljen aktív közéletet”, „valósítsa meg”, „lépjön fel mindazokkal szemben” stb.
- A követelmények mint *személyiségkomponensek*. Pl. törekvés, igény, érzelmi azonosulás, ismeret, szeretet stb.

A terminológiák összegyűjtése és elemzése lehetőséget ad annak megállapítására, hogyan értelmezi a dokumentum a követelményeket, világosak-e, szakszerűek-e a használt fogalmak, jellemző-e a követelmények összekapcsolódása, egymásra épülése.

A követelmények *tartalmának* feltárását legcélszerűbben oly módon lehet megoldani, ha az elemzés fő kategóriáit a korábban már feltárt nevelési feladatok adják. Ebben az esetben az egyes követelményeket az általuk képviselt értékek alapján lehet elhelyezni a fő feladatokban. Ennek alapján a követelmények belső elemzésén túl a célokkal és a nevelési feladatokkal való összevetést is el lehet végezni.

Technikailag ez táblázattal oldható meg legegyszerűbben.

Társadalmi (nevelési) követelmények	Nevelési feladatok	Általános cél- elemek
--	--------------------	--------------------------

Ha az összes követelményt elhelyeztük a nevelési feladatokban, illetve célokból, akkor minőségi elemzéssel a következő kérdésekre kaphatunk választ.

- Fellelhető-e terminológiai összhang a célok, feladatok és a követelmények között?
- Elhelyezhető-e a követelmények a nevelési feladatokban, illetve vannak-e a nevelési feladatoktól függetlenül önálló követelmények is?
- Megtörtént-e valamennyi nevelési feladat követelményekben való kibontása?
- Azonos részletezettséggel, súllyal történt-e az egyes feladatok követelményekké való alakítása?
- Kifejezi-e a követelmények összessége tartalmában, arányában az iskolatípus céljában megfogalmazott személyiségideált?
- A befogadó vagy a cselekvő ember alakításán van-e a hangsúly?
- Milyen értékek maradtak ki a feladatokból, követelményekből?
- Milyen személyiségkonceptiót sugall a cél- feladat- követelmény együttesen?
- Lehetőséget adnak-e a célok, feladatok, követelmények a tanulók egyéni különbségeinek figyelembevételére?

2. Az Alapelvekben és a tantervekben megfogalmazott célrendszer összehasonlító elemzése

Az új szemléletű tervezés kimondott célja volt, hogy összhangban legyenek az Alapelvekkel az egyes tárgyak tanításával kapcsolatban leírt célok, feladatok és követelmények, tehát a tantervi célrendszer. Ez a törekvés csak akkor valósul meg, ha az általános célok, feladatok és követelmények a tantárgyakban konkretizálódnak, és ha érvényesül a terminológiai, tartalmi egység. Ezért ugyancsak figyelmet kell fordítani az Alapelvek és a tantervek célrendszerének összehasonlítására. Az elemzést a következő lépésekben lehet a leggazdaságosabban megoldani:

- az Alapelvekben megfogalmazott általános nevelési célok összevetése a tantárgyi célokkal,
- az általános nevelési feladatok összevetése a tantárgyi feladatokkal,
- a tanulókkal szemben támasztott társadalmi követelmények összehasonlítása a tantárgyi követelményekkel,
- a tantárgyi célok, feladatok, követelmények egymáshoz való viszonyának feltárása.

A fentieket az Alapelvek vizsgálata során kidolgozott többszemponútú tartalomelemzés kategóriáit alapul véve lehet megoldani.

2.1. A célok összevetésénél tehát a következő kategóriákat lehet alkalmazni (L. 1.1.):

- a használt terminológia,
- a terminológiában kifejeződő értékek,
- a személyiség kiemelt komponensei,
- a kiemelt komponensekhez kötődő tartalmak.

Az általános terminológiát vizsgálva például a szakközépiskolai dokumentumokban az Alapelvek központi célkategóriájaként az ember, ill. a szakember szerepel. Ez a terminológia csak néhány tantervben jelenik meg, viszont új kategóriák kerülnek előtérbe. Így: *életmód, életforma, személyiség* alakítás.

A használt terminológiában kifejeződő értékeket vizsgálva megállapítható, hogy az Alapelvek az *emberhez* a *sokoldalúság* értékét kapcsolja, a tantárgyi tervekben ez nem minden esetben kap helyt. Helyette *szocialista* életmód, *szocialista* ember, *szocialista* típusú személyiség, személyiség *értékjelző nélkül*, *tartalmas*, *értékes* életforma kerül megfogalmazásra.

A *személyiség komponenseit* és a hozzá kötődő *tartalmakat* a következő táblázatos formában lehet vizsgálhatóvá tenni:

Tantárgyak	az Alapelvekben megjelenő komponensek		
	ismeret	világnézet	magatartás
Például: magyar nyelvtan	anyanyelvi alapműveltség kialakítása stb.	a világnézeti meggyőződés formálása stb.	az anyanyelvi műveltség magatartásbeli elemeinek kialakítása stb.
	Összesen: x	Összesen: y	Összesen: z

Az adatok összegyűjtése lehetővé teszi a tartalmi és terminológiai viszony jellemzését. Ezt a jellemzést döntő mértékben az határozza meg, hogy

- jól megfogalmazott célokat megfelelően konkretizálnak-e a tantárgyi célok,
- jól megfogalmazott általános cél mögött terminológiailag, tartalmilag elmaradnak-e a tantárgyi célok,
- vitatható általános célmegfogalmazás mellett megfelelő tantárgyi cél van-e,
- vitatható általános célhoz igazodnak-e a tantárgyi célok.

2.2. A nevelési feladatok és a tantárgyi feladatok összevetésekor első szempont az lehet, hogy a nevelési feladatok értelmezésében (L. 1.2.) követi-e az Alapelveket az egyes tantárgyak feladat-meghatározása.

A feladatok értelmezésének feltárására – a szöveg kódolása után – a mennyiségi viszonyokat táblázatban lehet rögzíteni:

	A nevelési feladatok		
	mint részcélok	mint a pedagógus tennivalói	egyéb
Alapelvek			
Magyar nyelv			
Magyar irodalom			
Stb.			
	Összesen:	Összesen:	Összesen:

A feladatok *felosztási alapjának* vizsgálatát a következő táblázattal lehet áttekinteni, amelyben ugyancsak az egyes kategóriák előfordulási gyakoriságát lehet feltüntetni.

	Feladatok		
	a kultúra ágai szerint	a személyiség aspektusai szerint	egyéb
Alapelvek			
Magyar nyelv			
Magyar irodalom			
Stb.			

Az utóbbi táblázatból kiderül, hogy megjelennek-e, illetve milyen súllyal kapnak helyt az egyes tantárgyakban az Alapelvekben leírt nevelési feladatok.

Pl. a szakközépiskolai dokumentumokból a következő kép bontakozik ki:

– az Alapelvekben szereplő valamennyi nevelési feladat szerepel az osztályfőnöki óra tervében és az iskolán kívüli nevelés tervében,

– csak egy nevelési feladat – az egészséges életmódra nevelés – hiányzik az orosz tantervből,

– kettő vagy annál több feladat jelenik meg a magyar nyelvtan, a magyar irodalom, a történelem, a matematika, a fizika, a világnézetünk alapjai, a földrajz, az angol, a francia, a testnevelés tanterveiben, – csak egy feladatot – az értelmi nevelést – részleteznek a kémia tantervében.

Differenciáltabbá teszi az értékelést, ha a feladatok megjelenésének gyakorisági sorrendjét is megállapíthatjuk.

Folytatva példánkat, a szakközépiskolai dokumentumokban ez a gyakoriság – 14 tantárgy tanterve alapján – a következőképpen alakult:

- értelmi nevelés (14 tantervben jelent meg feladatként),
- szocialista hazafiságra és proletár internacionalizmusra nevelés (10),
- erkölcsi nevelés (7),
- politikai nevelés (6),
- munkára nevelés és esztétikai nevelés (5),
- közösségi nevelés (4),
- egészséges életmódra nevelés (3).

A fentiekből az látható, hogy a nevelési feladatok közül csak az értelmi nevelés szerepel mindegyik tantervben. Ha a szocialista hazafiságra és proletár internacionalizmusra, valamint a munkára nevelést az erkölcsi nevelés részeként kezeljük, akkor azt mondhatjuk, hogy az erkölcsi nevelésre is történik utalás mindegyik tantervben.

A dokumentumok sajátosságainak feltárásához az is hozzátartozik, hogy az egyes tárgyakban jelentkező egyéb nevelési feladatokat is feltárjuk és értelmezzük.

A nevelési feladatokban tükröződő társadalmi szükségleteket a személyiség programjává igyekszünk tenni a nevelés gyakorlatában. Így természetes, hogy a nevelési feladatok megfogalmazása különböző személyiségkomponensekben történik.

Az összevetés másik dimenziója ezért a *személyiségkomponensek* területe.

Az ezzel kapcsolatos adatgyűjtés jól megoldható a következő táblázat segítségével:

	Személyiségkomponensek					
	ismeret	képesség	érzelmek	kreativitás	szükséglet	stb.
Alapelvek						
Magyar nyelv						
Magyar irodalom						
Stb.						

Az összevetés – az előzőekhez hasonlóan – kiterjedhet az Alapelvekre és egy tantárgyra, illetve az Alapelvekre és az összes tantárgyra. Az összegyűjtött adatok értékelése három fő szempont mentén történhet:

- azonos, illetve azonosan értelmezett terminológia jellemző-e a dokumentumra,
- hogyan alakul az egyes személyiségkomponensek gyakorisága,
- egységes személyiségkonceptiót tükröznek-e a tantervek.

2.3. Az új dokumentumok készítői erőfeszítéseket tettek a követelmények pontosabb, a tervezést és értékelést jobban segítő megfogalmazására. Ezt úgy próbálták elérni, hogy a követelményeket az általános célokhoz, a személyiségfejlesztés feladataihoz, a tartalom struktúrájához kapcsolódva differenciált, lehetőleg hierarchikus felépítésű főképpen tanulói teljesítményekben fogalmazták meg.

Tekintettel arra, hogy az egyes tárgyak tanterveiben a követelmények értelmezése, megfogalmazása tükrözi a szakirodalomban fellelhető bizonytalanságokat, ezért először célszerű egy-egy tantárgy követelményrendszerét vizsgálni. Adatokat kell gyűjteni arra, hogy milyen *követelménykategóriák* (tanulói teljesítmények és egyéb követelmények) milyen gyakorisággal fordulnak elő. Ennek legegyszerűbb módja a következő.

Teljesítményszintek				Egyéb követelmények
ismeret	megértés	alkalmazás	stb.	
ismerje ... tudja ... stb.	értse meg ... lássa be ... stb.	legyen jártas ... legyen képes ... stb.		alakuljon ki az a meg- győződés ... szeresse ...
.	.	.		.
.	.	.		.
.	.	.		.
Összesen:	Összesen:	Összesen:		Összesen:

A vizsgálódásnak ezen a szintjén képet kapunk arról, hogy a tanulói teljesítmények megfogalmazása egyértelmű-e, egymásra épülnek-e, tehát szinteket alkotnak-e, konzekvensen alkalmazzák-e az egyes teljesítményszinteket kifejező terminusokat.

Mindezek alapján következtetéseket lehet levonni arra, hogy a követelmények milyen mértékben segítik a tervezőmunkát és a tanulói teljesítmények értékelését.

Fontos elemzési szempont lehet a teljesítményszintek belső arányának feltárása is. Pl. meg lehet állapítani, hogy inkább a befogadásra vagy az alkalmazásra utaló teljesítményszintek túlsúlya jellemző-e. Ennek alapján az is megállapítható, hogy a személyiség mely aspektusait emelik ki a követelménykategóriák (kognitív, affektív stb.). Tanulságos lehet az egyéb követelményszintek értelmezése, csoportosítása is.

A követelményrendszer egészét áttekintve ugyancsak vizsgálható, hogy lehetővé teszik-e, segítik-e a differenciált oktatást.

A tantárgyi célok elérését folyamatos, több tanévet átfogó fejlesztő munkával lehet elérni. Ennek feltétele, hogy a magasabb osztályok követelményei egyre bővüljenek és magasabb szintűekké váljanak. Ezért fontos szempont a követelmények *évfolyamonkénti egymásra épülésének* vizsgálata. Ez egy-egy követelmény nyomkövetését jelenti az első megjelenésétől az utolsóig. Az ilyen típusú szövegelemzésnél a kategóriákat a jól elkülöníthető követelmények adják.

Példánk az általános iskolai magyar nyelv és irodalom tantárgyához kapcsolódik.

Kategória	1. o.	2. o.	3. o.	4. o.
a hangos olvasás	Készüljön fel a szöveg hangos olvasására. . .	Olvasson hangosan kb. 10–15 soros szöveget előzetes felkészülés és gyakorlás után. . .	Olvassa hangosan az elbeszélések legszebb, legkifejezőbb, legtanulmányosabb részeit. . .	Olvasson helyesen, hangosan előzetes felkészülés alapján. . .
	5. o.	6. o.	7. o.	8. o.
	A tanuló folyékonyan és értelmesen tudjon olvasni hangos és néma olvasással egyszerű stílusú először látott prózai szöveget. . .	Tudja a tanuló a közösen feldolgozott prózai alkotások hangulatát kifejezni (hangerejével, az olvasás tempójának változtatásával). . .	Tudja a tanuló a közösen feldolgozott prózai alkotásokat értelmesen, folyékonyan a hangszín és a hangmagasság megváltoztatásával kifejezően olvasni. . .	Tudjon felolvasni először látott egyszerű stílusú prózai és verses műveket.

Ennek alapján elemezni lehet, hogy egységes-e a terminológia, és megtalálható-e a követelmények egymásra épülése egy-egy tárgyon belül.

Mindkét szempont alapvető kritériuma a pedagógiai tervezőmunka segítésének.

Ha valamennyi tárgy követelményrendszerének elsődleges elemzése megtörtént, sor kerülhet a *tárgyak követelményrendszerének együttes elemzésére*.

Az elemzés a következőkre terjedhet ki:

- azonos követelmény terminológiát alkalmaznak-e az egyes tárgyak tantervei; miből adódhatnak – ha vannak – a terminológiai különbségek,
- az egyes követelményfajták gyakorisága, hogyan alakul a tantervek összességében, és ezáltal a személyiség mely aspektusai kerülnek előtérbe.

A *tantárgyi követelmények* részletes ismerete – az eddigi elemzés eredményeként – lehetőséget ad a *társadalmi követelményekkel való összevetésükre*. Ennek során négy fő elemzési szempont kínálkozik:

- terminológiai összevetés,
- az egyes tárgyak követelményei a társadalmi követelményekből tartalmilag melyeket konkretizálnak,
- az egyes tárgyakban milyen sajátos követelmények jelennek meg,
- a tantárgyi követelmények összessége képviseli-e az Alapelvekben rögzített követelményeket.

Az adatgyűjtéshez a társadalmi követelményeknél és a tantárgyi követelményeknél megadott kategóriák használhatók fel.

2.4. A rendszerszemléletű elemzés szükségessé teszi, hogy az Alapelvekben megfogalmazott célrendszer és a tantárgyi célrendszer összevetésén túl sor kerüljön a *tantárgyi célok, feladatok, követelmények egymáshoz való viszonyának* vizsgálatára.

Az elemzés – a már korábban alkalmazott kategóriák alapján – kiterjedhet a terminológiára és az ezekben kifejeződő értékekre.

Az adatgyűjtés legökonomikusabban a következő két munkafázis egymásutánjában oldható meg:

- a tantárgy teljes követelményrendszerének elhelyezése a tantárgy nevelési feladataiban,
- a tantárgy nevelési feladatainak összevetése a tantárgyi célokkal.

Ez formailag a következőképpen is elképzelhető:

Követelmények	Tantárgyi feladatok	Tantárgyi célok
Pl. orosz		
4. o.: Tudja a tankönyv feldolgozott hangsúlyjellel ellátott szövegeit lassú tempóban, helyes kiejtéssel, folyamtosan olvasni. . .	A feldolgozott szövegeket helyesen olvasni. . .	Az orosz nyelv alapfokú elsajátítása. . .
5. o. Tudjon beszélni önmagáról, családjáról, lakásáról, tudjon egyszerű leírást adni iskolájáról, osztályáról. . .	A mindennapi élet témáiról egyszerű beszélgetést folytatni, élményekről röviden beszámolni. . .	

Az adatgyűjtés utáni elemzés eredményeként a következő kérdésekre lehet válaszolni:

- érvényesül-e a terminológiai egység,
- megtörtént-e a célok, feladatok, lebontása követelményekké,
- vannak-e olyan feladatok, követelmények, amelyek nem illeszkednek a célhoz,
- mely cél-elemek, feladatok, követelmények szerepelnek leghangsúlyosabban,
- célok, feladatok, követelmények a differenciálás milyen szintű megvalósítására adnak lehetőséget,
- milyen személyiségkoncepció tükröződik a tantárgyi célrendszerben.

Nagyon lényeges és tartalomelemzéssel feltárható probléma a követelmények és a tananyag egymáshoz való viszonya. Ennek vizsgálata azonban az általános pedagógiai szempontok mellett szaktudományi és tantárgypedagógiai megközelítést is szükségessé tenné, ezért erre most nem térünk ki.

A tartalomelemzés segítségével, amennyiben megfelelő elemző, értékelő szempontok állnak rendelkezésünkre, nemcsak egyszerű tényekhez, adatokhoz juthatunk, hanem a tantervfejlesztésben felhasználható kutatási eredményekhez is.

A SZEREPKATEGÓRIA ALKALMAZÁSA A PEDAGÓGUSMAGATARTÁS ELEMZÉSÉBEN

Írásom célja annak vizsgálata, hogy milyen lehetőségeket kínál, milyen eredménnyel jár a szerep szociológiai, szociálpszichológiai megfogalmazású kategóriájának alkalmazása a pedagógiai elemzésben (nevezetesen a pedagógusmagatartás vizsgálatában és leírásában). A témának már a hazai szakirodalomban is van némi történetisége. Mint ezt a későbbiekben szemléltetem, a 60-as évektől jelentkezik a szerepkategória szociálpszichológiai tudatos-ságú használata pedagógiai elemzésekben. Igazán elterjedtnek azonban még ma sem mondható, bizonyos tartózkodás is mutatkozik. Ezért tartom fontosnak először is a szerep kategóriájának elhelyezését a pedagógusmagatartást leíró eljárások, elemzések rendszerében. Bizonyítani nem azt kívánom, hogy a szerep kategóriájával abszolút érvényű új eszközökhöz jutunk, de hogy a magatartás bizonyos sávjában fontos új ismeretekhez, összefüggésekhez jutunk, azt igen.

I.

A pedagógusmagatartás-elemzések két aspektus köré csoportosíthatók. Egyrészt elemzik a pedagógus társadalmi meghatározottságát, vagyis a pedagógust mint a társadalmi értékek és normák közvetítőjét teszik mérlegre.¹ Nevezük ezt a csoportot *funkció* felőli megközelítésnek (bár ezzel rokonértelmű vagy azonos jelentésben a hivatás, sőt a szerep szó is előfordul). A másik megközelítés a gyerekek, a növendékek felől elemzi, csoportosítja a pedagógusmagatartást; miként bocsátkozik alá a nevelő a pedagógiai folyamatba.² Ezt a megközelítést nevezük összefoglalóan *stílus* felőli megközelítésnek.

¹A *funkció* felőli megközelítés jellemző például az alábbi munkákra: *Koncz* János: Pedagógushivatás. Kossuth Könyvkiadó, 1980. *Galicza* János: A pedagógus funkciója a nevelési folyamatban. Kandidátusi disszertáció (kézirat) 1978. *Gyaraky* Frigyes: Az iskola funkciója és a pedagógus szerepe a személyiség formálásában. Pedagógiai Szemle 1978/5.

²A *stílus* felőli megközelítés jellegzetes példái: *U. Komoly* Judit: A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, 1978. *P. Balogh* Katalin: A pedagógusszemélyiség hatásának pedagógiai-pszichológiai elemzése. In: Pedagógiai pszichológia, Tankönyvkiadó, 1974. 38. l. A hazai közvéleményben jól ismertek az alábbi külföldi munkák: *Ruppert*: Az iskolai és osztályélet stílusai. In: Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat, 1976. 392. l., ill. *Ryans*: Tanári magatartásformák és tulajdonságok vizsgálata. OPKM DOK. 1964.

A funkció és stílus összefüggéseinek elemzésére is történtek újabb kísérletek – bár ezek mindmáig úttörő jelentőségűek.³ Az adott funkcióval mely stílus tekinthető adekvátnak, ill. melyik nem? – vizsgálják többen is, alapvetően a vezetési, irányítási stílus keretei között gondolkodva. A rejtett tanterv elméleteit úgy is felfoghatjuk, mint az előbbi összefüggés keresésének fordítottját. Adott stílusjegyek milyen funkció szolgáltatásban integrálódnak – akár szándékosan, akár szubjektív szándék ellenére?⁴ Ezen újabb kutatások mindenképpen tükrözik azt az igényt, hogy a funkció és stílus közti összefüggérendszer gazdagabb megközelítést kíván.

Még kevesebb figyelmet kapott a pedagóguskutatásokban a funkció érvényesülésének, a stílus megvalósulásának, a pedagógus–növendék interakcióinak „színpada”, egyenmű közege, a *tevékenység*. Ebben bizonyára közrejátszott az, hogy egyértelműen adotttnak, abszolútnak látszott az a tradicionális iskolai tevékenység, pedagógiai viszony, melyet „tanulásszerű tanulásnak” nevezhetünk, s melynek szabatos leírását szellemes összefoglalókból ismerjük, a külföldi szakirodalomból K. Morgant,⁵ a hazából Ferge Zsuzsát idézném.⁶

Nos, az iskolát átalakítani kívánó elképzelések – induljanak ki akár a személyiségfejlődés pszichológiai törvényszerűségeinek hangsúlyozásából, vagy akár a társadalmi gyakorlat teljességét megközelítő, legalábbis modelláló törekvésekből – mindenképpen megbontják ezt a monolit egységet, a pedagógus–növendék interakciói egyetlen variánsának hegemoniáját – a tanulásnak is gazdagabb, komplexebb, árnyaltabb értelmezését kínálva, a klasszikus tanulási helyzetet, s az ehhez kapcsolódó közmegegyezést melyben alapvető tehát a viszony elemi aszimmetriája,⁷ valamint a tudás közvetlen relevanciájának átmeneti felfüggesztése,⁸ több összetevőjű pedagógiai helyzetrendszer egyik, bizonyos esetben adekvát, elemének tekintve.

Tovább bonyolítja a dolgot az, hogy az új módon elemzett pedagógiai helyzetekben a *tanár–diák/ok* viszony vagy tanár diák/ok interakciói mellett kiemelt fontosságot kap a *dolgok és gyerekek* viszony, illetve a *gyerek–gyerek* interakciói.⁹ E helyzetek gyakran szükségszerűen járnak együtt azzal, hogy a *funkció szintjén létező pedagógiai irányítás* a *tevékenység, az interakció szintjén nem ölt testet irányításként*.¹⁰

³ Kériné Sós Júlia emlékeztet és gondolatébresztő tanulmányában (A tanárok élete és munkája. Akadémiai Kiadó, 1966.) nem kisebb kategóriát alkalmazott, mint „élete és munkája”, szemmel láthatóan a feltárás komplexitás-igényétől vezérelve. A funkció és stílus összevetésének tudatos szándéka jellemzi U. Komoly Judit és Galicza János hivatkozott munkáit. Sajátos figyelemfelhívás Loránd Ferenc Kétféle stílus? c. írása. Úttörővezető 1973/12. Funkció és stílus összefüggéséről nagyon fontos észrevételeket tesz a lengyel Janowski. (A pedagógus irányítási stílusa és a normák kialakulása, OPKM DOK. 1971.)

⁴ Vö. Gubi Mihály: A rejtett tanterv elméletei. Világosság, 1980. január, 15. l.

⁵ Idézi: Bálint Mária–Gubi Mihály–Mihály Ottó: A polgári nevelés radikális alternatívái. Tankönyvkiadó, 1980. 38–39. l.

⁶ Ferge Zsuzsa: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai Kiadó, 1976, 77–81. l.

⁷ Az aszimmetriáról l. bővebben: G. Donáth Blanka: Személyiségfejlesztő kiscsoportok az iskolában. Akadémiai Kiadó, 1980. Galicza János: A tekintélyelvű pedagógus. MTA PKCS 1978.

⁸ A tudás relevanciájának kérdését Ferge Zsuzsa fentebb hivatkozott munkájában tárgyalja, az ő meghatározását alkalmazom a „tanulásszerű tanulás” jellemzésére. In: 16. l.

A szerepkategória alkalmazása a pedagógusmagatartás elemzésében, illetve a tanár–diák viszony leírásában nem tekint vissza hosszú múltra. Sajátos tény, hogy a hatvanas évek első felében párhuzamosan – minden jel szerint egymástól független két csatornán – ismerkedhetett meg a magyar társadalomtudományos közgondolkodás (így a pedagógia) a szerep kategóriájával. Heller Ágnes könyvében történelmi-filozófiai megközelítéssel¹¹, míg Buda Béla szociálpszichológusként ismertette¹² ugyanabban az esztendőben. Heller írása súlyos fenntartásokat tartalmazott, a szerepet egyértelműen az elidegenedés-jelenségek közé sorolta, Buda Béla pedig az emberi viselkedés leírásának egyik igen izgalmas eszközét mutatta be. (Napjaink hazai szociológiai irodalma ezzel a felfogással azonosítja magát.) A fenntartások nem kapnak hangsúlyt a későbbiekben igazán a hazai pedagógiai szakirodalomban sem. Kozma Tamás utal Heller álláspontjára Nevelésszociológiájában,¹³ de a következő oldalakon ezután ő is fenntartások nélkül végez műveleteket a kategóriával. Galicza János 1978-ban közreadott írásában őriz még e negatív viszonyulásból, a személyiség hitelét félti.¹⁴

Nem nagyszámú, de egyre határozottabb a pedagógiai szakirodalomnak az a rétege, mely vállalja, tudatosan alkalmazza a szerep kategóriáját.¹⁵ Nem lebecsülendő ugyan-

⁹ Vö. *Gáspár* László nagyon fontos gondolatával: „Nem csak arról van szó, hogy a nevelők közössége és a neveltek közössége között milyen viszony alakult ki, hanem elsősorban arról, hogy milyen a nevelők közösségének és a neveltek közösségének együttes viszonya a „dolgokhoz”, a közös feladatokhoz.” (A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma. Akadémiai Kiadó, 1977. 23. l.)

¹⁰ E megállapításnak igazán távlatot az ad, ha felidézzük Makarenko egyébként közismert tételét: „A mi számunkra a nevelés tárgya, de ő maga számára élő ember. Nem lenne előnyös azt bizonyítani neki, te még nem vagy ember, csak leendő ember, nem vagy életjelenség, csupán pedagógiai jelenség... A legkevésbé igyekeztem meggyőzni bárkit is, hogy ő csak növendék, vagyis pusztán pedagógiai, nem pedig társadalmi és egyéni jelenség. Holott valójában az én számomra pedagógiai jelenség.” (Makarenko Művei, Akadémiai Kiadó, Tankönyvkiadó, 1955. 155. l.)

¹¹ Heller Ágnes: Társadalmi szerep és előítélet. Akadémiai Kiadó, 1966.

¹² Buda Béla: A szerep fogalma a szociálpszichológiában. Magyar Pszichológiai Szemle, 1965. 101. l.

¹³ Kozma Tamás: A nevelésszociológia alapjai. Tankönyvkiadó, 1977. 58–75., 154. 180–187. l.

¹⁴ Vö. Galicza János: Szerepjátszás és szerepazonosulás. Pedagógiai Szemle, 1978. 12. A szerepjáték kérdésének megítélése egyébként sem olyan egyértelmű, mint az Galicza *eme* írásából kitűnik. Csak néhány gondolatébresztő példa, szinte találomra: *Hughes*: A tanítók hibáiról. Bpest, Athenaeum, 1893. (különösen 40–41. l.), továbbá *Waldapfel* János: Jókedv az iskolában. (In: Közműveltség és Nevelés. Stúdium, 1938. 127. l.) Emlékeztetünk továbbá Makarenkónak késleltetett jelentkezésre utaló instrukcióira mint különleges „pedagógiai szerepjátékra”. Összhangban álláspontunkkal a makarenkói összevont osztagok működtetésének kiinduló elvéül a tudatos szerepváltás gyakorlását jelöli meg Gabnai Katalin „A dráma a nevelés szolgálatában” című dolgozatában (1977. kézirat).

¹⁵ A kategória jellegzetes használói: *Harsányi* István: A pedagógusszerep tartalmának változása. (In: Iskolai nevelés pszichológus szemmel. Tankönyvkiadó, 1970.) *Pataki* Ferenc: Tanárszerep és diákszerep. Köznevelés, 1972/15. *Csepeli* György–*Hegedüs* T. András–*Kozma* Tamás: Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei. Akadémiai Kiadó, 1976. 25. l. *Pártos* Vera: Szerepelvárások az iskolában. (In: *Kozma* Tamás: Szervezetkutatás az iskolában. MTA PKCS 1977.) *Kozma* Tamás: A nevelésszociológia alapjai. I. h. *Hankiss* Elemér: A tanári pálya foglalkozási ártalmairól. (Lehet-e példakép az ember napi huszonnégy óráát?) In: Érték és társadalom. Magvető, 253. l. *G. Donáth* Blanka: i. m.

akkor azoknak a szerzőknek a száma sem, akiknél továbbra is kimutatható a *szerep* szó használata a fogalom szociálpszichológiai tudatossága nélkül¹⁶ (ez esetekben többnyire a funkció, hivatás fogalmakkal váltva, azonos vagy hasonló jelentésben használják). Mégsem önkényes, ha ezt a fogalomhasználatot is besoroljuk; nevezetesen olyan szerepfogalom-használatba, ahol a *pedagógusszerep* a *nem pedagógus ellenszereppel*¹⁷ szembeállítva kerül alkalmazásra. Mint ahogy a kategória tudatos hazai használóinak (s tájékozott-ságunk szerint a külföldieknek is) jelentős részére ez jellemző.¹⁸

Az elemzők egy kisebb rétege alkalmazza a pedagógusszerepet másik pedagógus-ellenszereppel összevetésben.¹⁹ Ez esetben alakul ki az a kép, hogy *szerepek rendszere*

¹⁶Néhány jellegzetes példa: *Balázs Mihály*: A köznevelési rendszer döntő tényezője, a pedagógus. Társadalmi Szemle, 1972/2. *Falus Iván*: A pedagógus helyzete, szerepe és tevékenysége. Pedagógiai Szemle, 1973/7–8. *Erdey-Grúz Tibor*: A pedagógus szerepe a tudományos technikai forradalom korszakában. Pedagógiai Szemle, 1974/6.

¹⁷Ellenszerep és ellenpozíció néven illeti a szociálpszichológia egy adott szerepjelenség dialektikus párját, mellyel való összehasonlításban, egybevetésben mutatkozik meg az adott szerepviselkedés lényege.

A szerepkategória fogalomkörével kapcsolatosan l.: *Mérei Ferenc*: Közösségek rejtett hálózata. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1971. 264. l. *Secord-Backman*: Szociálpszichológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1972. 385. l. *Kozma Tamás*: A nevelésszociológia alapjai. Tankönyvkiadó, 1977. *Faragó Klára*: Modellkövetés és szociális szerep tanulása. Óvodai Nevelés, 1976/3. *Csepeli György*: Az interakció világa. – A szerep. Népművelési Propaganda Iroda, 1978.

¹⁸Jellegzetes hazai példák: *Pataki Ferenc* i. m. *Hankiss Elemér* i. m. Külföldi adalékunk: *Goble N. M. – Porter J. F.*: The changing role of the teacher International perspectives. Paris, UNESCO 1966.

¹⁹Vö. *Harsányi István* i. m. *Kozma-Pártos* i. m. *Csepeli György – Hegedüs T. András – Forray Katalin* i. m. *Mihály Ottó*: A távlati iskolai nevelési koncepció vázlata. MTA–OM 1979. 102. l. A pedagógiai szereprendszer taglalásában meríthetünk az angliai szerzőpáros, *A. Morisson és D. McIntyre* Teachers and teaching c. kötetkéjéből. A szerepkategória szociálpszichológiai alkalmazása jellemző megközelítési módszerünkre. Különösen érdekes a könyv példája a „tapasztalt tanárról”, aki más, iskolán kívüli helyzetben sem tud megszabadulni „tanáros” szerepétől. Hasonlóképp gazdagítják, árnyalják a magunk tapasztalatait a szerepek konfliktusairól szóló gondolataik. Példáik ezúttal is beszédesek. Hogyan rendezi szerepkonfliktusait – teszik fel a kérdést – „a tanár, aki a diákok némelyikével, mint ifjúsági klubvezető vagy mint szomszéd is kapcsolatba kerül”. (*A. Morisson and D. McIntyre*: Teachers and teaching. Penguin Books, Baltimore, Maryland 1969. 76. l.) A Rodney Skager vezette UNESCO-kutatás (Iskolák a tanulói önrányítás fejlesztésének szolgálatában) szintén több helyütt is alkalmazza a szerepkategóriát abban az összefüggésben, melyben a pedagógusszerep tagolódik újabb alszerepekre. Az NSZK-beli Hardert idézi a nyugatnémet kutatási beszámoló, aki a tanár 3 interakciós szerepét tartja számon, *tanárit, kutatóit és vezetőit* – a csoportosítás hasonlít a Kozma-Pártos-féle csoportosításra –, a szerepmegvalósítás megfelelő három attribútuma: tanácsadói, oktatói, értékelő. (Rodney Skager: Iskolák a tanulói önrányítás fejlesztésének szolgálatában. UNESCO Nev. Int. 4. 17. A kutatás beszámolója, MTA PKCS Dok. 274. l.) Az összehasonlító vizsgálat amerikai, Los Angeles-i kutatói a tanár–diák interakció 6 típusát sorolják a tanár *szerepe* (sic!) szerint, és a növendékek életkora összefüggésében vizsgálják. (i. m. 247. l.)

tanár szerepe:	1–3. osztály	4–6. osztály
– nincs ott	47,5	42,4
– oktató	21,5	27,9
– tevékenységszervező	11,3	12,1
– magatartás-szervező	14,0	7,9
– szociális-affektív	5,4	2,4
– megfigyelő-hallgató	2,1	7,3

létezik, egyrészt a pedagógus pályatükrében, másrészt a pedagógusközösségben. Ezt az irányzatot nagyon fontosnak tartom. Mert felvetődik a különböző pedagógiai tevékenységek különböző szerepeket létrehozó egynemű közegében való tudatosítási szüksége, másrészt lehetőséget teremt a pedagógusközösség s hatásának elmélyültebb tanulmányozására.

Egy másik csoportosításban elkülöníthető a pedagógusszerepek tételezése aszerint is, hogy azok realizálnak-e közvetlenül pedagógiai hatást vagy nem – hiszen a pedagógusközösség szereprendszere, hasonlóan más munkahelyekéhez, tanulságosan tanulmányozható – a közösség hálózatára, klímájára, egyéb tényezőire vonatkoztatva.²⁰ A pedagógiai gondolkodás számára minden bizonnyal nagyobb perspektívát ígér a kategóriának olyan használata, mely a pedagóguspálya, az iskolai élet sajátos új jelenségeit, új pozícióit a pedagógus–diák interakcióban, a *nevelőhatás szemszögéből* nézi.

III.

Mielőtt erre rátérnénk, foglaljuk össze „a” *pedagógusszerepről* kialakult legfőbb álláspontokat. Ha a szerepkategóriát nem alkalmazó pedagógustipológiákat és leírásokat is áttesszük a szerepkategória „nyelvére”, akkor szembetűnik a funkció-elemzés konkretizálási igénye, s a stílus szerinti megközelítésben tárgyalt stíluselemek integrálási szüksége.²¹

E köztes mezőnek kínálkozik – megítélésünk szerint – a *szerep*, melyet erre a sajátos alkalmazási területre az alábbiak szerint definiálók.²²

Tipikusan jellemző, többnyire sztereotip magatartási, viszonyulási, kommunikálási, kifejezési mód, ezek sajátos együttese, kombinációja, mely nem (vagy nem szükségképpen) adott viselőjére jellemző, hanem magára a szerepkörre (a tevékenységre, amit végez – de nem a tevékenység tárgyi – pl. „fafarag” –, hanem alanyi oldalaira). A

²⁰ Vö. Csepeli György–Hegedűs T. András–Kozma Tamás i. m. Kiss Elemér: Az iskolavezetés és a nevelőközösség az iskola működésének folyamatában. OM Vezetőképző és Továbbképző Intézet 1978. Bizonyos külföldi szakirodalom részleteiben tárgyalja az iskolában dolgozó felnőttek szerepeit, illetve azok konfliktusait. A kiindulás alapja ezekben az esetekben igen gyakran a primer pedagógusi szerep és az ehhez sajátos körülmények közt járuló másodlagos, vagy nem is feltétlenül pedagógiai szerep összefüggéseinek elemzése. Így Gross és munkatársainál tárgyalásra kerül a felügyelők szerepkonfliktusa, akik egyben tanárok is. (Gross–Mason–Eachern: A szerepkonfliktus és feloldása. In: Szociálpszichológia. Gondolat, 1973. 329. l.) Cope pedig a tanárképzés gyakorlatában előforduló szerepkonfliktusokat veszi számba: a vezető tanárnak tanulókhöz, illetve a tanárjelöltekhez igazodó kettős szerepét. A tanárjelöltek is küzdenek szerepeikkel: egyfelől tanulók, másfelől tanárok. Cope az érdekek összeegyeztetését tekinti megoldásnak. Ennél izgalmasabb számunkra ez utóbbi helyzetnek olyan – már nem Cope által való – értelmezése, miszerint szélesebb értelemben minden pedagógusra áll e kettősség (s ezzel új dimenziót nyerhet pedagógusképünk): „Egyszerre tanít, míg maga is tanul.” Nem is feltétlenül szervezett posztgraduális képzésben részesül (tehát formális tanulópozíció birtokosa), ennél sokkal szélesebb értelemben is jellemző rá a valósággal létesített „tanuló” viszony. Megint csak mondom: létezik, akár tudatosítja, éppen a nevelési folyamatban, akár nem. Célszerűnek persze az látszik, hogy ezt a helyzetét, vagyis ezt a szerepét pedagógiai fegyvertárába illeszti. (Cope: School practice: the concept of role. Western European Education 1970. No. 2–3. 1967. 175. l.)

²¹ Vö. Grassel: A pedagógus személyisége kutatásának lélektani problematikája. OPKM DOK. 1973.

²² A szerepdefiníciókat illetően l. a 17. sz. lábjegyzetet.

személyiség vonásai a szerepkörrel való azonosulásban vagy eltérésben, a szerepkörben való feloldódásban értékelődnek, a szerepkörhöz (szerepviseelkedéshez) fűződő tudatos vagy öntudatlan viszonyban bontakoznak ki. Semmiképpen a személyiség redukciójaként értelmezem tehát a szerepet, nem így hozom létre annak pedeutológiai használati körét, hanem *integrált magatartásegésként*. Vagyis azt elemzem, hogy az eljárások, módszerek, stíluselemek fölül egy-egy funkció szolgálatára – és szolgálata során – milyen strukturális egységeit tapasztalhatjuk, észlelhetjük a személyiségnek.

Milyen előzmények bátorítanak a kategória alkalmazására? A pedagógusmagatartás-elemzések, túllépve a már parttalanra váló – igazán nem is orientáló és követhető – tulajdonságleltáron – az adott pedagógiai tevékenységekre megvalósuló magatartásegész felvázolására törekszenek.²³

Összegezhető és leírható ezek a pedagógusportrék az alábbi struktúrában:

- mintaérvényességű (értékes, színes, művelt, rokonszenves stb.) személyiség,
- a mintaátadás, közvetítés *elszánása*,
- a mintaátadás, közvetítés *képessége*.

A hangsúly a „mintaérvényességre” esik, azaz így is mondhatjuk: a *személyiség hitelére*. Kibontakozóban van egy árnyaltabb, emberibb, gyerek- és életközeli pedagógusideál leírása,²⁴ (azaz szerepelvárás megfogalmazása) – éppen a gyerekközösséggel kialakuló interakciórendszer gazdagodása, illetve a gazdagodás igénye miatt. A pedagógiai *közvetítés* tárgyalásában is a közvetítés technológiai kérdései helyett a személyiség egész vonatkozásai helyeződnek előtérbe²⁵ – annak megfelelően, ahogyan a pedagógiai technika egyre szélesebb, az informális (vagy korábban informálisnak tűnt) gyerek–felnőtt interakciót is magába foglaló tért foglal; túllépve még a szűken vett tanulási folyamatban is a tanár–tanítvány viszony hagyományos iskolai közmegegyezésén.

A modell is aszerint tér el elemzőként, hogy a tanulásnak, valamint a kultúra közvetítésének értelmezése mennyire marad szűk, a hagyományos iskolai ún. tanulászerű tanulás keretei között, vagy kiterjed-e az emberi kultúra mind teljesebb tartományaira, beleértve a szociális tanúlással elsajátított kultúrát, s kiterjed-e az elsajátítás közvetettebb, élet-

²³ Az „ideális pedagógus” szakirodalomban jegyzett tulajdonságlistája elemszámát tekintve százaz nagyságrendű. A pedagógus pályatükrök és tipológiák összefoglalását megtalálhatjuk Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései c. munkájában (Tankönyvkiadó, 1967. 95–99. l.), valamint U. Komoly Judit idézett könyvében. Vö. továbbá: Zibolen Endre: Korszerű iskola és pedagógushivatás. Pedagógiai Szemle, 1978/2. A Magyar Pedagógiai Társaság Elnökségének ajánlásai. Pedagógiai Szemle, 1978/2.

²⁴ Hankiss Elemér i. m.

²⁵ Ellentétes tendencia is létezik, ahogyan ezt Falus Iván ismertetéséből megismerhetjük. Falus Iván kitart a közvetítés technológiájának elsajátíttatása fontossága és lehetőségei mellett. Nagy jelentőségű ez az – egyébként angolszász és szovjet szakirodalomban is jelentkező – felfogás, mert az interakció valóságos terepére és tényeire helyezi a figyelmet, a magatartásegész szintézisére vonatkozó törekvések csak ezen eredmények birtokában nyernek igazán reális tartalmat. Az „én mint eszköz” gondolat jegyében megfogalmazódó pedagógusszemlélet irodalmára is ő hívta fel a figyelmet. Pedagógiai Szemle, 1979. (13. l.) (Falus Iván: A pedagógus tevékenységének sajátosságai.) A „humanisztikus megközelítés” összefoglaló műve: A. W. Combs–R. A. Blume–A. J. Newman–H. L. Wass: The professional Education of Teachers: A Humanistic Approach to Teacher Preparation. Boston, 1974. University of Florida, Gainesville.

telibb, nagyobb tanulói öntevékenységet kívánó, a teremtvé elsajátítást is magába foglaló formáira és módszereire.

A mintanyújtás és a szervezőhatás²⁶ közötti gyakorlati feszültség, vagyis a személyiség mint érték és a közvetítési technológiák birtoklása közti feszültség feloldható a szerepben, mely tehát az adott tevékenység egynemű közegében megvalósuló magatartásé. Ez az értelmezés nem mond le a mikroelemzések, stíluselemzések felismeréseiről, de azokat a funkciókat gyakorta ideologikus szintjéhez közelítve összegez, fordítva pedig: a pedagógusszemélyiség értékeinek a közvetítésében való konkretizálását követi.

Felfogásunk gondolati előzményeként tekintjük Gegessi Kiss Pálnak az aktuális személyiségről szóló megállapításait, ezt alkalmaztuk a szerzőnek az idői (életkori) meghatározottságon alapuló kiindulása helyett téri meghatározottságban.²⁷ Újabb megerősítést nyertünk Langeveldnek „pedagógusantropológiájából”,²⁸ primer és szekunder személyiségről beszél, azaz az adott pedagógiai hatás érdekében célszerűen átrendeződő személyiség *plaszticitását* tekinti a pedagógusszemélyiség legfontosabb (sok és egyébként helytálló kritériumot, tulajdonságot stb. integráló) kategóriájának.

IV.

A jelenség, amiről Heller Ágnes írt, létezik, s az általa adott elemzés a személyiség darabokra szakadásáról helytálló. Érvéle számunkra annál is érdekesebb, mivel példája éppen a pedagógus. A pedagógusi működés és a személyiség teljességének szóban forgó „naiv” egysége hazánkban is csak az aprófalvak patriarchális kapcsolatrendszerében érhető valamennyire is tetten (az esetek többségében valóban több pozitív pedagógiai hozadékkal, mint negatívval). Egy ilyen egység újrateremtésének óriási a pedagógiai szükséglete. A legtisztábban tanítási problémák mögött is ott a gyerekek teljes-ember igénye (önmaguk és nevelőjük iránt is). A szocialista nagyközösség és szocialista életmód megteremtésére irányuló nehéz, átmenetileg ellentendenciákba is ütköző kísérletekben mind alapvető helyet foglal el ennek a naiv egységnek magasabb, bonyolultabb, tudatosabb szinten való visszavétele. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy ez a személyiség ne lenne strukturált, s az adott interakcióba (legyen az nevelési helyzet, tanítás, közös munka a tanulókkal, együttes művelődés, sport, szórakozás stb.) ne az adekvát oldaláról mutakozzék meg a személyiség. S hogy eme „adekvát oldal” kialakítása végül is takarások és feltárulkozások bonyolult elegye, az nagyon valószínű. (Ezt szemlélteti felidéző erővel Langeveld idézett írása.)

Mert – visszatérve Heller például hozott pedagógusára – ha az valóban igaz, hogy tanárként is a teljes embert ítélik meg benne a növendékek, úgy az is igaz, hogy egész személyisége *tanárként* mutatkozik meg előttük. Ez az a személyiségmező (a tevékenység oldaláról tekintve: egynemű közeg), amelyben egyáltalán megnyilvánul, tehát melyben

²⁶ A fogalmakat P. Balogh Katalin nyomán használom. (A nevelő és nevelőközösségek hatása 6–10 éves korban. A Tanító, 1980/1.)

²⁷ Gegessi Kiss Pál: Orvostudomány és pszichológia. MTA V. Osztály közleményei, 1964. 34. 1.

²⁸ Langeveld: A pedagógus antropológiája és pszichológiája. OPKM DOK. 1965. 7–11. 1.

egyáltalán megítéltetik. Személyiségének szinte összes színe és árnyéka abban a tevékenységben mutatkozik meg, amelyet végez. Ha tehát tanít, akkor nyilván a tanítás során. Még az is, hogy személyiségének par excellence tanításra mozgósított alkotóelemei hogyan viszonyulnak az ezúttal látens elemekhez. Hogy még egyszerűbbek legyünk: mondjuk József Attila kapcsán a pedagógus ismeretei és ismeretközvetítési készségei háttérben felsejlik a költőhöz, a költő közvetítéséhez, az ismeretközvetítés adott módszeréhez, nemkülönben az ismeretközvetítés objektumaihoz, növendékeihez, tovább tágitván az egész világhoz fűződő viszonya. De leszűkítve is igaz, hogy az óda kapcsán éppenséggel saját hitveséhez fűződő viszonya is feltárul. Ezúttal azonban mindez a József Attila-közvetítés tükrében mutatkozik meg. Nyilván sok szempontból hasonló elemzést tehetnénk a háromszög területének tanítása kapcsán is. Bár már az sem mindegy, hogy adott személyiség milyen témáról szólván tud inkább kitarulkozni. S ez alighanem sem csak a témán múlik!

Ez egyben válaszunk a szerep és a személyiség egysége feszültségének kérdésére is. A jelenség ellentmondásossága nem teszi kérdésessé leírásának alkalmas eszközét.

V.

Innen már könnyű a következő lépés, az iskolai élet különböző szintereinek vizsgálata. Vajon milyen sajátos pozíciókra tagolódik a pedagógusmunka az iskolában – *vizsgálati szándékaink szerint elsősorban az általános művelő iskolában* – ennek megfelelően milyen szerepek, milyen szereprendszer jön létre?

Találunk arra is adatokat, hogy a különböző tantárgyak különböző magatartásokat váltanak ki. A francia Mialaret egyenesen eszerint rendszerezi a tantárgyakat.²⁹ A francia szakirodalomban másutt is megfogalmazódik, hogy más-más aktivitás, az interakció más-más egynemű közege más-más szerepet hív létre.³⁰

Különösen gazdag az esztétikai aktivitás (amatőr művészeti tevékenység) és a tanulásszerű tanulás más-más egynemű közegébe lépő pedagógus eltérő szerepeinek elemzése.³¹

²⁹ Mialaret G.: Pedagógiai hatás, nevelési módszerek és a személyiség fejlődése. Paideia, VII. k. 47–65. MTA PKCS DOK. 15. l. Egyébként a tanári stílus vizsgálatára kidolgozott *interakciós analízisnek* épp a tantárgyspecifikus tanári magatartás miatt tantárgyakra kidolgozott változatairól ír az amerikai Wragg E. C. Teaching teaching c. művében. (David and Chahres, London–Vancouver 1974. 99. l.)

³⁰ M. Postic: La relation educative. P. U. F. Paris, 1979. 145. l. (A tantárgyak magatartásmeghatározó sajátosságairól nála is találni adatot. Uo. 116. l.)

³¹ Reich K.: Az általános didaktika és az esztétikai nevelés viszonya. Zeitschrift für Pädagogik, 1978. No. 5. 753–768. MTA PKCS DOK.

A hazai példák közül, figyelemre méltóan emelkednek ki az alábbiak: Alexander Bernát: A művészeti nevelésről. 1908. In: Válogatott tanulmányok, 1969. Karácsony Sándor: Irodalmi nevelés társaslélektani alapon. Exodus, 1941. 24. l. Székácsné Vida Mária: Kodály életművéből fakadó nevelési koncepció. Kecskemét, 1972. 11. l.

Hogy a napközis nevelő sajátos pozíció, ez ma már elméletben elfogadott. Kereszty Zsuzsa egyébként ennek megfelelően markáns különbségtétellel írja le a napközis nevelő szerepkörét.³²

Az iskola életébe a pedagóguspálya egyik színterévé integrálódott ifjúsági mozgalom (úttörőmozgalom) jelenleg két megoldást is gyakorol. A csapatvezető személyében – az érvényes jogszabályok szerint – valójában önálló pozíció, így az iskolai gyerekközösség mozgalmi-közösségi élete vezetőjének szerepe alakult ki. A rajvezetők s egyéb funkcionális mozgalmi közösségek vezetői elvileg a szerepváltást gyakorolják, tanári szerepük *mellett* látják el a megbízatást. A szerepváltás nehézségei, a két szerepkör egybemosódása máig alapvető pedagógiai gondja az úttörőmozgalomnak.³³ Mindenesetre az Úttörőszövetség működési szabályzatában olyan jellegzetes szerepelvárások fogalmazódnak meg, amelyek a tanári szerepkörtől eltérőek. Említsük csak azt, hogy az „úttörővezető az úttörőcsapat közösségének tagja...” (Van egy mennyiségileg nem túl nagy elvileg mégis jelentős megoldás az úttörővezetői szerepre: a mozgalom nem pedagógus, középiskolás, szakmunkástanuló, ifjúkommunista, szülő stb. elkötelezettjei. Az ő jelenlétük természetesen az iskola pedagógiai klímáját, pedagógiai kapcsolatrendszerét is árnyalja.)

Nem hagyhatjuk említés nélkül azokat a jellegzetes szerepköröket, melyeknek lényege ideiglenességük, egyszerűségük. A helyettes tanár sajátos szerepének felismeréséről Lengyel Dénes elfeledett 1948-as írása tanúskodik.³⁴ De néhány új jelenség is a „vendég”-szerep komolyanvételére int. Legyen ezúttal példánk csupán egy: az ún. „rendhagyó irodalomórák”. Ezekben a tanulók előtt hivatásos előadóművészek szólamtatják meg a műveket. A sors iróniája, hogy a rendhagyó órákban az a rendhagyó, hogy azokon a tanulók tisztán befogadók maradnak (végighallgatják a műsort, az előadót). Ha tanár tenné ugyanezt, a mai elemzések elmarasztalnák „dominatív” stílusa miatt. Ez is tehát azt bizonyítja, hogy az egyszempontú megközelítés mindig tökéletlen megközelítés.

A hazai elemzések egyébként jól alkalmazható a Kozma–Pártos vizsgálat kategória-rendszere.³⁵ Az új szerepeket prognosztizáló írások – ha nem is hivatkoznak e vizsgálat

³² Kereszty Zsuzsa: Bevezetés a napközi otthoni nevelőmunkába. Bpest, FPI 1980. 11. 1. A napközis nevelői szerepkör és a tanári konfliktuslehetőségeit szemlélteti vizsgálataim során készült interjú részlete: „Délelőtt szakképzett nevelők vezetik a foglalkozást, akiknek a felkészültsége jó. A foglalkozások mégsem oldottak annyira, hogy önálló játék kibontakozását megfelelően biztosíthatná. A nevelők nem az önálló játékokhoz szükséges körülmények biztosítását és a „hozzásegítést” tartják elsődleges feladatuknak, hanem *játéktanítást végeznek* (kiemelés tőlem – T. L.), vagy *játszatnak*. Így munkájuk oktató jellegű, a tanulók részéről pedig feladatteljesítés folyik.” Diósi Gábor csobánkai pedagógus gondolata.

³³ Vö. Szűcs Istvánné (szerk.): Úttörőcsapatok a mérlegen. ILV Ságvári Könyvszerkesztőség, 1980. 62–76. l.

³⁴ Lengyel Dénes: Helyettesítés idegen osztályban. Köznevelés, 1948/20. 510. l.

³⁵ Pártos Vera–Kozma Tamás: i. m. A Pártos Vera–Kozma Tamás névvel jelzett vizsgálat (mely szemmel láthatóan támaszkodik Kériné Sós Júlia és Pataki Ferenc általunk is hivatkozott kutatásaira) egyébként úttörő jelentőségű abban, hogy a pedagógus-funkciókat szereprendszerbe állítva írja le. *Nevelő, szakember és tisztviselő* szerepköröket tételez. Ezeket minden pedagógus mindenkori szerepeinek tartja, a szerepkörök egyikével, másikával való részleges, illetve teljes azonosulást tartja reálisnak – a szerepeknek a kutatásban feltárt feszültségei feloldásában is. Nagyon fontos eleme a vizsgálatnak a pedagógiai hatás szempontjából egymással konfliktusba lépő, léphető szerepek konfliktusforrásainak feltárása. Csak utalunk itt a vizsgálatnak arra a fontos újdonságára is, hogy a *szerepelvárásokat teremtő*

osztályzásaira – értékelhetők mégis az általuk tételezett hármass szereposztás mentén. A felvetett új pozíciók egy-egy szerepösszetevő leválásaként, viszonylagos önállósulásaként foghatók fel. Különösen jellemző a tisztviselő-közhivatalnok szerepösszetevőtől való mentesség (menekülés?) a tisztán pedagógiai (nevelői) szerep teljesebb, zavartalanabb megvalósulása javára. Több szerző véli úgy, hogy a pedagógusközösségeknek ki kell alakítania, fel kell szabadítania egy-egy ilyen sajátos „*tisztán nevelő*” szerepkört. Van eltérés a különböző leírásokban, a jellegzetes meghatározásban, de Katsányi könyvtárosa,³⁶ Harsányi „megszólítható” nevelője,³⁷ G. Donáth Blanka iskolai pszichológusa, kiscsoportvezetője³⁸ mind-mind olyan szerep, mely az aktuális hiányérzetre lenne válasz. Nevezetesen arról van szó, hogy a tradicionális tanári szerepkörre a személyiségformálást, emberi kontaktust zavaróan nehezedik rá a tisztviselői-közhivatalnoki (hatalmi) szerepösszetevő. A fenti szerzők mind egyetértenek abban, hogy az általuk tételezett új pozíció, új szerep, az a priori szimmetrikusnak tartott tanári szerep *mellette* jön létre – függetlenül attól, hogy a merev aszimmetriával, s interakció kölcsönösségének hiányával meghatározott tanári szerep meglétét hagyományos, „örök” vagy éppen új jelenségnek tartják-e.

Az ún. iskolai adminisztrációt vizsgáló jelentősebb írásokban ugyanezre a kérdésfeltevésre más válasz születik: a *tisztviselői* szerepkör önállósításának igénye.³⁹ Az „oktatástechnikus” típusú új pozíció megfogalmazását pedig tekinthetjük a *tanári, szakemberi* szerepösszetevő viszonylagos önállósodási törekvésének.

Korábbi írásomban összegezve a nem közvetlenül tanári pályák egyre szélesedő körű tájékozódását a gyereknevelés, a pedagógia irányában, sajátos „hídépítő” szerepében vázoltam fel a kettős meghatározású szerepkört a népművelői és pedagógusi pálya mezején.⁴⁰ Másutt annak a pedagógusnak szerepkörét elemeztem, aki egyben iskolai amatőr művészeti csoport vezetője.⁴¹

Ez utóbbi típusban az az érdekes, hogy nem új státusz létrejöttéről van szó, hanem szerepváltásra felkészült, a szerepváltást gyakorló pedagógusról. Az amatőr művészeti csoport vezetője *ebben* a szerepben a tevékenységnek megfelelő új, más közmegegyezésen alapuló viszonyban lép a gyerek–felnőtt interakcióba, sajátos szimmetriát és funkcionális aszimmetriát valósít meg egyéb más vonások kíséretében, melyek a tanulás-szerző tanulás, a tanár–diák (mester–tanítvány) viszonyától, ha a funkció szintjén nem is, de a szerep szintjén eltérnek.

társadalmi elvárásokat a külön-külön is elemzett elvárások (iskolavezetési, társadalmi környezeté, szülőké, gyerekeké) ötvözetének tartja. Azzal együtt, hogy rendszerének lényegét elfogadhatónak tartom, használok is, megjegyezni kívánom, hogy a részletek értelmezése korántsem ilyen egyértelmű – az egyes pedagógiai tevékenységek besorolása a szerepkörök alrendszerébe kissé elnagyoltnak, merevnek tűnik.

³⁶ Katsányi Sándor: Pedagógusok mint szaktájékoztatók. Bpest, OSZK KMK 1974.

³⁷ Harsányi István: i. m.

³⁸ G. Donáth Blanka: i. m.

³⁹ Vö. Forray R. Katalin: Sok vagy kevés az iskolai adminisztráció? Pedagógiai Szemle, 1977/11., valamint Tuza Tibor: Pedagógusok falun. Társadalmi Szemle, 1978/3.

⁴⁰ Trencsényi László: Hídépítők. Népművelés, 1981/2. L. még: Debreczeni Tibor: Játék a pedagógusokkal. Fővárosi Művelődési Ház kiadványa, 1978.; Hollós Róbertné: Gyermekek, játék, alkotás. Népművelés, 1980/9., valamint Gabnai Katalin i. m.

⁴¹ Trencsényi László: A pedagógus mint amatőr művészeti csoport vezetője. Kézirat, 1981. megjelenés alatt.

Ez a konkrét elemzés igazolni látszik Mihály Ottó prognózisát, melyben a pedagógus szerepének változásáról ír.⁴² Meggyőződése szerint az polisztuktúrát fog képezni az alábbi, illetve további szerepösszetevőkből felépítve: vezető-informátor, szervező-irányító, közreműködő, tanácsadó, partner-segítő stb.

Ugyan a szerepek rendszerének megalkotására nem vállalkozik, a felsorolásból kitűnik, hogy a magatartásegységek egy személyiségben való megvalósítására céloz. Megjegyzi, hogy ennek a pedagógusnak sokoldalúbban képzettnek, szerepgyakorlatokkal rendelkezőnek kell lennie. A helyzet – mint írja – nem a munkamegosztás fokozására utal, hanem a szerepek mobilitására. Nem kerülheti el figyelmünket további gondolata sem: a távlati iskolarendszerben funkcionáló pedagógus nem lehet mindennek szakértője. Ennek megfelelően szüksége lesz a tradicionális tanári-tanító foglalkozástól eltérő felkészültséggel rendelkező professzionista, szemiprofesszionista nevelők, s amatőr nevelők segítségére, ugyan a pedagógus professzionista szerepe centrális marad.

A pedagógus személyisége mind több oldalát és egész személyisége egyre mélyebb részleteit használja eszközül, tárja növendékei elé. A szakmai felkészültség mellett úgymond funkcionális felkészültségére lesz szükség (szervezés, kooperáció tartozik Mihály Ottónál ide). Összefoglalóan olyan perspektivákat sorol fel, melyben az önfejlesztés, az alkotás jelenik meg alapvető pedagóguskritériumnak. Szemléletesen a zeneszerzői és karmesteri szerep elsajátítására utal. Már én egészítem ki, hogy a nevelő – tapasztalataim szerint – időnként „dobos vagy első hegedűs” is lehet ebben a zenekarban.

Folyamatban levő vizsgálataimban hasonló kiindulással az átalakulás, belső korszerűsödés – válságoktól sem mentes – útján járónak felfogott mai iskolai élet sajátos szerepeinek feltárására teszek kísérletet. Az iskolai tevékenységi rendszer gazdagodása, a tanulás korszerű-komplex értelmezése, a gyermekkor pedagógiai-pszichológiai jelentőségének megfelelő értelmezése, a társadalmi mozgás tendenciái hogyan alakítják át, árnyalják napjaink tanári szerepeit? Igazolódik-e a lengyel Nowaczki sommás megállapítása: a pedagógiai munka különböző területei számára a mesteri pedagógus más-más képét kell kialakítanunk?⁴³

VI.

A szerep alkalmazása a pedagóguskutatásban nemcsak ebben az összefüggésben, tehát egy személyiség különböző pedagógiai pozícióit vizsgálva célravezető. Termékenynek látszik a vizsgálatoknak olyan kiterjesztése, mely a pedagóguskollektívákra figyel.⁴⁴ A pedagóguspozíciók *helyi értékét* egy ilyen szereprendszer tételezésével állapíthatjuk meg. Gazdag értelmet nyernek korábbi, a szerepkategóriát még ugyan nem használó vizsgálati

⁴² Mihály Ottó: i. m. A nem professzionista nevelők fontos és izgalmas kérdéseiről I. *Deák Zsuzsa*: A pedagógustervezéstől a társadalmi részvétel tervezése felé. MTA PKCS. Iskolakutatás, 1978. 29. és *Deák Zsuzsa*: A nevelésben való társadalmi részvétel lehetősége és tényleges alakulása Magyarország középfokú körzeteiben. MTA PKCS. Iskolakutatás, 1981.

⁴³ Nowaczki T. A.: A szakiskolai tanár. WSiP Warszawa, 1975. MTA PKCS DOK. 48. l.

⁴⁴ A pedagógust a pedagóguskollektíva tükreben vizsgálni – emlékeztet, fontos pontja az MPT Elnöksége idézett ajánlásának. Újabb vizsgálatok gazdagítják a kérdés irodalmát: Kiss Elemér: i. m. *Halász Gábor*: Az iskolai klíma vizsgálata. MTA PKCS 1980.

eredmények a pedagógusok nemének, életkorának egyéb sajátos körülményeinek pedagógiai hatáslehetőségeiről.⁴⁵ A szereprendszer alkalmazásáért kiált Makarenkónak a pedagógusközösség összetételéről szóló vázlata is.⁴⁶

A pedagógusközösség szereprendszerként való láttatása kedvezőbb választ adhat az egyéni sajátosságok értékelésére is. A szerepek koegzisztenciája egy működő pedagógusközösségben nemcsak forrása lehet a feszültségeknek, de egyben feloldása is. Hogy létrejön-e egészséges vegyület? Hipotézisünk az, hogy bizonyos szerepek komplementeritása elvén való létrejöttét tételezhetjük pl. hideg-meleg, mérsékelt, temperált-szenvedélyes, bogaras-precíz stb. informális pólusok mentén is, mint funkcionáló pedagógiai hatásforrást.

Vajon bizonyos, önmagában nem is értékelhető személyiségvonások pedagógiai hatásban való érvényesülését a szerepkategóriát nem alkalmazható más eljárás (és más felfogása a pedagógusközösségnek) kimutatja, tudatosítja-e?

Ha a rendszer feltérképezése még várat is magára, annyi mindenképpen igazoltnak tekinthető, hogy a szerepkategória alkalmazható a pedagógusközösség pedagógiai hatásrendszerének elemzésében, sőt használata által olyan tudáshoz jutunk, mely más vizsgálati aspektus előtt esetleg rejtve marad.

Jelen írás többre, mint ennek igazolására, nem is vállalkozott.

⁴⁵ Emlékeztetek Dobos László írására: Az életkori és nemi különbségek szerepe a tanár–diák viszonyban. Köznevelés, 1963/1.

⁴⁶ Makarenko: i. m. 167. l.

A DUALISTA KORSZAK KÖZOKTATÁSÜGYÉVEL FOGLALKOZÓ HELYTÖRTÉNETI KUTATÁSOK ÁTTEKINTÉSE ÉS A TOVÁBBI KUTATÓMUNKA FELADATAI

A Somogy megyei népoktatás történetének kutatása során alkalmazott regionális összehasonlító vizsgálatok a népoktatás — és általában a művelődési viszonyok — fejlődésének lokálisan eltérő sajátosságaira hívták fel a figyelmet. A 18. század végi történetstatistikai adatok, *Benda Kálmán*, *Kanyar József* és *Vörös Károly* összehasonlító elemzései meggyőzően bizonyították az iskoláztatás elterjedésének sajátos, a gazdaságföldrajzi tényezők és a gazdaságtörténeti fejlődés által közvetlenül is meghatározott irányát: egyrészt a Dunántúlban az országos átlaghoz viszonyítottan szembetűnő fejlettségét, másrészt e nagy tájon belüli szembeszökő eltéréseket.¹ Ennek a *Katus László* által plasztikusan dunántúli „kulturlejtőként” jellemzett állapotnak a továbbélését bizonyíthattuk a kiegyezést megelőző évek dunántúli helyzetképének a bemutatásakor: az iskoláztatás különböző mutatói és az alfabetizmus elterjedésének adatai az északnyugatdunántúli vármegyéktől, Mosontól és Soprontól kiindulva, az óramutató járásával meg egyező irányban a Duna mentén haladva, fokozatosan romlottak, hogy végül is a „lejtő” legalján Tolna és Baranya után Somogy és Zala zárják a sort. Igaz, a 19. századi adatok már arányosabb fejlődésről, bizonyos kiegyenlítődésről vallanak országosan és a Dunántúlon is, amit az árutermelés és a pénzgazdálkodás elterjedése, és az ennek nyomán bekövetkező társadalmi és életmódbeli változások, a hagyományokkal és a szokásokkal szembeforduló új művelődési igények magyaráznak.²

¹ *Benda Kálmán*: Az iskolázás és az írástudás a dunántúli parasztság körében. = Somogy megye múltjából. Levéltári évkönyv. Szerk. Kanyar József. Kaposvár. (A továbbiakban: Somogy megye múltjából.) 8. köt. 1977. 123–133. l. — *Kanyar József*: Adatok Somogy megye művelődéstörténetéhez a XVIII. század második felében (1770–1789.) = uo. 1. köt. 1970. 55–92. l. — uo.: A népiskola és a középfokú oktatás Dél-Dunántúlon a kései feudalizmus korában. (1770–1848) = A Dunántúl településtörténete. II. 1770–1848. A pécsi településtörténeti konferencia anyaga. 1976. Szerk. T. Mérey Klára. Pécs, 1977. 2. köt. 6–20. l. — *Vörös Károly*: A két Ratio Educationis és a népoktatás Magyarországon 1774–1868. = Internationales Kulturhistorisches Symposium Mogersdorf. Schul- und Bildungswesen in pannonischen Raum bis 1918 mit besonderer Berücksichtigung des niedern Schulwesens. Eisenstadt, 1976. 219–232. l.

² *Katus László*: A Dunántúl gazdasági és társadalmi fejlődésének fő vonásai 1848–1867. = A Dunántúl településtörténete. III. 1848–1867. A székesfehérvári településtörténeti konferencián elhangzott előadások, korreferátumok szövege. 1978. Szerk. Farkas Gábor. Székesfehérvár, 1978/1979. 6–30. l. — *Kelemen Elemér*: A Dunántúl népoktatása az Eötvös-törvény előtti évtizedben. = uo. 215–220. l. + 3 t.

A kiegyezést követően aztán egyre kevésbé beszélhetünk általánosan jellemző regionális sajátosságokról, mint korábban. A dunántúli megyéknek az iskoláztatási adatokra (az iskolák, a tanítók száma, az iskolák költségvetési adatai, az iskolába járás aránya stb.) épülő különféle rangsorokból kideríthető helyzetváltozásai már nem vezethetők vissza a korábbi korszakokban kielégítő magyarázatot kínáló néhány tényezőre. Az új erőviszonyokat az egyes területeken eltérő módon lejátszódó gazdasági-társadalmi változások, a mezőgazdaság kapitalizálódásának, a paraszti életmódváltozásnak nagy társadalmi és emberi megrázkódtatásokkal járó előrehaladása, az iparosodás és a városiasodás újszerű dinamikája alakítják ki. A népoktatás eredményeiben és hatásában (de ugyanúgy pl. a középfokú oktatásban is) ekkor még kimutatható az előző évtizedek kulturális örökségének erőteljes hatása, ám nem egy esetben ettől merőben eltérő körülményekkel, váratlan változásokkal, időszakos vagy tartósan bizonyuló fellendülésekkel és visszaesésekkel találkozhatunk. A legszembetűnőbb ez az ellentétes tendenciájú változás a Dél-Dunántúlon, Somogy, ill. Tolna és Zala megyék esetében.

Ezekre a jelenségekre csak a helyi (megyei) fejlődés körütekintő elemzése során kaphatunk magyarázatot. Somogy megye népoktatásának az 1860-as években (lényegében már a kiegyezés, ill. a népoktatási törvény előtt) kibontakozó, s a megyét számos összehasonlításban a dunántúli élmezőnybe emelő fejlődése, majd e fejlődés megtorpanása és tartós stagnálása az 1870-es évek derekától közvetlenül is jól magyarázható a nagybirtokos megye gazdasági és társadalmi életében lezajlott viharos változásokkal és e változások sajátos politikai következményeivel. Ennek eredményeképpen nemcsak a dinamikus fejlődő Tolnával vagy a lassan kibontakozó Baranyával, hanem – bizonyos összefüggésekben – a dunántúli mezőnytől korábban messze leszakadó Zalával szemben is jelentős hátrányba, némi túlzással valóságos „kultúrgödörbe” került.³

Itt és ezért tartom szükségesnek megjegyezni azt, hogy a dualista korszak közoktatásügyének a lokális és regionális helytörténeti kutatásokra épülő sajátos megközelítése – meggyőződésem szerint – szükségszerű és nagyon is aktuális folytatása, s egyben kiegészítése, kiteljesítése a korszakkal foglalkozó, alapozó jellegű marxista neveléstörténeti kutatómunkának, mindenekelőtt *Felkai* László és *Köte* Sándor munkásságának.⁴

A dualista korszak művelődés-, s ezen belül népoktatástörténetének a magyar történelem kézikönyveiben is tükröződő kimunkátlansága egyrészt szemlélet- és módszerbeli problémákkal, így a dualista korszakra vonatkozó történeti, s főleg a művelődéstörténeti kutatások indokolatlan háttérbe szorulásával és a neveléstörténeti kutatások bizonyos egyoldalúságaival, másrészt az autentikus, a későbbi országos szintézist is megalapozó

³ *Kelemen* Elemér: Adatok a Somogy megyei népoktatás történetéhez (1871–1880.) = Somogy megye múltjából, 9. köt. 1978. 189–264. l. – Adatok a népoktatás Somogy megyei történetéhez. = uo. 11. köt. 1980. 321–355. l. – A Dunántúl népoktatásának néhány kérdése a dualizmus korában. Kézirat. 12. l. (A dunántúli településtörténeti konferencia síófoki tanácskozásán 1980. május 23-án elhangzott előadás. – Kiadás előtt.)

⁴ *Eötvös* József válogatott pedagógiai művei. Összeáll., szerk. és bev. *Felkai* László. Bp. 1957. – *Felkai* László: Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége. Bp. 1979. – és számos további tanulmánya. – *Köte* Sándor: Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában (1849–1918.) Bp. 1975. – és más, e korszakkal foglalkozó tanulmányai.

helytörténeti kutatások elégtelenségével magyarázható.⁵ Ezért is fontos gondosan számbavenni minden érdemes feldolgozást.

A következőkben a bibliográfiai teljesség igénye nélkül utalunk a helytörténeti kutatás néhány jelentősebb eredményére. *Vörös Károly* budapesti és *Szecső Károly* Heves megyei kutatásai mellett elsősorban a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem szellemi vonzaskörzetéből és a dunántúli régióból jelezhetünk számottevő eredményeket. Ez utóbbiak közül első helyen *Regős János* kutatásait említhetjük, aki a népoktatási törvény végrehajtásának Vas megyei gyakorlatát, számos szervezési és tartalmi kérdését vizsgálta tanulmányok egész sorában – példamutató alapossgal, gazdag levéltári forrásanyagra építve. Zala megyéből *Kotnyek István*nak a dualista korszakot is magába foglaló népoktatástörténeti dolgozata mellett *Degré Alajos* és *Simonffy Emil* módszertani szempontból is jelentős munkáját, a Zalaegerszegi Községi Elemi Népiskola történetét emelhetjük ki. *Sáry István*nak a népiskolai törvény győri bevezetésének feltételeit és körülményeit bemutató tanulmányai mellett végezetül a korszak Somogy megyei népoktatásügyét feltáró dolgozataimra szeretnék utalni.⁶ A vidéki levéltárakban folyó kutatómunka fontosságát külön is aláhúzza az a sajnálatos tény, hogy a VKM korszakunkra vonatkozó iratanyaga 1956-ban nagyrészt elpusztult.

Visszatérve a bevezetőben vázolt probléma értelmezéséhez: ennek – s egyáltalán, a dualista korszak közoktatásügyének – árnyaltabb történeti bemutatásához elengedhetetlen kutatási feladat a *népoktatási törvény, a dualizmus kori közoktatáspolitikai gyakorlati megvalósításának, helyi adaptációinak* körültekintő vizsgálata.

A népiskolai törvény perspektivikus célja „az új, egységes, az államtól irányított iskolarendszer megalapozása, a tanügyi igazgatás és szervezet, továbbá az iskolai oktató-nevelő munka számos kérdésének a megoldása, általában a polgári köznevelés kiépítése” volt.⁷ A törvény végrehajtásának egyik alapvető konfliktusát az országosan egységes

⁵ Magyarország története. 6. köt. 1849–1890. Főszerk. Kovács Endre. 1–2. köt. Bp. 1979. és 7. köt. 1890–1918. Főszerk. Hanák Péter. 1–2. köt. Bp. 1978.

⁶ *Vörös Károly*: A művelődés és a kulturális élet alakulása Budapesten (1873–1945.). = Tanulmányok Budapest múltjából. XX. Szerk. Nagy Lajos. Bp. 1974. 107–118. l. – *Szecső Károly*: A népoktatás helyzete Heves megyében az 1868-i népiskolai törvény életbeléptetésének időszakában. = Magyar Pedagógia, 1979/1–2. 139–147. l. – Az 1868-as népiskolai törvény életbeléptetésének Heves megyei történetéből. = Pedagógiai Szemle, 1979/3. 219–231. l. – *Regős János*: Adatok a népiskolai törvény 1868–1871 közötti történetéhez. = Magyar Pedagógia, 1971/1–2. 148–158. l. – Az elemi népoktatásügy Vas megyében. 1867–1890. Szombathely, 1966. 247. l., 7 t. – Az Eötvös-féle népoktatási törvény és az „új szellemű” iskolák szervezése. = Vasi Szemle, 1963. 2. köt. 29–46. l. – Miért nem sikerült létrehozni Vas megyében Eötvös József népnevelési egyletét? = Pedagógiai Szemle, 1962/7–8. 631–637. l. – és még több más, e témával foglalkozó tanulmány. – *Kotnyek István*: Alsófokú oktatás Zala megyében 1918-ig. Zalaegerszeg, 1978. – *Degré Alajos–Simonffy Emil*: A Zalaegerszegi Községi Elemi Népiskola története. Zalaegerszeg, 1973. – *Sáry István*: Győr megye népiskolai viszonyai a közigazgatás tükrében. 1869–1873. = Arrabona (A Győri Múzeum évkönyve.) Győr, 1965. – Győr város közigazgatási hatóságának szerepe a népiskolai viszonyok rendezésében. = uo. 1964. – továbbá a szerzőnek a 3. sz. jegyzetben említett tanulmányai, valamint: A népoktatás Somogyban a kiegyezés előtti években. = Somogy megye múltjából, 3. köt. 1972. 137–168. és A népoktatás Somogyban a dualizmus kezdő éveiben. = uo. 4. köt. 1973. 205–232. l.

⁷ A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában. Szerk. Ravasz János. 3. kiad. Bp. 1968. 102. l.

közüktatási rendszer megteremtésének szándéka és a megvalósulás helyileg eltérő gazdasági, társadalmi és politikai előfeltételeinek állapota közötti ellentmondás jelentette. Példánknál maradva: a népoktatás Somogy megyei fejlődésének irányát és határait – a kezdeti fellendülés után – a megye gazdasági életében bekövetkezett kedvezőtlen változás, az eltorzuló társadalmi szerkezet és az ezekben az években kialakuló, s a helyi uralkodó elit érdekeit képviselő és közvetítő közigazgatási szervezet tevékenysége együttesen szabta meg. Az alapvető érdek – a képzettebb munkaerő igénye és az uralkodó osztály ideológiai és politikai befolyásának erősítése – megkövetelte az iskoláztatás általánosabbá és rendszeresebbé tételét. A „kényszeriskoláztatás” árán is megvalósuló tömegoktatás anyagi terheit azonban bizonyíthatóan a dolgozó tömegekre hárították át. Ezek a körülmények eleve korlátok közé szorították a népoktatás fejlődését, és egy állandósuló fáziskésést idéztek elő.

Az így kialakuló magyarországi polgári köznevelési rendszer – a hazai fejlődés sajátosságaiból és ellentmondásaiból eredően, és szinte közigazgatási egységeként eltérő mértékben – számos feudális vonást őriz: az oktatás felekezetiességét, az iskolahálózat szétaprózottságát és az iskolák „kisiskola”-jellegét, a tanító kettős kiszolgáltatottságát és a tankötelezettség érvényesítésének társadalmi-anyagi korlátait. Somogy megye népoktatását 1873–74 után mindinkább ezek a sajátosságok határozták meg. Az *ettől eltérő megyei fejlődési modelleknek* (és szélsőséges ellenpéldaként: Budapest közoktatásának) hasonló módszerekkel történő bemutatása és későbbi összehasonlító vizsgálata bizonyára közelebb vinne bennünket a modern magyarországi közoktatásfejlődés alapvető összefüggéseinek és belső törvényszerűségeinek a feltárásához.

Fontos tanulságokkal járhatna az 1868-ban létrehozott, majd 1876-ban módosított *tanügyigazgatási szervezet felépítésének és működési mechanizmusának összehasonlító vizsgálata is*. Saját kutatásaim abban erősítenek, hogy a dualista állam közigazgatási rendszerébe beépülő helyi közigazgatási szervezet – Eötvös elgondolásaitól, egyensúlyelvétől eltérő módon – a lokális érdekek erőteljesebb képviselését jelentette, s végső fokon a helyi, nemegyszer provinciális érdekek függvényévé tette a népoktatás fejlődését.⁸ Hiányos ma még az első tanfelügyelők tevékenységének (egyáltalán Eötvös szélesebb munkatársi gárdájának) a bemutatása is, holott a hevesi, a zalai, a győri, a vasi, a zempléni, a somogyi vagy a legfrissebb hajdúsági adatok birtokában bátran állíthatjuk, hogy orosz-lánrészük volt a törvény végrehajtásában, s egyéni életútjuk alakulása is izgalmas illusztrációja lehet a korszak művelődéspolitikájának.⁹ Hasonlóképpen fontos lenne az 1869-ben megalakult, és a kezdeti harcok után többnyire elsorvasztott, majd 1876-ban meg is szüntetett *iskolai tanácsok* konkrét tevékenységének az ismerete, hiszen a legkritikusabb időszakban ezek jelentették a népoktatási törvény demokratizmusának jogi garanciáit. A szórványos adatokból is bizonyítható, rendkívül pozitív szerepük és

⁸ Kelemen Elemér: A népoktatási törvény és a népiskolai hatóságok. (Somogy megyei adatok a magyar polgári tanügyigazgatás történetéhez.) = Századok, 1979/3. 478–512. l.

⁹ Szecskó Károly, Kotnyek István, Sáry István, Regös János és a szerző már említett tanulmányai mellett (6. sz. jegyzet) l. még: Kódöböcz József: Árvay József munkásságának jelentősége a magyar pedagógia történetében. = Pedagógiai Szemle, 1980/4. 304–318. l. és Mervó Zoltánné: Adalékok Kiss József tanfelügyelő hajdúkerületi és Hajdú megyei működéséhez (1872–1891.) – Az MPT neveléstörténeti szakosztályának 1980. november 10–11. felolvasó ülésén elhangzott előadás.

későbbi vesszőfutásuk minden bizonnyal összefügg az állami-vármegyei és az egyházi tanügyigazgatás (és egyáltalán: az állam és az egyház) viszonyának a népoktatás kérdésében bekövetkezett megromlásával, majd fokozatos rendeződésével.

Tanulságos lenne annak a szélesebb körű vizsgálata is, hogy a kezdeti konfliktusok, az iskolák „községesítése” körül kialakult és – a közismerten „pozitív” példák¹⁰ ellenére is – többnyire az egyházak győzelmével végződő helyi viszályok után milyen helyi eltérések mutathatók ki az *egyházak iskolafenntartó szerepének a továbbélésében, sőt megszilárdulásában*, ill. ennek megyénként jelentősen eltérő arányaiban.

A felekezeti iskoláknak a korszak végéig megmaradó igen magas aránya Somogy megyében pl. szorosan összefüggött a közoktatás pénzügyi feltételeinek szűkös voltával, az állami támogatás korlátozott lehetőségeivel, alig egy százalékos arányával. Ennek a helyzetnek a felülvizsgálatát és esetleges módosítását megyénkben különleges politikai szempontok, mint pl. a nemzetiségi kérdés vagy a munkáskérdés nem indokolták. Úgy vélem azonban, hogy az egyházakkal való együttműködés az alapvető gazdasági okokon túlmenően szükségképpen következett a magyar polgári állam liberális politikai konstrukciójából, amelynek az önkormányzatok és a központi hatalom sajátos egyensúlyára alapozott rendszerében elvileg is elképzelhetetlen lett volna az iskolaügy radikális államosítása. De szükségtelenné is tette azt az állam és az egyház kölcsönös közeledése, egyrészt az állam – és a hivatalos közoktatáspolitikai – igazodása a társadalom vallásos hagyományaihoz és igényeihez, másrészt a közös érdekek felismerésén alapuló, egyre engedékenyebb, békülékenyebb egyházi politika. Így a népoktatás – tegyük hozzá: felemás – polgári átalakulása ellenére is töretlen egyházi befolyás, a paraszti tömegek tudati állapotával, vallásos meggyőződésével összhangban – szilárd alapját jelentette a magyar polgári állam, de a helyi uralkodó elit céljainak is megfelelő ideológiai-világnézeti („vallás-erkölcsi”) nevelésnek – az iskolában és az iskolán kívül egyaránt. Végső soron ez a hazai valóság jelentette – a gondosan feltárandó helyi összetevők eredőjeképpen – az eötvösi népnevelési eszmék megvalósításának reális kereteit és korlátait.

Csak jelzésszerűen utalhatok azokra az összehangoltabb kutatásokat követelő adósságokra, amelyek a *tanítóság* társadalmi természetrajzában feltárásában írhatók rovásunkra. A legnagyobb tömegű, de a modern értelmiség társadalmi hierarchiájának legalsó lépcsőfokain elhelyezkedő tanítóság életéről, munkájáról, harcairól és megtörettetéseiről sokkal, de sokkal többet kellene tudnunk ahhoz, hogy a kultúra és a tömegek viszonyáról, a kultúráközvetítés hatásmechanizmusáról mára is érvényes, világos ismereteink legyenek. A köztudatban élő végletek – a hivatástudatból minden áldozatot vállaló „igazi” néptanítóról, a „lámpásról” és a korhely, mindenki által lekezelt kántortanítóról – a magyar értelmiség önismeretének is neuralgikus pontjai. Jó lenne többet tudni a „nemzet nap-számosának” iskolai és iskolán kívüli tevékenységéről, a felnőttek oktatásában, a községi könyvtárak, olvasóköri szervezésében és a népnevelési egyletekben végzett munkájukról. A népoktatási törvény tényleges hatását, a tanítók valóságos szerepét ugyanis csak ebben a tágabb összefüggésben lehet vizsgálni és megítélni.

¹⁰ Az *egri* népiskolákra vonatkozóan l. *Eötvös József: Kultúra és nevelés. (Tanulmányok, cikkek, beszédek.)* (Összegyűjt., szerk. bev. és jegyz. Mezei Márta.) Bp. 1976. 418–424. l. és *Szecske: i. m.* (Magyar Pedagógia, 1971.) – *Győr: Sárly: i. m.* – *Kaposvár: Kelemen Elemér: Adatok a kaposvári községi elemi népiskola történetéhez. (1869–1871.) = Somogyi Honismereti Híradó. Kaposvár, 1873–1973. Centenárium kiadvány. 1974. 23–30. l.*

Az 1868-ban létrehozott *elemi népiskola feladata* nem volt leszűkíthető tantervileg deklarált céljaira, hivatalos funkciójára. A népiskola elvont nevelési eszményeivel, a társadalmi gyakorlattól, főképpen a korabeli paraszti élettől idegen oktatási céljaival és ismeretanyagával, az iskolaadó, a tandíj, az iskolaszerek és a gyakori bírságok révén közvetlenül és – a munkaképes tankötelesekre az év nagy részében igényt formálva – közvetve is a dolgozókra hárított anyagi terheivel, a fenntartását és a tankötelezettség teljesítését egyre következetesebben biztosító hatósági kényszerrel nem válhatott a nép iskolájává. Csak akkor tudta elfogadtatni magát, ha az általa közvetített új műveltséget szervesen össze tudta kapcsolni az adott közösség hagyományos értékeivel és aktuális – felismert vagy felismertetett – érdekeivel, ha a befogadó társadalmi közeg és az új értékrendet közvetítő iskola között egészséges kölcsönhatás alakult ki. A feladataira találó néptanító tevékenysége ezért nem korlátozódhatott csak az iskolára, hanem kitágította az iskola falait, s az iskola rejtett funkcióinak felismerésével és kiteljesítésével tette azt – ahol, s ameddig tehette – valóságos társadalomformáló erővé. S ez, a tanító társadalmi és közéleti-politikai tevékenységének, szerepének a vizsgálata ugyancsak további kutatásokat igényel. Ennek nemzedékeken át hagyományozódó, alapvetően demokratikus tartalmára, amit származásuk, életkörülményeik egyaránt determináltak, ma még főképpen az 1918–19-es forradalmak idején tanúsított, s a forradalmak után könnyörtelenül számonkért magatartásukból következtethetünk.¹¹

További összetett vizsgálatokat követel az *elemi népiskola eredményeinek, tényleges hatásának a kimutatása* is. A népiskolai oktatás tartalmát végső fokon meghatározó állami tantervekkel neveléstörténeti szakirodalmunk behatóan foglalkozott.¹² A tantervek és a szakirodalom alapján pontosan rekonstruálhatóak az elemi népiskola célja, tananyaga, a tanítás elvei és módszerei is. Többé-kevésbé feldolgozott az egyes tantárgyak története, s ezek kapcsán többnyire szó esett a hivatalos állami tankönyvekről és a tanítók munkáját könnyítő segédkönyvekről is. További összehasonlító vizsgálatokat indokolna azonban az állami tantervek cél- és követelményrendszerének nyilvánvalóan eltérő értelmezése és érvényesítése az egyházi iskolák tanterveiben és tankönyveiben. Feltétlenül fontos kutatási feladat annak a vizsgálata is, hogy a gazdaság és a társadalom helyi és országos igényeinek bonyolult, sokszor ellentétes mechanizmusai hogyan hatottak az iskolai nevelés és oktatás tartalmára, színvonalára, s hogy az objektív körülmények mellett milyen szubjektív tényezők játszhattak szerepet az egyes iskolák művelődési hatásában, az egyes települések közötti különbségek kialakulásában. Az iskola és közvetlen környezeté-

¹¹ Felkai László: Tanítók helyzete az 1868. évi népoktatási törvény kibocsátása után. = Neveléstörténeti tanulmányok. Szerk. Kőte Sándor. Bp. 1970. 323–340. l. – Kelemen Elemér: A néptanítók helyzete közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában. = Pedagógiai Szemle, 1980/1. 47–57. l. – Szabolcs Ottó: A magyarországi modern pedagógusréteg kialakulása (1840–1914.). = uo. 1967/3. 263–276. l. és A pedagógusok élete az első világháború előtti félszázadban. = uo. 1968/9. 830–839. l.

¹² Regős János: Népiskolai tanterveink az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk megjelenésétől 1905-ig. = Neveléstörténeti tanulmányok, 1970. 151–195. l. – Arató Ferenc: Adalék a magyar népiskolai tanterv történetéhez. (Az 1877. évi tanterv.) = Magyar Pedagógia, 1964/2. 248–255. l. – Az oktatás tartalma. = 100 [Száz] éves a kötelező népoktatás. (Tanulmányok.) Szerk. Arató Ferenc. Bp. 1968. 103–168. l. – A termelési ismeretek helye a kötelező oktatás programjában. = Neveléstörténeti tanulmányok, 1970. 229–291. l.

nek történetpszociológiai vizsgálata, a népoktatás tartalmának a paraszti gondolkodás- és életmódra, a népi kultúrára és a gazdálkodásra gyakorolt közvetlen és közvetett hatásának a felderítése pedig már a néprajzi kutatások eredményeinek a felhasználására figyelmeztet és ösztönöz.

A dualista korszak, s különösképpen a kiegyezéstől a századfordulóig terjedő évtizedek népoktatásának kutatása a magyar művelődés történetének hiánypótló feladata. Hiszen „ez az a talaj – olvashatjuk a magyar történeti kézikönyv 6. kötetében –, amelyből a századfordulótól a hazai kultúra minden eddigénél gazdagabb, korszerűbb és haladóbb periódusa ki fog bontakozni”.¹³ *A korszak hitelesebb, teljesebb nevelés- és művelődés-történeti szintéziséhez a lokális és a regionális helytörténeti kutatásoknak az eddigénél céltudatosabb és szervezettebb segítséget kell nyújtaniuk – a népoktatás tekintetében is.*

Aligha túlzás, ha ezzel kapcsolatban – a közismert szakmai érvek mellett – a téma kutatásában rejlő művelődéspolitikai időszerűsége és felelőssége is utalok. Meggyőződésem ugyanis, hogy mai, sok gonddal küszködő, jövőjét kereső köznevelési rendszerünk előtörténetének, a modern polgári közoktatás kialakulásának, fejlődési folyamatának, eredményeinek és ellentmondásainak – s nem utolsósorban: helyi sajátosságainak – a feltárása a történeti fejlődés folyamatjellegének, a történeti megközelítésmód szükségességének az érzékeltetésén túlmenően a jelenlegi gyakorlatot közvetlenül is befolyásoló objektív tényezőkre és fejlődési törvényszerűségekre hívhatja fel a figyelmet.

¹³ Magyarország története, VI/2. 1475. l.

GÁSPÁR LÁSZLÓ

A HAZAI NEVELÉSELMÉLETI KUTATÁSOK
LEGÚJABB SEREGSZEMLÉJE*

1.

A „Tanulmányok a neveléstudományok köréből” rangos sorozat: köteteiben általában a neveléstudományi kutatások leszűrt, szemléletileg és módszertanilag tisztázott, „a tudomány mai állása szerint” többé-kevésbé érvényesnek tekinthető eredményei látnak napvilágot. Ha az előzményekre is kíváncsi olvasó belelapoz az eddig megjelent tanulmánygyűjteményekbe, valószínűleg észreveszi, hogy az utóbbi években megnövekedett az összevont — több esztendő termését magába foglaló — kötetek száma, valamelyest csökkent a koncepcionális kérdéseket napirendre tűző vállalkozások mennyisége, s egyre ritkábban és mind kisebb terjedelemben jelennek meg kifejezetten *neveléstudományi* kötetek. 1967 (1968.) és 1971 (1972.) között *négy*, 1971 (1972.) és 1978 (1981.) között *kilenc* év telt el. Pedig a neveléstudományi kutatásoknak a neveléstudomány egészében mindenképpen kitüntetett szerepük van, akár annál az egyszerű ténynél fogva is, hogy a nevelés a *neveléstudomány* legátfogóbb kategóriája. Nyugodtan elmondhatjuk, hogy a nevelés egészére (alapvető irányaira, folyamatára, eszközeire, módszereire és megvalósítási formáira) vonatkozó átfogó koncepció nélkül aligha kerülhet sor a neveléstudományi részkutatások, az iskolafejlesztési programok, a köznevelési rendszerváltozások tudományos megalapozására.

2.

Ezek az előzmények is közrejátszhatnak abban, hogy a szakmai közvélemény feltehetően nagy érdeklődéssel fordul a hazai neveléstudományi kutatások e legújabb seregszemléje felé. A szerkesztői előszó megállapítja: „A kötet anyaga — úgy véljük — tükrözi neveléstudományunk mai állapotát.” (7.1.) Nem áll módunkban, hogy a fenti alaptételt értelmező, árnyaló, kiegészítő és pontosító részleteket is idézzük, csak a fő kérdést ismételjük meg: reprezentatívnak tekinthető-e a kötet a neveléstudomány problémái, irányzatai és a szerzői gárda összetétele szempontjából? Ami az első részkérdést (a tudományos problematika teljességét) illeti, talán igen. De azzal a megszorítással, hogy ezt a teljességet a kötet közvetlenül nem reprezentálja; bizonyos kérdésfeltevések nem „eredetiben”, hanem a főszerzők és a jegyzetek kommentárjaiban jutottak kifejezésre. A második részkérdésre

*Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1978. Szerkesztették: Kiss Árpád, Horváth Lajos, Nagy Sándor (vezető szerkesztő), Szarka József. Akadémiai Kiadó, 1981.

(mennyre reprezentálja a kötet az irányzatok, az önálló koncepcionális törekvések teljességét?) körülbelül úgy válaszolhatunk, ahogy az elsőre: az ún. radikális koncepciókat többnyire utalásokba, kommentárokba foglalva, de azzal az elvileg és minőségileg új megvilágításban, hogy a neveléstudományi kutatások általános helyzetét elemző tanulmány (a kötet egyik szerkesztője, Szarka József tollából) egyértelműen kimondja: „Ne legyen félreértés. Az említett nézetek, bírálatok és megújítási törekvések *a marxizmus talaján álló* kutatók között merülnek fel. Tehát az adott kérdésben nem a polgári és a marxista nézetek konfrontációjáról van szó.” (27. l.) Ez az állásfoglalás, véleményem szerint, a továbbiakban megfelelő alap lehet az *érdemi* vitához. A harmadik részkérdésre (a szerzői gárda összetétele) talán a kötet tanulmányíróinak egyszerű felsorolása is elegendő válaszként. A neveket a tanulmányok sorrendjében adjuk közre: Mihály Ottó, Szarka József, Zrinszky László, Széchy Éva, Szebenyi Péterné, Petrikás Árpád, Bábosik István, Biró Katalin, Hunyady Györgyné, Horváth Lajos, Majzik Lászlóné—Molnár Péter. Az olvasó okkal kérdezheti: és hol maradtak a „többiek”? Egy ilyen reprezentatív kötetben — amely kilenc év után közöl újra neveléstudományi tanulmányokat — az olvasó természetes arányérzéke azonnal észreveszi például Ágoston György, Bakonyi Pál, Bernáth József, Loránd Ferenc, Salamon Zoltán, Vastagh Zoltán hiányát. És azt sem tartom elképzelhetetlennek, hogy egy-egy ilyen alkalommal újra felkérjük a részvételre azokat a neves kutatókat is, akik valamikor a neveléstudomány — sőt: a neveléstudomány — területén kezdték tudományos pályafutásukat, mondjuk: Ancsel Évát, Horváth Györgyöt, Huszár Tibort, Kelemen Lászlót, Pataki Ferencet, Zoltai Dénest és másokat.

Persze, sokkal könnyebb ilyen javaslatokat megfogalmazni, mint valóra váltani. Egykori tapasztalataimból tudom, hogy a legjobb szerkesztői szándékok is csorbát szenvednek olyan köznapi tényeken, mint a lehetséges szerzők másirányú elfoglaltsága, megbetegedése stb. (Itt kell, az esetleges félreértéseket elkerülendő, megjegyezni: a szerkesztőség engem is felkért, de a közreműködést egy autóbaleset következményei miatt nem tudtam vállalni. Ez a kötetből való „kimaradásom” hiteles magyarázata.)

A kötetben külön-külön igen értékes tanulmányok láttak napvilágot, de maga a kötet mint egész — különböző objektív és szubjektív okok miatt — nincs eléggé „megszerkesztve”. Szarka József helyzetelemző tanulmánya nagyrészt más indukciós anyaggal dolgozik, mint a gyűjtemény tanulmányai. A tanulmányok együttese csak részben tükrözi a hazai neveléstudományi törekvések *mai* skáláját, eleven problematikáját. Az egyes szerzők kötetbeli megnyilatkozása saját álláspontjuk, nézeteik szempontjából sem eléggé „reprezentatív”. Igazán okos, gondolatgazdag, lendületes tanulmány például Mihály Ottóé, de az eredetileg már — más céllal — körülhatárolt módszertani orientációja miatt aligha lehet alkalmas arra, hogy Mihály Ottó ontológiai alapállású, „gyakorlatcentrikus” nevelésfelfogását igazi tartalmának, arányainak megfelelően reprezentálja.

Ezt azért tartom fontosnak megállapítani, mert ha *gyakrabban* jelennének vagy jelenhetnének meg a sorozatban neveléstudományi kötetek, akkor elfogadható, sőt követhető lenne az a szerkesztői eljárás, hogy a kiszemelt szerzőktől azt kérjék közlésre, „amivel éppen foglalkoznak”. A mostani helyzetben azonban, azt hiszem, más megoldást kellene választani: a szerzőktől azt kell kérni, hogy kifejezetten a — meghatározott szerkesztői célkitűzésekkel készülő — kötet számára írják tanulmányaikat. A szerkesztési elvek, elképzelések pontos ismeretében és a megíráshoz szükséges idő birtokában mindkét érdek: a szerkesztői is, a szerzői is maradéktalanul érvényesülhetne.

Nem tudok egyetérteni azokkal a kísérletekkel, amelyek a neveléstudományban kialakult véleménykülönbségek érzékeltetésére bevezették a „konzervatívok” és „radikálisok”, „idősebbek” és „fiatalabbak” kategóriapárokat. Ez a probléma kezelésének a lehető legkockázatmentesebb módja, mert a nézeteltérések kimerítő magyarázatát ígéri „a fiatalok radikalizmusa”. Véleményem szerint a konzervativizmus és a radikalizmus ebben az összefüggésben nem igazi alternatívák, csak ugyanarra a gondolati szála felfűzött szélső esetek, a szó legvalódibb értelmében vett szélsőségek. És ezek a szélsőségek éppúgy jellemzőek – meglehet kisebb kilengésekkel – az „öregek”-re, mint a „fiatalok”-ra. Sokkal inkább a szocializmus építésének körülményei között elgondolt, elhatározott fejlődésnek-fejlesztésnek két, egymástól elvileg és gyakorlatilag eltérő koncepciójáról, e két koncepció lényegbevágó különbségéről van szó. Az egyik szerint a meglevő valóságban szervesen kitermelődnek azok a megoldási módok, amelyeket csak fel kell fedezni, meg kell erősíteni, el kell terjeszteni. A másik tovább megy ennél egy lépéssel: a heterogén társadalmi valóság ellentétes tendenciái közül határozottan támaszkodik az előremutató, pozitív tendenciákra, ezek segítségével – a fejlődési folyamat bizonyos szakaszaiban – új társadalmi erőviszonyokat próbál létrehozni. Más szóval arra törekszik, hogy a „szerves fejlődés”-t kiegészítse a „szerves fejlesztés”-sel; olyan új társadalmi, nevelési stb. erőtereket (alaphelyzeteket) igyekszik kialakítani, amelyekben és amelyek alapján a „szerves fejlődés” minőségileg magasabb szinten folyhat tovább. A valósághoz való forradalmi viszony, abban az értelemben, hogy a valóságot az emberi teremtmény-átalakító tevékenység tárgyának fogjuk fel, s ha kell, kisebb, ha kell, nagyobb mértékben át is alakítjuk, a szocializmus körülményei között nemcsak a társadalmi megrázkódtatások sajátja, hanem a konszolidált építőmunkáé is. Ennek a forradalmiságnak, amely annyira tiszteli a valóságot, hogy annak érett változási szükségleteire mindig érzékenyen, tudatosan és cselekvően reagál, semmi köze a mindenkorai viszonyokat ész nélkül szétzúzó (vagy legalábbis szétzúzni szándékozó) radikalizmushoz.

Divat ma ezt a „radikalizmust” – a nevelési alaphelyzet gyökeres átalakítására irányuló törekvéseket – megmosolyogni, elítélni, „helyére tenni”. Hadd mondjam meg, idősebb és fiatalabb kutatók nem fukarkodnak a „radikalizmus” radikális kritikájával. Csak ebben a kötetben a következő jelzőkkel minősítik e sovány kis tábor részvevőit és megnyilatkozásait: „elhamarkodott”, „túlzó”, „szélsőséges”, „szimplifikált”, „naiv”, „türelmetlen” (nem törekedtem teljességre). Olykor-olykor felötlik bennem a gondolat: bizonyos, hogy a „radikálisok” a türelmetlenebbek?

A tulajdonképpeni választóvonalak nem itt húzódnak. A neveléstudományban és a neveléstudományban kétségtelenül meglevő kettősség, „megosztottság” nem egyéni tulajdonságokra: heves vérmérsékletre, alkati radikalizmusra stb. vezethetők vissza, hanem elviszéleleti okokra (természetesen a történelmileg kialakult marxista–leninista megközelítésmódokon belül). Bizonyos jelzések, ha nem is adekvát módon, már korábban is felhívták a figyelmet arra, hogy a marxista neveléstudományon belüli egység nem egészen feltétel nélküli, nem egészen harmonikus. A szocialista nevelés és a közösségi nevelés dichotómiája, „az osztályközösség pedagógiájának” és „az iskolaközösség pedagógiájának” gyakorlati megkülönböztetése és elvi szembenállása, a szocialista pedagógia és az ún. makarenkói pedagógia többek által is hangsúlyozott „nyugtalanító kettőssége” stb.

kétségtelenül komoly és további elemzésre váró figyelmeztetések; érzékeltetik, hogy az egyszerre sok forrásból táplálkozó szocialista pedagógia fő irányainak meghatározásában, az alkotóelemei közötti belső, tartalmi kapcsolatok kialakításában, jellegének megformálásában mindmáig nem jutott nyugvópontra. Ezt mutatják az 1954-től szinte napjainkig tartó rendszertani viták és a folytonosan megújuló rendszerezési kísérletek. Tettamanti Béla már az 1950-es évek derekán megfogalmazta azt a gondolatot, hogy a szocialista neveléstant a pedagógiai tevékenységekből kiindulva kell felépíteni. A 60-as évek elején magam arra a következtetésekre jutottam, hogy a szocialista nevelés valóságos területei a közösségi tevékenységek. Nagy Sándor és Horváth Lajos a pedagógiai jelenségek olyan rendszerezését dolgozták ki, amelyben két fő szempont: egyrészt a „fő feladatok”, másrészt a „színterek” szempontja uralkodik. Ágoston György a kultúra tartományaiból, valamint a pszichikus funkciókból kiinduló kettős csoportosításhoz jutott el. Boros Dezső az emberi tevékenységek „antropológiai” megkülönböztetését – a birtokló, az alakító, az értékelő stb. tevékenységek együttesét – tekinti a nevelési feladatok tulajdonképpeni felosztási alapjának. Sajátos helyet foglal el, logikai és tartalmi ellentmondásainál fogva, a rendszerezési kísérletek között a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottságának az a rendszertani elgondolása, amely a tanítástanulás folyamatát nyelvi-kommunikációs, matematikai stb. nevelések együtteseként írja le, de a nevelés érvényességi körét *koncepcionálisan* nem terjeszti ki a tanításon kívüli területekre. Különböző nevelési kísérletek és dokumentumok vitája a hetvenes évek végén újból ráirányította a figyelmet „a társadalmi tevékenység nagy szektorai” szerinti rendszerezésre. A formáknak, megoldási lehetőségeknek ezt a roppant gazdagságát, azt hiszem, okkal értékelhetjük úgy, hogy párhuzamos útkeresések; az érdemi viták hiánya megátolta, hogy a különböző elképzelések hassanak is egymásra. Ezen a téren inkább a „kollektív monológ”, mint a termékeny párbeszéd az uralkodó műfaj. Ha megpróbálunk a formagazdaság mögé nézni, véleményem szerint nem ugyanazoknak a részproblémáknak más-más csoportosításában rejlik a lényeg, hanem azokban az alapvető elvi-szemléleti különbségekben, amelyek

1. egyrészt az egyoldalúan „ismeretelméleti” nevelésfelfogást és a nevelés lényegének, történelmi formáinak, társadalmi státusának és funkcióinak ontológiai (elsősorban a társadalmi gyakorlat egészéből kiinduló) megközelítését,

2. másrészt a „kollektivista” és az „individualista” nevelésszemléletet elválasztják egymástól.

4.

Az ismeretelméleti és az ontológiai nézőpont közötti alapvető különbségeket megpróbáltam már jellemezni (a Gramsci-könyvhöz fűzött reflexióimban, lásd: Magyar Pedagógia. 1980. 3. sz.). Most egy másik – a neveléstudománytól látszólag távoleső – forrásból, Peschka Vilmos: A jog mint ideológia c. cikkéből idéznék fel egy számunkra is tanulságos részletet: „... nem láthatunk tisztán a jog és ideológia viszonyában, ha az ideológiát kizárólagosan ismeretelméleti oldalról közelítjük meg. A marxista gondolkodásban azonban él az ideológiának egy másik – nevezzük így: lételméleti-gyakorlati – értelmezése is. Ez az ideológiát mindenekelőtt társadalmi *funkciója* alapján értelmezi.

Ennek megfelelően valamely gondolat, nézetrendszer, társadalmi tudatforma ideológiai jellegét nem ismeretelméleti hamissága vagy igazsága dönti el, hanem az a tény, hogy a mindennapi élet gyakorlatában *eszköz*, amellyel az emberek a társadalmi konfliktusokat tudatosítják és végigharcolják.” (Népszabadság, 1981. szept. 22.)

A nevelés lényegének megértéséhez sem elegendő, hogy milyen igazságtartalmakat közvetít, hanem annak a pontos belátása szükséges, hogy milyen szerepet tölt be a társadalmi gyakorlatban mint a társadalmi tevékenység szubjektumainak egyik legfontosabb alakítója. A nevelésnek kétségtelenül van ideológiai tartalma, de a nevelés nem az ideológiának (vagy éppen az ideológiai felépítménynek) része, hanem a társadalmi tevékenységek totalitásának, ennél fogva alapvető funkciója sem csak a *tudatformálás*, miként azt gyakran egyes filozófiai eszmefuttatások is hirdetik, hanem a társadalmilag érvényes, alapvető *tevékenységi módok* közvetítése. A nevelés nem egyszerűen a tudatot formálja a tudatformák segítségével, hanem az ember egészét, a gyakorlat szubjektumát, a társadalmi gyakorlat pedagógiai reprodukciója segítségével.

Szerintem ez az alapvető különbség a nevelés „ismeretelméleti” és ontológiai megközelítése között.

5.

A másik elvi vita a „kollektivitás” és az „individualitás” *helyes és helytelen* értelmezése körül forog. Erről a kérdésről röviden, „durván leegyszerűsítve” a problematikát, ez a véleményem: a személyiség ne a közösség *mellett*, hanem a közösségben „kerüljön előtérbe”. Teljesen egyetértek azzal a törekvéssel, hogy egyaránt be kell járni a társadalomtól az egyénhez, az egyéntől a társadalomhoz vezető utat. De *csak* az utóbbira nem épülhet egy korunk szükségleteiből kiinduló, tudományosan megalapozott, és hadd mondjam ki: *politikailag elkötelezett* pedagógia (ezért neveléstudomány sem). Mindkettő fontos és nélkülözhetetlen: a társadalmilag szükséges és az egyénileg lehetséges, *ugyanakkor*: az egyénileg szükséges és a társadalmilag lehetséges dialektikája is. Az egyén önmegvalósításának nincs egy „örök”, antropológiailag és biológiailag előírt algoritmus; hogy az egyén mit valósít meg önmagában a társadalmilag feladott követelmények hatására és a történelmileg meghatározott feltételek lehetőségtartományában, az nem választható el a konkrétan felfogott életviszonyok összességétől: az adott időtől, az adott helytől, az adott körülményektől. Az is bizonyos, hogy az ember mit sem valósít meg önmagában, ha semmit sem valósított meg az önmagán kívüli világban. Akár az egyénből indulunk ki, akár a társadalomból, az egyiktől a másikhoz ívelő út csakis a *közösségen keresztül* vezethet. A marxista–leninista eszmei alapokon álló (pedagógiai és nem pedagógiai) közösségelmélet lényegéhez tartozik a személyiség fejlesztésének standard és individuális programja (e kettő egysége). *Ebben* a közösségben nem kell külön erőfeszítéssel megkeresni azt, ami benne természetes módon megvan (ti. az egyén helyét és szerepét), mert *ez* a közösség *tudatosan megszervezett*, egyszerre különös és konkrét *egyen–társadalom viszony*. Egyén és társadalom *itt* reflexív kapcsolatban vannak egymással: a marxista–leninista társadalomépítés körülményei között az egyéniségek nélküli társadalom éppannyira elképzelhetetlen, mint a társadalom nélküli egyéniség. De az is elképzelhetetlen, hogy az egyén – szervezetek, mozgalmak, csoportok, közösségek közre-

működése nélkül – közvetlenül illeszkedik a társadalomba. Ez valamikor a neveléstudomány elméleti axiómái közé tartozott, ma azonban a makarenkói tanításokhoz kapcsolódó „kollektivisták” irányzatán oly gyakran verik el a port („elhanyagolja a személyiségfejlesztést”, „szimplifikálja a társadalom–egyén viszonyt” stb.), hogy talán nem ártana tisztázni: a marxista neveléstudomány egyaránt méltányolja a társadalmi követelményeket és az egyéni szükségletek létjogosultságát a nevelési folyamatban, de alapvető feladatainak meghatározásában *értelmszerűen* a társadalmi követelmények prioritásából indul ki.

6.

Persze, könnyelműség a neveléstudományban irányzatokról beszélni. Alig van ma Magyarországon olyan neveléstudományi iskola vagy irányzat, amely háromnál több „elkötelezett” – vagyis az adott irányzat szellemében munkálkodó – kutatót számlálhatna a soraiban. Inkább különböző álláspontok, nézetek élnek egymás mellett.

Mégis érdemes lenne, a hazai neveléstudományi tájékozódás forrásaiként alaposabban is elemezni azokat a lábjegyzetbe utalt csatornákat, amelyeket Szarka József Hunyady Györgynére hivatkozva említ (35. l.):

1. a klasszikus makarenkói örökség tanulmányozása és hasznosítása,
2. a marxizmus alapokig visszanyúló neveléstudományi kutatások,
3. „a szociológiai és pszichológiai törvényszerűségeket nyomatékosan érvényesíteni kívánó” törekvések,
4. a rendszerelmélet pedagógiai alkalmazására irányuló próbálkozások.

Hadd mondjam meg mindjárt, hogy én nem látok elvileg is meghúzható határt a marxizmus alapok és a makarenkói örökség között. Makarenko az én tudatvilágomban úgy él ma is, mint aki a legsikeresebben realizálta az ember „mindenoldalú” fejlesztésének marxizmus-leninista programját. A makarenkói örökség lényegét tekintve belső rokonságban áll a rendszerelmélettel is, annál is inkább, mert Makarenko egyike volt azoknak, akik felfedezték és sikeresen alkalmazták a rendszerszemléletet, az egészben és a rendszerben való dialektikus gondolkodás tudományát, művészetét. Erről egyébként Petrikás Árpád tanulmánya is meggyőz bennünket.

A szociológiai és a pszichológiai törvényszerűségek „nyomatékos érvényesítése” ugyan csak indokolt követelménynek látszik, azzal a megszorítással, hogy ha a szociológiai nézőpont nem vezet a „van” abszolutizálásához (ennek a jeleivel eléggé gyakran találkozhatunk), és hogy ha a pszichológiai szemlélet nem ragad le az elszigetelt individuumként értelmezett személyiség problémáinál. Én változtatlanul állítom, hogy csak a személyiségelméletre – még ha az a marxista személyiségelmélet is – nem lehet egy valóban tudományos pedagógiát felépíteni. Olykor-olykor mintha túlértékelnénk a személyiségre vonatkozó tudásunkat, amikor a nevelést egyszerűen a személyiségformálás folyamataként interpretáljuk. Egyszerre tág is, meg szűk is ez a meghatározás, mert a nevelés csak egyike azoknak a társadalmi feltételeknek, amelyek megteremtik a lehetőséget az egyén számára, hogy saját személyiségét kialakítsa; ugyanakkor a nevelés nemcsak a személyiséget formálja, hanem a gyermekek életviszonyait, élettevékenységét és életmódját is, az együttélés és az együttműködés *kollektív* keretei között. Ebben a folyamatban természetes és szerves mozzanat ugyan az érintett gyermek, a növendék autonóm döntése – ez a

személyiség igazi „szülőhelye” és megnyilatkozási módja —, de csak mozzanat, mert a lényeg az, hogy amit a társadalom — társadalmilag érvényes tudásként, tapasztalatként, tevékenységi módként stb. — mindenkire kötelezően előír, azt a társadalom fennmaradása és fejlődése érdekében mindenkinek el kell sajátítania. Az alternatív jelleg csak ennek a kötelezettségnek a teljesítése közben, ezen belül valósulhat meg. „A nevelés igazi, élő megközelítése . . . az — írja az ismert szovjet pszichológus, Leontyev —, amely az ember iránt támasztott követelmények felől közelíti meg a nevelés-képzés feladatait.” (Leontyev, A. Ny.: Tevékenység, tudat, személyiség. Gondolat, 1979.)

7.

Különös figyelmet érdemel, elsősorban az erkölcsi nevelésnek a kötetben is elemzett folyamatával összefüggésben, az erkölcsi meggyőződés, szükséglet, magatartás formálásának stratégiája. A személyiség erkölcsi minőségének jellemzésére — elsősorban Bábosik István és Biró Katalin munkásságának eredményeként — egyre gazdagabb, árnyaltabb, finomabb technika és metodológia áll rendelkezésünkre. Ezek diagnosztizáló értéke kétségtelen. Ami viszont bizonyos mértékig vitára és ellenvéleményre készítet, az az erkölcsi nevelésben követett, ajánlott út. Természetesen jól tudom, hogy például Biró Katalin az általa szervezett kísérletet nem azonosítja az erkölcsi nevelés egészével; a kísérlet inkább értékes hozzájárulás, tudományosan átgondolt kiegészítés a mindennapi nevelőmunkához. Mégis: a tanulók erkölcsi tudatának és magatartásának befolyásolásában követett hármas út — a tapasztalatszerzés, a tudatosítás és a gyakorlás — „modellértékével”: lehetséges általános érvényével kapcsolatban az a véleményem, hogy a tevékenység mint alap és a közösség mint forrás és háttér nyomatékos hangsúlyozása ellenére is ez a stratégia organikusan magában hordja azt a lehetőséget, hogy a nevelési folyamat *pedagógiai célú műveletek sorozatára darabolódjék fel. Hasonló logikával dolgoztak a hatvanas évek szovjet és magyar nevelési tervei is, mert a nevelési folyamat középpontjába az egyéni tulajdonságok alakítását és nem a közös feladatok megoldását állították. A legtöbb azon múlik, hogy a gyakorlás milyen nevelési alaphelyzethez kötődik: az érvényes politikai, ideológiai, erkölcsi, jogi, esztétikai stb. normák szerint megszervezett huzamos közösségi tevékenységekhez-e vagy olyan külön-külön elindított műveletekhez, amelyek kifejezett célja a tudatos erkölcsi ismeret egyénre szabott gyakorlása.*

A szocialista közösség pozíciójából kiindulva, elmondhatjuk: az erkölcsi tapasztalatok megszerzésének is, tudatosításának is, az erkölcsi tulajdonságok begyakorlásának is alapvető közege az értékes társadalmi célkitűzéseket megvalósító rendszeres közösségi tevékenység. (Lásd Horváth Lajos kötetbeli tanulmányát.) Ehhez képest kiegészítő, korrigáló mozzanatokként természetesen nagy figyelmet kell fordítanunk azokra a speciális műveletekre is, amelyekről a szóban forgó hazai kutatások sok értékes és hasznos adalékot feltártak.

8.

A „mindenoldalúság” a marxista neveléstudomány egyik kulcsfogalma. Széchy Éva évek óta lankadatlan eszmei küzdelmet folytat a mindenoldalúság-fogalom tisztaságáért. Helyesen és határozottan állapítja meg, hogy a mindenoldalúság a szocialista-kommunista

formáció immanens követelménye, és hogy a mindenoldalúságot nem lehet a sokoldalúsággal helyettesíteni; ez a megkülönböztetés nem formai, hanem eszmei-tartalmi kérdés. (59. l.) Fontos lenne azonban egy elfogulatlan tudományos vitában tisztázni, hogy a kommunizmus tudományos elmélete *ugyanazzal* a mindenoldalúság-értelmezéssel dolgozik-e, mint a neveléstudomány? Véleményem szerint nem eléggé meggyőző – és a klasszikusok megállapításaival nem is igazolható – a szerzőnek az az állítása, hogy a marxizmus–leninizmus klasszikusai a mindenoldalúság koncepcióját „a neveléstörténeti örökség kincsesládájából” merítették (58. l.). Az a marxi mindenoldalúság-felfogás, amely valóban autentikusnak tekinthető, elsősorban nem a neveléstörténeti örökségből, hanem a társadalmi struktúra, „a társadalmi termelési folyamat” elemzéséből származik, és nem azonos a neveléstudományban elterjedt és évtizedek óta szinte változatlanul fennmaradt „mindenoldalúság”-értelmezéssel. Ennek tudatosítása a további elemzések és eszmecserék szempontjából igen fontos lenne, mert meggyőződésem, hogy az a mindenoldalúság-koncepció, amely a kommunizmus tudományos elméletében – a szocialista-kommunista társadalomhoz való történelmi közelítés immanens követelményeként – benne rejlik, *nagyon hiányzik a neveléstudományból*. (Erről részletesebben írtam Mindenoldalúság–interpretációk c. tanulmányomban; megjelent a Filozófia, ember, szaktudományok. A marxista filozófia emberkoncepciója és a szaktudományok mai eredményei c. kötetben. Akadémiai Kiadó, 1979.)

9.

Igen termékeny az az ugyancsak Széchy Éva által felvetett szempont, hogy a hazai szakirodalomban is időszerű és korszerű lenne „átfogóan *neveléstudományról* beszélni, s nem egyszerűen hagyományos, pedagógiáról...” és egy ilyen „általános neveléstudományi alapozás átfogóbb talaján a maga specifikumaiban körülhatároltabb koncentrációval külön stúdiumban” kellene tanulmányozni, ahogyan ezt például a szovjet pedagógusképző intézményekben teszik, „az iskolai (és más gyereknevelő intézményi) 'pedagógiát' ” (79. l.). Ennek a szélesebb ívű neveléstudományi koncepciónak szerves részeként elkezdődhetnének azok a rendszeres és konkrét „társadalompedagógiai” kutatások is, amelyek a különböző társadalmi-gazdasági szervezetek, intézmények és a társadalom, az állam mint egész nevelőmunkájának sajátosságaival foglalkoznak. A „társadalompedagógia” iránti igényt már többen megfogalmazták.

10.

Neveléstudományunk, neveléstudományunk mindmáig kidolgozatlan fogalmi „viszony-problémák” tömegével küszködik. Ezek közül Mihály Ottó jó érzékkel emelte ki a következőket: „az iskola a szocializmusban” és „a szocializmus iskolája”; „oktató” iskola és „nevelő” iskola, az oktatás-nevelés kettős fogalmi struktúrája; permanens nevelésművelődés és a marxista neveléstudomány; nevelésfilozófia, marxista neveléstudomány és a szocialista-kommunista nevelés elmélete. Igaza van Mihály Ottónak, amikor azt állítja, hogy a társadalomfejlődés, a köznevelési rendszer és a többi tudományok kihívásai közepette... „a neveléstudománynek szinte létérdeke, hogy újra és újra megvizsgálja

tárgyát, kérdésfeltevéseit, elméleti és metodológiai specifikumait, viszonyát e (közgazdasági, szociológiai, filozófiai – G. L.) tudományokhoz” (17.1.).

Az adott helyzetből aligha lehet az a kiút, hogy „a nevelés változó valóságát próbáljuk belekényszeríteni neveléstudományunk jelenlegi struktúrájába”, hanem az, hogy a neveléstudományt „tárgyát, belső struktúráját igazítjuk ki a fejlődés követelményeinek megfelelően” (17.1.).

A nevelés változó valóságához természetesen hozzátartozik a nevelésnek a társadalomban elfoglalt helye, a társadalom életében betöltött szerepe. Ez az utóbbi is alá van vetve a történelmi változás törvényeinek. Az az érzésem, hogy a nevelés valódi társadalmi státusát nem lehet adekvát módon megítélni sem az iskolai pedagógia, sem az egyes társadalomtudományok horizontjáról. Például ez az egyik terület, ahol egészen nyilvánvaló az ún. átfogó („középszintű” vagy „nagy”) elméletek fontossága, szintetizáló és közvetítő szerepe. Manapság két olyan átfogó elmélet körvonalai kezdenek kibontakozni, amelyek – ha tisztázták egymáshoz való viszonyukat is – képesek lehetnek ezt a szintetizáló és közvetítő funkciót betölteni: az egyik a *permanens nevelés-művelődés* elmélete, a másik a *szubjektumok termelésének* – közvetlenül a marxi örökségből származó – elmélete. Ami az utóbbit illeti, átfogó elmélet abban az értelemben is, hogy tárgyának és rendeltetésének megfelelően hasznosítja mindazokat a demográfiai, egészségtudományi, pszichológiai, szociológiai, közgazdaságtani, neveléstudományi, művelődéstudományi stb. ismereteket, amelyek a saját problémásávjába tartoznak, anélkül azonban, hogy az elmélet egésze közvetlenül – mondjuk – pszichológiai, pedagógiai vagy művelődéstudományi előfeltevéseknek rendelődne alá. Azt az objektív adott összefüggést, hogy a szubjektumok társadalmi termelésében a nevelésnek, az iskolának kitüntetett szerepe van, ugyancsak a problémásávjába tartozó tudományok együttes bizonyítótőréjével lehet és kell igazolni.

11.

Végeredményben az a tanulság rajzolódik ki előttünk, hogy a neveléstudománynak – ezen belül a neveléstudományi kutatásnak is – bátran szembe kell néznie saját koncepcionális és strukturális kérdéseivel.

Ennek számos szemléleti, szervezeti és – hadd tegyem hozzá – „pszichológiai” feltétele van. Ma már ott tartunk, és ez nagyon jó, hogy a vitázó felek kölcsönösen elismerik egymás nézeteinek tudományos létét, létjogosultságát.* Ott azonban még nem tartunk és ez is nagyon jó lenne, hogy az eltérő felfogást képviselő kutatók között érdemi viták, *szimmetrikus* eszmecserék: igazi dialógusok alakulnának ki. Amint ez a kötet is tanúsítja, a „radikális” nézeteket inkább megítélni szokták, mint kritikailag elemezni. Ez sokkal több, mint a korábbi mereven elhárító magatartás, de nem elegendő. Persze, hasonló hibák fordítva is előfordulnak.

*Amikor ezeket a sorokat írtam (1981. szeptemberében), még nem ismerhettem Ágoston Györgynek a Pedagógiai Szemle 1982/4. számában megjelent állásfoglalását. („Az iskola funkciói és funkciószervei az osztálytársadalmi színtéren szétváló nevelésben”). A szerző itt egyrészt a „radikalizmust” az anarchizmussal azonosítja, másrészt – Szarka Józseffel ellentétben – azt is kétségbe vonja, hogy az inkriminált szerzők a marxizmus talaján állnak. A kialakult helyzet megítélésében – önkritikusan meg kell állapítanom: – megalapozatlanul optimista voltam.

A hang terjedéséhez közvetítő közege van szükség. A termékeny vitákhoz vitázó felekre. A vita nem a gyengeség jele; a tudomány természetes állapota. És könnyen megfeledezhetünk arról, hogy minden megújódási törekvés, minden előremutató kezdeményezés a fennálló viszonyok, nézetek, alaptételek *objektív* kritikáját jelenti, ezért az újításból kiiktathatatlan a kritikai mozzanat.

Nagyon nehéz saját álláspontunkat határozottan megfogalmazni és kifejezni, ha nem tisztáztuk viszonyunkat az elmélettörténeti előzményekhez. A hazai szocialista pedagógiának – ezen belül a nevelélméletnek – van saját története. Kettős értelemben is. 1948-tól, de különösen 1954-től Magyarországon nagyon sok kezdeményezés történt a neveléstudomány, a nevelélmélet alapkérdéseinek újrafeltevésére. Nem mindegyik értéktelen, amelyik feledésbe merült. De a hazai szocialista pedagógia *saját* szerves történetéhez tartozik az is, ami a szocialista országok, mindenekelőtt a Szovjetunió neveléstudományában történt. A szovjet pedagógia példája, hatása, befolyása a magyar neveléstudomány fejlődésére mindenképpen meghatározó volt. Nálunk elterjedt az a vélemény, hogy a „hagyományos”, „hivatalos” pedagógiát a szovjet pedagógiától örököltük. De a szovjet pedagógiától kaptuk – különösen nevelélméleti gondolkozásunk megújítására – a legprogresszívebb ösztönzéseket is. Maga a szovjet pedagógia nem valami mozdulatlan, megmerevedett, egynemű képződmény, hanem színek, árnyalatok, törekvések végtelenül gazdag szövete. És itt nemcsak Makarenko pedagógiai örökségének magyarországi értékesítésére gondolok. Kairovt sokszor kárhoztatták Pedagógiája miatt. De hadd emlékeztessék arra, hogy 1954 decemberében elhangzott, bátor és önkritikus elemzése a szovjet neveléstudomány helyzetéről és feladatairól a hazai pedagógiai kutatásokra nézve is felszabadító hatású volt. Érdemes lenne egyszer összegyűjteni azokat a magyar nyelven is megjelent szovjet állásfoglalásokat – például Medinszkij, Szkatkin, Tyer-Gevongyan, Protopopov, Kairov, Szuhomlinszkij, Turcsenko és másik cikkeiből, tanulmányaiból –, amelyek kifejezetten a neveléstudomány koncepcionális és felépítésbeli kérdéseiről mondanak számunkra ma is sok szempontból újat.

A szovjet pedagógiával kapcsolatos előítéletek nemcsak a dogmatizmus időszakának emlékeiből táplálkoznak, hanem a hazai egyoldalú és hiányos interpretációkból is. Továbbá tájékoztatásunk és tájékozódásunk mai zavaraiból. Hogy csak egy dolgot említsek: a mai harminc-negyven éves – tehát már nem is a legfiatalabb – pedagógus-nemzedék még Makarenko műveit sem ismeri, mert azok húsz-huszonöt év óta szinte elérhetetlenek, gyakorlatilag hozzáférhetetlenek Magyarországon.

Kiss Árpád írta a Köznevelés 1949/5–7. számában, hogy a felszabadulás előtt a német pedagógia szolgált zsinórmértékül, később beszívárgott valami a francia és az angolszász pedagógiából is. Amikor a szovjet pedagógiával – benne Makarenko munkásságával – megismerkedhettünk: „pedagógiai látókörünk kiszélesedett”. A személyi kultusz felszámolása után lehetőség nyílt arra, hogy szakmánk Nyugaton is tájékozódjék. Tudományos életünk, gondolkodásunk nagy vesztesége lenne, ha az időközben megnövekedett informálódási lehetőségeink közepette elveszítenénk a szovjet pedagógia története és mai problémái iránti érdeklődésünket. A szovjet pedagógiának – különösen az iskolai közösségépítés, az oktatás és a termelőmunka összekapcsolása tekintetében – ma is van érvényes mondanivalója számunkra.

NEVELÉSAXIOLÓGIAI VILÁKGONGRESSZUS KANADÁBAN

Kanada Kormánya, Quebec tartomány Kormánya és egyetemei, az ENSZ Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete, az UNESCO, a Római Klub, a Neveléstudományi Világszövetség, az Európai Kulturális Alap, a Természettudományok Oktatásának Afrikai Hivatala, az Iskolaelőkészítő Oktatás Világszervezete, a Pedagógusok Szervezetének Világszövetsége, a Kanadai Pedagógusok Szövetsége védnöksége alatt 1981. július 6–10. között rendezték meg a Quebec State University-n (Trois-Rivieres-ban) az iskola és az értékekkel foglalkozó pedagógiai világkongresszust. Ezen közel 1000 oktatáspolitikus, egyetemi, főiskolai előadó és kutató vett részt a világ öt kontinensének 47 államából. A több mint 100 előadás közül 10 plenáris rendezésben a többi 11 szimpózium keretében hangzott el. Az előadások témái és előadói: A planetáris öntudatra nevelés (Aurelio Peccei, a Római Klub elnöke, Olaszország); Vallásos értékek és az iskola (A. Naud, Kanada); A politikai oktatás az iskolában (C. Reboul, Franciaország); A nemzetközi értékek oktatása (L. Sabourin, Franciaország); Az alternatív oktatás (B. Suchodolsky, Lengyelország); Az erkölcsi nevelés (C. Beck, Kanada); Az értékek oktatása és az elemi iskola (L. Weber, USA); Az esztétikai értékekre nevelés (I. Wojnar, Lengyelország); Az értékek helye a tananyag kialakításában (G. Mialaret, Franciaország); ill. a Dialógus a civilizációról R. Garaudy (Franciaország) vezette kerekasztal beszélgetés, amelyen a nagy etnikai csoportokat: Brazília, Algéria, Felső Volta, Kína képviselője, ill. A. Peccei képviselték. A 11 szimpozion az alábbi témaköröket fogta át: prularizmus és értékek oktatása; értékek és curriculum; értékek és pedagógia; az értékek és a személy; értékek és társadalom; többkultúrájúság az iskolában; az értékek oktatása és a személy; erkölcsi nevelés; az elitéltek nevelése; a pedagógiai folyóiratok és az értékekre nevelés, ill. a nyitott oktatás és az értékek.*

A szimpozionok párhuzamos szervezése a kongresszus munkájának áttekintését lényegében a plenáris előadásokra és korlátozott számú, célszerűen megválasztott szimpozion-előadásra korlátozta. Ennek következtében csak megközelítésében és nagy vonalaiban vállalkozhattunk a kongresszus munkájának tömör értékelésére. *Eszerint a kongresszus munkája során nem volt észlelhető valamiféle egységes nevelés-axiológiai koncepció ki-munkálását célzó törekvés, sőt inkább ezzel ellentétes tendencia, a pluralisztikus fel-fogások erősödtek. Talán ezzel adekvátnak tekinthető, hogy a nevelési értékek tarto-mányában szinte valamennyi szféra, dimenzió és szempont felölelésére kísérletet tett. Emellett jelentős előrelépésnek tekinthető az előbbieik alapjaira vonatkozó kutatások eredményeinek áttekintése, ill. az ezekre épülő stratégiák, konkrét programok ismertetése.*

*A plenáris előadások tömör ismertetése és a szimpozionokon elhangzott előadások címeinek áttekintése megtalálható a Pedagógiai Szemle 1982/2. száma „Pedagógiai Világkongresszus Kanadában”, e tanulmány szerzőjének cikkében.

1. A nevelési értékek definíciójára, klasszifikációjára tett kísérletek

Burns, L. W. (Kanada) szerint „nincs az univerzális értéknek átfogó jelentése. Mindig csak a speciális kontextusban (közösség, kultúra, társadalom stb.) értelmezhetők”. Ugyanakkor Naud, A. (Kanada) annak ellenére, hogy elismeri az értékek értelmezésének bonyolultságát, kiemelt helyet biztosít a vallásos értékeknek, egyrészt egyenlővé téve őket a morális értékekkel, másrészt mint „transzmorális elemeknek” minden egyéb „érték feletti” szerepet szánva. Más oldalról ugyan, de hasonló objektív idealista koncepciót képviselt Mialaret, G. (Franciaország), aki az értékek struktúrája és a módszer közötti izomorfizmust bizonyítva elsődleges szerepet szán az értékek rendszerének és másodlagost az elsajátításuk technikájának, és mindezt az „értékek megmaradásának törvényével” igyekezett alátámasztani. Eszerint „az értékek megmaradnak, de az ismeretek elhalnak”. Így az értékek mint „szellemi szublimátumok” az ismeretek „anyagi világától” megszabadulnak és valami felsőbb szférába önálló életet élhetnek.

Több olyan megközelítéssel találkozhattunk, melyek alapjai valahol a szubjektív idealista talajban gyökereznek. Markham, S. (Ausztrália) például az értékeket mint pszichológiai tevékenységet definiálja és „a kell tennem” és „tehetem” dichotómiájára egyszerűsíti. Schott, O. (USA) a misztériumokat mint speciális, minőségi értékeket definiálta, mint „a szellemi szikra gyújtotta öntudatot”, mely egyedül képes a „biztos” és „bizonytalan” paradoxon feloldására. Találkozhattunk ellentétes megközelítéssel is, mint Beck, C. (Kanada) esetében, aki kifejtette, hogy nem a vallás az értékek egyedüli forrása, hanem a filozófia és a tudományok is jelentős szerepet vállaltak ebben. Mialaret-vel ellentétben az ismereteknek, attitűdöknek és emócióknak állandó és egyenrangú szerepet biztosít. Talán ide sorolható Wojnar, I. (Lengyelország) megfogalmazása, miszerint „a szép megismerése olyan érték, ami leginkább hatással van az attitűdökre és az érzelmekre”. Igen érdekes színfoltokként jelentek meg a fejlődő országok speciális értékei: Omolewa, M. (Nigéria) például a törzsi életből fennmaradt igen erős érzelmi kötöttségű értékekre: mint az anyaság tisztelete, a halotti tánc stb.; Camare, H. (Brazília) pedig a maja, inka és egyéb ősi amerikai kultúrák még ma is élő értékeire hívták fel a figyelmet. Végül akadtak egész különleges nevelési érték definíciók és klasszifikációk mint Gow, K. M. (Kanada), aki szociológiai megfontolásokból indult ki és a különböző nevelési értékek felosztására: „az én értékem”, „ő értéke”, „ők értékei” stb. megközelítést javasolta.

2. Az alapértékek felkutatására tett kísérletet Freeman, M. (Kanada), aki Buckminster Fuller, R. a „Kritikus út (1981)” könyvében tett megállapításával indította előadását: „Hogy megteremtsük az emberiség reményét egy jobb életre, mindenekelőtt le kell vonnunk a tanulságot, hogy mondjuk mindig az igazat, mindenütt az igazat, és semmi mást csak az igazat.” Szerinte a nevelési értékek feltárásánál is hasonló alaptételhez kell eljutni. Hivatkozott arra, hogy a közoktatásban ma egyre gyakrabban hangzik el a felhívás: „Vissza az alapokhoz!” Ez természetesen feltételezi, hogy mind az oktatáspolitikusok előtt, mind a pedagógusok előtt ismertek ezek az „alapok”. Az alapok a három „r” (az írás, olvasás, számolás angol megfelelőinek fonetikus kezdőbetűi) vagy ahogy a cinikus tanító mondani szokta a hat „r” (az olvasás, írás, számolás korrepetálása angol megfelelőinek fonetikus kezdőbetűi!). De joggal feltehető a kérdés, hogy az

írás, olvasás és számolás valóban azok az alapok, amelyekhez vissza kellene térnünk manapság? Javasolja, hogy tekintsük csak az „ontárió nevelési téziseket” s mindjárt kirajzolódik egy másik három „r” ugyancsak mint alap: ésszerűség, felelősség, tisztel-tudás (ezeknek a szavaknak az angol megfelelői szintén „r”-rel kezdődnek). Felvetette azonban itt is a kérdést: valóban ezek a legalapvetőbb erkölcsi értékek? Véleménye szerint ezek sem olyan mély alapok, melyek minden esetben találkoznanak a mai nevelési igényekkel, ill. megjósolhatatlan irányban és tempóban fejlődő világunkból adódó elvárásokkal. Itt abból kell kiindulni, hogy mik azok az alapvető problémák, amelyek az emberiséget leginkább foglalkoztatják. Ilyenek az „otthon utáni éhség”, ahol az embernek nem kell mindent kiérdemelnie. Ha az emberből kiölik, vagy elveszti ezt az érzést, akkor a legnagyobb veszélybe kerülhet. A valahová tartozás érzése nélkül nagy rizikó maga az élet is. Vagy tudatosan vagy nem, vagy magunkévá téve vagy nem, magunkkal hozzuk az iskolába a valahová tartozás alapvető igényét. Az az ember, aki sehol sem lel otthonra, halálos veszedelemben él. Közismert az a második világháborús időkből származó szörnyű eset, amikor 100 árva csecsemő gondozására létesített terem gondját egy ápolónőre bízta, aki igyekezett a csecsemők táplálását és tisztán tartását a legnagyobb szakértelemmel és odaadással ellátni. Ennek ellenére, egy kivételével mind a 100 csecsemő meghalt. Az életben maradt ágyacskája az ajtónál állott, ahová az ápolónő munkája közben megpihenni mindig visszatért. Ebből következik, hogy az első számú „alap-érték”, mint „Az otthon érzete a Földön” a *valahová tartozás* (belonging) igénye. Ezt az igényt általánosítva *Peccei, A. (Római Klub)* fogalmazta meg. A valahová tartozás érzése, valamint az „Én vagyok” érzés a gyermekben a magabiztosság és az önértékelés alapja. Éppen ezért úgy ítélte meg az előadó, hogy a második „alap-érték” a *valamivé válás* (becoming), aminek magasabb fejlődési fokozatai „Az én tudok”, „Én választok”, „Én akarok” stb. Ugyanakkor érdekes, rejtett dialektikus ellentmondás ismerhető fel a két „alap-érték” között, mivel a gyermek „valamivé válását” a konvencionális vagy visszahúzó „valahová tartozása” (család, később iskola) alááshatják, elnyomhatják és fokozatosan gátolhatják. Érdekesen mutatkozik ez meg időnként a káprázató kreativitás és az értelmetlen bezárkózottság váltakozó fázisaiban. A „valamivé válás” elfojthatatlan hajtóereje a mindenáron való felszínen maradást forszírozza, nyilvánuljon ez meg akár vad dühkitörésekben vagy dacos apatiában, vagy netán önigazoló öngyilkossági kísérletekben. Ilyenkor válik szükségessé a „Mi vagyunk”, „Mi tudunk”, „Mi akarunk” ill. „Mi választunk” közösségi bánásmód feloldó ereje. A „hová tartozás” nevelési értéke tehát két szinten értékelhető: a gyermek „visszavonulási támpontja”, ahol mindig vigasztalásra talál és mindenkor „elősegítője, támogatója, irányítója” a gyermek magasabb „valamivé válás”-i törekvéseinek.

Freeman a fentiekből három következtetést vont le:

- A „valahová tartozás” – „valamivé válás” dialektikája a nevelési folyamat egyik alapvető meghatározója. Komoly tévedés lenne azonban azt hinni, hogy egyedül ez a gyermekek nevelésénél a döntő tényező, még inkább alapvető eleme magának a pedagógusképzésnek. Határozottan állította, hogy mind a pedagógusképzésben, mind a pedagógiai gyakorlatban általános hiányosságnak tekinthető a pedagógusok „valahová tartozásának” ill. „valamivé válásának” ill. az egyedüllétre való képesség” kibontakoztatásának *nevelése*. Ennek a hiánya szignifikánsan hozzájárul a pedagógusmorál megromlásához napjainkban, ennek egyre erősödő tendenciájához, ami energiájuk és kreativitásuk nagyfokú visszaesésében jelentkezik, valamint hosszú

távon ahhoz a bizalom csökkenéshez, ami ma a közvéleményben egyre gyakrabban tapasztalható a neveléssel szemben. A „Vissza az alapokhoz!” imperativus tehát elsősorban a pedagógusok és nem a gyerekek nevelésére érvényes. Érdekes komparációt végezhetünk ezzel kapcsolatban egy fejlődő országgal, Nigériával. *Omelowa* az előbb már idézett előadásában, például hivatkozott egy felmérésre, amit náluk végeztek a pedagógusok körében. Ennek tanulságai szerint 1000 pedagógus, a megkérdezettek 10%-a, nem volt képes a helyes nevelési értékeket felismerni.

- A visszatérés az alapokhoz, ismertetett elv, napjaink „összevissza világában” egyre inkább jelentkezik a szülők és kurátorok világában is. Ugyanis rájuk is fokozottan vonatkoznak a „valahová tartozás” és „valamivé válás” ellentmondásaiból adódó konfliktusok, amiknek feloldása gyermekük nevelése szempontjából is elkerülhetetlen.
- A „valahová tartozás” – „valamivé válás” dialektikája egyformán alapja az erkölcsi, illetve az értékre nevelésnek. Amennyiben ezek a humán alapok, ebben a dialektikus kölcsönhatásban fenntarthatók és továbbfejleszthetők, nemcsak a tanár-tanítvány, hanem az osztály, iskola, közösség viszonylatában is, úgy tűnik az eredmények magukban foglalják mind az önmegbecsülés alapjait valamennyi érték szintjén, mind a személyes felelősség, igazságérzet, kölcsönös tisztelet és szeretet alátámasztását. Megítélésem szerint *Freeman* eszmefuttatása jól tükrözi azt a törekvést, amely napjainkban az idealista pedagógia útkeresésére jellemző az értékek és a nevelés alapvető és megújító kapcsolatainak terén.

3. A nevelési értékek függése a környezettől lehet a témája annak a válogatásnak, amely három előadás gondolatait, koncepcióját, vizsgálatait szándékozik bemutatni. Egy kiterjedő logika menetét követve először a családi környezet „érték”-hatásait mutatom be egy vizsgálat ismertetésével; másodszor az „egy ország és speciális nevelési értékei” koncepciót érintem néhány mondatban, míg végül harmadszor egy összehasonlító pedagógiai vizsgálat eredményeinek ismertetése keretében mutatom be a nagy etnikai csoportok lehetséges hatásait.

a) *Markham, S. (Ausztrália)* egy igen érdekes kísérlet eredményein keresztül azt vizsgálta, hogy milyen a szülői ház értékformáló szerepe a munkaerkölcs relációjában. Abból indult ki, hogy a nyugati industrializált országok, egyre inkább úgy tűnik építenek arra a feltevésre, hogy a munka fontos tényező az egyén életében. Így a társadalmon belüli helyzetet egyre inkább a „mit produkálunk”, mint a „kik vagyunk” határozza meg. Az iskolázás is arra irányul, hogy inkább kielégítse a meghatározott egyeddé válás igényét, mintsem hogy elősegítse az általánosan értelmezett személlyé válást. Ebben a szellemben meglepő lenne, ha a munkaerkölcs mint érték nem lenne központi része az emberről alkotott személyiségjegyek rendszerének. Mint például Osipow: *Career Education* című, New York, 1973-ban megjelent munkájára hivatkozott.* Különben bevallott cél a kísérlet eredményeire épülő új „*Career Education*” módszer kidolgozása.

A vizsgált tulajdonképpeni fő szempontja annak tisztázása, hogy az iskolából kilépők hogyan vesznek részt a munkakeresésben és általában mik az elképzeléseik a „munka világról”, a munkaerkölcsről mint értékről. Ennek során kívánták feltárni, vajon mi lehet

*Erről bővebb található: F. F. Gyarak: Zur Analyse der Konzeption der Career Education; In: Beiträge zur Schulpolitik und Pädagogik des Auslands, APW., Berlin 1/1978. S. 60–65.

az oka, hogy eléggé magas százalékban munkanélküli a fiatalság. Milyen az új technológiák hatása és mennyire tolódott el a 70-es évek ifjúságának munka-attitűdje a szülők munka-attitűdjéhez képest. Továbbá kutatták, hogy a munka humán faktorai hangsúlyozásának mennyire lehet értékformáló hatása. Itt meg kell jegyezni, hogy Ausztrália, Victoria államára nem jellemző a munkaadó terhére írható munkanélküliség. Itt általában mindenki talál munkát, így a munkanélküliségnek okai inkább a munkavállalókban keresendők!

Magát a longitudinális kísérletet két szakaszra tervezték. Az elsőben feltérképezték az iskolából kilépő fiú- és leánytanulók munkát kereső magatartását (jobb-seeking behaviour). Az első szakaszban elkészült az alábbi, itt csak kiragadott részleteiben bemutatott, 15 kérdésből álló kérdőív:

SZOCIOLÓGIAI TANSZÉK

Bizalmas!!!

„Az iskola a munkáért” projekt

Kérjük vegyen részt ebben a vizsgálatban, mivel tudni szeretnénk: hogyan látja Ön a „munka világát”. Az iskolában senki sem fogja látni az Ön válaszait. Nem élünk vissza a bizalmával. Így minden fenntartás nélkül, szabadon közölje velünk, ahogy Ön vélekedik a kérdésről.

NEVE: (Nyomtatott betűkkel) ☐☐☐☐ 1 – 4

CÍME: (Nyomtatott betűkkel). 5–79 ☐ 80

. irányító szám ☐☐☐☐ 1 – 4

Születési éve: 19☐☐ 5, 6

Neme: fiú ☐₁ leány ☐₂ 7

Apa foglalkozása: ☐ 8

Anya foglalkozása: ☐ 9

1. Tegyen egy vonást annak a megállapításnak megfelelő négyzetbe, amelyet fontosnak tart ahhoz, hogy munkát kapjon, ha kilép az iskolából (Ne húzzon be többet mint négy vonást!)

A tantárgy, amit tanultam az iskolában ☐ 10

A munka, amit akkor reklámozna, amikor elhagyom az iskolát ☐ 11

Minden munkát megpályázok, amit csak lehet ☐ 12

Ami egy interjú során leginkább megtetszett ☐ 13

Egy jó tanácsra fogok hallgatni ☐ 14

Valaki ismerőst keresni, aki munkát tud adni ☐ 15

Egy kedvező lehetőségre várni.	☐ 16
Valami olyat, amit szerettek csinálni	☐ 17
Alkalmas időben a megfelelő helyet kifogni	☐ 18
Megmutatni, hogy megállok a helyem a munkában	☐ 19

13. Gondolja, hogy az rossz ha nem dolgozik, annak ellenére, hogy kaphatna munkát?

Igen ☐₁ Nem ☐₂

Miért:	75
.	☐ 76

A második szakaszban végrehajtották a kísérletet a teljes mintán és interjú sorozatot készítettek egy a mintából kiválasztott rész-mintával, mely azokra a tanulókra terjedt ki, akik munkavállalás céljával léptek ki az iskolából. A kísérlet Victoria állam 14 középiskolájának (secondary school) 2500 tanulója terjedt ki. A 14 iskola közül 12 állami és 2 felekezeti (katolikus), az állami iskolák közül 6 általánosan képző (high school) és 6 szakközépiskola (technical school). A 14-ből 5 iskola vidéki és 9 Melbourne-i. A szakközépiskolák az elemi iskolában (primary school) mutatott tanulmányi előmenetel alapján kevésbé tehetségesnek megítélt tanulók részére biztosítják a munkára felkészítő tanterv elsajátítását. Itt betanított és szakmunkára kell gondolni. Ez a középiskolatisz nem ad érettségit. A mintában szereplő tanulók 63%-a fiú- és 37%-a leánytanuló.

Az 1. táblázat a tanulók százalékos megoszlását mutatja az apa foglalkozása szerint; iskolatiszpusonként is feltüntetve. (Lásd a következő oldalon.)

A táblázat adatainak elemzése önmagában is figyelemre méltó adatokkal szolgálhat, különös tekintettel a felekezeti iskolák magas tandíj kötelezettségére, szemben a tandíjmentes állami iskolákkal. A szóban forgó vizsgálat nem tér ki az ilyen jellegű elemzésből levonható következtetésekre (!). Ehelyütt rögtön rátért a kísérlet első szakasza első periódusába végrehajtott vizsgálat eredményeinek bemutatására és értékelésére. Ennek során egybevetették a tanulók első pályaválasztási döntéseit a szülőknek az első táblázatban ismertetett foglalkozásával. Az így kapott táblázat (2.) az alábbi képet mutatja.

Mint ahogy az előadó is felhívta a figyelmet a táblázatban összesített felmérési eredmények valóban gazdag anyagot ölelnek fel és sokféle elemzési lehetőséget kínálnak. Ezek közül mindjárt kitűnik, hogy valamennyi kategóriában (összesen, szakközépiskola, általános középiskola) az apa „pályahelyzetéhez” viszonyított felfelé tendáló akkumulációval találkozhatunk. Ez elsősorban abból következik, hogy amíg az apa foglalkozási formáinak eloszlása relatíve egyenletesebb, addig a gyermekeknél három „sűrűsödési ponttal” találkozunk. Ezek a szakképzettséget igénylő, a tisztviselő és a hivatásszerű foglalkozásoknál jelentkeztek. Az is kitűnik, hogy az összesen rovatban a három csomó-

1. táblázat

Az apa foglalkozásának típusa A középiskola típusa	szakképzettséget nem igénylő	beta-nitott	szakképzettséget igénylő	munkavezető, művezető	tisztviselő	vezető	hivatás-szerű	kereskedelem, szolgáltatás	foglalkozás nélküli	Összesen „N”
Összesen	6,9	18,9	21,0	5,9	4,7	8,9	7,7	9,6	16,3	2178
Szakközépiskola	11,0	20,7	21,1	5,5	3,3	6,0	4,5	8,4	19,4	1047
Általános középiskola	3,7	17,5	20,0	7,1	6,1	9,9	9,8	10,7	15,2	907
Felekezeti iskola	0,9	15,6	25,0	2,7	6,7	18,8	13,8	11,2	5,4	224

2. táblázat

A középiskola típusa	Az apa foglalkozásának típusa Az adatok vonatkozási alapja	szakképzettséget nem igényel	beta-nitást igénylő	szakképzettséget igénylő	munkavezető, művezető	tisztviselő	vezető	hivatás-szerű	kereskedelem, szolgáltatás	foglalkozás-nélküli, ill. nem tudja
Összesen	Az apa foglalkozása szerinti megoszlás	6,9	18,9	21,0	5,9	4,7	8,9	7,7	9,6	16,4
	Az 1. sz. pályaválasztás	1,7	3,0	40,3	0,0	15,2	1,2	29,9	2,8	5,8
Szakközépiskola	Az apa foglalkozása szerinti megoszlás	11,0	20,7	21,1	5,5	3,3	6,0	4,5	8,4	19,4
	Az 1. sz. pályaválasztás	2,0	4,3	60,8	0,1	10,0	1,2	14,6	3,0	4,0
Általános középiskola	Az apa foglalkozása szerinti megoszlás	3,7	17,5	20,0	7,1	6,1	9,9	9,8	10,7	15,2
	Az 1. sz. pályaválasztás	1,5	1,9	17,8	0,0	22,1	1,4	45,0	3,1	7,3

pont az előtte, körülötte levő „alacsonyabb értékű” apai foglalkozási formák előfordulásait összegezik. A sűrűsödési pontokat (csomópontokat) ezúttal külön nem emeltük ki! A szakközépiskolások és általános középiskolások pályaválasztásait is érdemes egymással szembeállítani. Amíg ugyanis a szakközépiskolásoknál a szakképzett foglalkozás, a kategóriába tartozó foglalkozási mutatónak háromszorosa a csúcs, addig az általános középiskolásoknál a hivatásszerű foglalkozások a legnépszerűbbek. Érdekes megfigyelni, hogy amíg az előbbieknél a „választási” csúcsértékek az apák ugyanezekben a kategóriába tartozó foglalkozási mutatóinak háromszorosai, addig utóbbiaknál ez a magasabb értékű foglalkozások sorrendjében visszaesést, ill. három és félszeres, majd négy és félszeres növekedést jeleznek. Az is feltűnő, hogy a gyermekek már vonakodtak elfogadni az apa „munkanélküli státusát”. Mindezeket összegezve Markham kimutatta, hogy a szülői ház értékrendje pozitív irányú eltolódást jelezve hat az ifjúságra.

Végül a kérdőív egyetlen kérdésének a 13-nak az értékelésére került sor. Eszerint a tanulók 75%-a állította, hogy azonnal munkát vállal, mielőtt hozzájut. Érdekes a „miérték” indoklása, mivel az IGEN-t válaszolók 45%-a választ morális okokkal indokolta. A fele ezeknek hivatkozott a munkakerülő megbélyegzés elkerülésére. Ausztráliában van egy pejoratív kifejezés erre: „dole bludger”. Néhány kvalitatív jellegű válasz hivatkozott arra, hogy a munkanélküliség lényegében veszendőbe ment idő. Azoknak az 50%-a, akik úgy vélekedtek, hogy nem is rossz ha az ember nem vállal munkát, döntését praktikus okokkal indokolta: el kell kerülni a nem megfelelő, ill. a nem kedvvel végezhető munkát.

A magunk részéről felvethető a gondolat: Nem lenne-e érdemes összehasonlítás céljából nálunk is elvégezni ezt a vizsgálatot? Felmerülhet az is, hogy mindez történhetne az UNESCO/CODIESEE. (Az UNESCO Délkelet-európai regionális oktatásfejlesztési együttműködése) keretében is.

b) *MacLeod K. H. (Egyesült Királyság)* előadásának a következő címet adta: „Az értékek oktatásának skót megközelítése” Annak bizonyítása után, hogy az angol és skót két különböző nemzet, különböző országokban, sajátos, sokban egymástól eltérő tanügyi igazgatási, oktatási rendszerrel, megállapította, hogy náluk a tanár irányító munkájának három döntő vonatkozása van: curriculáris (tanterv, program és módszer együtt) személyi és hivatásbeli. Ezek mind döntések sorozatát jelentik, amely döntések alapjai pedig a meglevő értékek. Kísérletet tett a nevelési értékek definiálására is. Eszerint „érték a tanulóknak, mind individuumoknak azt a személyes érdeklődését jelenti, amely segít nekik a döntések meghozatalában”. A Skócia iskoláira érvényes nevelési értékek című útmutató vázlatos ismertetésével igazolni akarta, hogy egy ország hagyományai, geográfiai helyzete, természeti kincsei, folklórja és szokásai együttesen lehetővé teszik olyan értékek elkülönítését, amelyek így ebben a környezetben mélyebben gyökerezvén igen alkalmasak arra, hogy további értékek fix bázisai legyenek.

c) *Ferreira-Pinto, J. B. (Mexikó)* egy igen izgalmas kísérlet eredményeiről számolt be. Eszerint van a nagyobb etnikai csoportokra is jellemző „érték-skála”. Vizsgálataik során két nagy mintán (USA és Guatemala) azt kutatták, hogy a sikerhez, ill. a kudarchoz rendelhető „értékek” sorrendje és struktúrája milyen különbségeket mutatnak a két nagy etnikai zónában. A cluster-analízis elveire épülő számítógépes feldolgozás segítségével „kiemelt” struktúrák az alábbi képet mutatják, ahol az egyes értékek előtti számjegyek az előfordulásuk sorrendjét jelentik.

USA

Guatemala

- 04 Legyen független jövedelme
- 09 Jómódú legyen
- 22 Szeresse a munkáját
- 02 Vállaljon el minden munkát
- 23 Legyen sok hobby-ja

GAZDASÁGI
SZIMBÓLUMOK

- 39 Szülei segítség
- 38 Szerencse
- 37 Befolyásos legyen a kormánynál
- 46 Használja ki az előnyöket
- 45 Szeressen takarékoskodni
- 32 Tudjon a pénzzel bánni
- 31 Legyen jó gazdasági helyzetben

- 14 Dinamizmus
- 07 Intelligencia
- 25 Legyenek jó ötletei
- 15 Legyen óvatos
- 36 Tanuljon gyorsan
- 20 Számítsa ki a problémákat
- 17 Figyeljen a részletekre

INTELLI-
GENCIA

- 15 Könnyen érthető kifejezés
- 42 Jól képzett
- 13 Kulturáltság
- 23 Nagyon intelligens
- 43 Jól felkészült
- 12 Tanult
- 24 Szorgalmas
- 11 Erősen intellektuális
- 19 Pozitív legyen

- 11 Önerejére támaszkodó ember
- 23 Nyugodtság a munkában
- 01 Ambíció
- 27 Legyen hivatása tetőpontján
- 32 Lelkesedés
- 24 Kitartó a munkában
- 38 Eltökéltség
- 40 Ritkán legyen beteg

MOTIVÁCIÓ

- 16 Képességek
- 21 Jól szervezettség
- 17 Rendszeret
- 30 Felelősségtudat az otthoni életben
- 20 Felelősségtudat
- 48 Felelősségtudat a munkában
- 47 Szeresse a munkáját
- 14 Legyen nagy gyakorlata a munkában
- 34 Jó sportember
- 35 Ne igyon tömény italt
- 33 Ne legyenek hibái
- 06 Ne legyen problémája senkivel sem

- 04 Vonzó a hölgyek részére
- 16 Tetszetős megjelenése legyen
- 05 Jól nézzen ki
- 21 Jól öltözött legyen
- 34 Egészséges gondolkodása legyen
- 04 Legyen személyiség
- 13 Lengyen humor érzéke
- 31 Sok témához tudjon hozzászólni
- 12 Szellemesség
- 42 Gyorsan kapcsoljon

SZEMÉLYES
MEGJELENÉS

- 44 Tisztaság
- 49 Elegancia
- 02 Vonzó
- 01 Legyen jó ízlése

03 Megbízhatóság
26 Legyen türelmes
47 Adjön önzetlenül
01 Éljen szépen otthonában
30 Tartalmas élet
33 Vallásosság
49 Saját elképzeléseit kövesse

BELSŐ
KARAKTER

29 Udvariasság
07 Nagylelkűség
28 Jellemesség
05 Őszinteség
04 Szilárd erkölcsi elvek
05 Jó modor

29 Derűs személy
25 *Nagyon jó barát*
46 Becsületesség
27 *Legyen sok barátja*
48 Tartsa tiszteletben mások gondolatait is
18 Barátságos
35 Jól viszonyuljon az emberekhez
41 Legyen képes szeretni a barátait
43 *Segítőkéz*
19 Jöjjön ki másokkal
45 Tegyen meg mindent másokért
17 Értse meg az emberek problémáit
39 Hozzon meg minden áldozatot barátaiért
44 Legyen tapintatos másokkal
50 Tiszteljen másokat

INTER-
PERSZONÁLIS
KAPCSOLATOK

26 Legyen befolyásos környezetében
25 *Jó barát*
27 *Legyen sok barátja*
18 Támogassák a barátai
41 Szeressen tréfálkozni
40 Kreativitás
22 Kiállítás
10 Közösségi
09 Szervezze a közösségi munkát
35 *Segítőkéz*
08 Együttműködő

A kudarcra vonatkozó „negatív értékek” esetében:

USA

Guatemala

28 Nem akarja vállalni a felelősséget
36 Nem tud elmélyülten gondolkodni
41 Notórius vesztő
13 Nincs önfegyelme
21 Célttévesztett
37 Fecsérli az időt
46 Nem viszi véghez terveit
22 Lassan intézi az ügyeit
29 Félreteszi a dolgokat
05 *Lusta*
47 Szervezetlen
09 Döntés után gondolkodik
12 Erőtlen
16 Halogató mert bizonytalan
49 Vannak képességei de nincsenek ambíciói

MOTIVÁCIÓ

27 Feledékeny
36 Szervezetlen
22 Negligáló
26 Rosszul öltözött
11 Rossz ízlésű

02 Ingyen akar mindent
 03 *Csal*
 06 Semmiért is akar valamit
 04 Nincsenek gátlásai
 19 Túlságosan manőverezik
 08 Ordítózik
 38 Meggondolatlanul formál vélemény
 25 Rosszszkedvű
 30 Határozatlan
 10 Aljas cselei vannak
 24 Magukra hagyja a dolgokat
 32 Diktátori allűrjei vannak
 43 Nem viselkedik emberi módon

EGOISTA VONÁSOK

47 Nagyon makacs
 14 Ravasz
 31 Birtokos-tudat
 11 Önző
 41 Haszontalan
 09 Önhitt
 07 Állandóan másokat kritizál
 44 *Csaló*
 05 Hazudozó

01 *Iszik*
 39 Szed kábítószert
 17 *Dohányzik*
 45 Munka közben italozik
 40 Bajba keveredik
 11 Erkölcileg elveszett
 50 Nőcsábász

KÁROS SZENVE- DÉLYEK és ROSSZ SZOKÁSOK

24 *Szeret inni*
 23 *Túl sokat dohányzik*
 20 Kártyázik és billiárdozik
 03 Elherdálja a pénzt
 37 Nem lelkiismeretes a munkájában
 48 Megtagadja a munkát
 19 Iszik és munkakerülő
 06 Felelőtlen
 02 *Lusta*
 42 Féltékeny természetű
 34 Nőies férfi
 25 Sok fia van
 01 Rossz a családi élete

31 Nem tud bánni az emberekkel
 42 Túl érzékeny
 34 Bizonytalan
 26 Nem bizalmas az emberekkel
 44 Kifejezési nehézségei vannak

INTER- PERSZONÁLIS KAPCSOLATOK

43 Nincs sok barátja
 35 Nem egy jó barát
 21 Erősen negatív jellem
 16 Sérteget másokat
 40 Nagyon fontoskodó
 46 Nem szereti a közösségi tevékeny-
séget
 13 Nem osztja meg az ötleteit
 39 Könnyen befolyásolható
 08 Függőség
 33 Nincs türelme
 29 Rossz jellem
 28 Tapintatlan
 10 Állandó állást kereső
 04 Nem lehet támaszkodni rá

33 Hiú
 07 Szeszélyes
 20 Nem tud örülni a dolgoknak
 23 Mindig úgy érzi, hogy nem sze-
retik
 35 Barátok nélkülinek tartja magát
 14 Hiányos az emlékezete
 27 Hiányos a képzettsége
 15 Pesszimista
 18 Motyog
 48 Nincs jó technikai érzéke

BIZONY- TALANSÁG

49 Szerencsétlen
 45 Betegeskedő
 38 Nem eléggé tanult
 32 Nincs személyisége
 30 Félenk
 17 Fél a „kiemelkedéstől”
 18 Nem használja ki a lehetőségeket
 50 Nem gondol a jövőjére
 12 Nem spórol

A vizsgálat a középiskola befejezése és a felsőfokú tanulmányok megkezdése időszakában zajlott le a két országban több ezres mintán. Érdeemes megfigyelni, hogy mennyire kevés a választott személyiségjegyek (értékelemek) között a teljesen egyező a két mintában (dőlt betűkkel szedtük), annak ellenére, hogy – az egybevetethetőség érdekében – ragaszkodtam az eredeti megfogalmazáshoz.

Az is figyelemre méltó jelenség, hogy az azonos jellegű (INTELLIGENCIA, MOTIVÁCIÓ stb.) clusterek (kapcsos jelek fogják össze) tömötsége is eltérő a két mintában. Végül érdemes szembesíteni a „siker” és „kudarc” elsőnek, ill. utolsónak minősített elemeit a két mintában:

	USA	Guatemala
s i k e r	01 Rendezett otthoni körülmények; ambíció	01 Legyen jó ízlése
	50 Tiszteljen másokat	49 Elegancia
k u d a r c	01 Iszik	01 Rosszak a családi körülményei
	50 Nőcsábász	50 Nem gondol a jövőjére

Az adott keretek között nem térhetek ki az elemzés további lehetőségeire. Azt azonban már az eddigiek alapján is megállapíthatjuk, hogy a nagy etnikai csoportok erősen differenciálják az azonos értékrend elemeit. Megítélésem szerint, természetesen kellő ideológiai szűrés után, érdekes lehetne ebben a témában vagy más témában nálunk is comparatív méréseket végezni a cluster-analízis módszerére épülve. Az is elképzelhető, hogy a különböző multilaterális kutatási témákban alkalmazzuk ezt az eljárást.

4. Az értékek felismerését, elfogadását segítő speciális programok és stratégiák kidolgozásával több előadás is foglalkozott

a) Burns, L. W. (Kanada) előadásában egy tanítástervezési módszert ismertet, melyet „Értékeken, speciális célokon alapuló tervezés módszerének” nevezett. Abból indult ki, hogy élesen megkülönböztette a szélesebb értelemben megfogalmazott célokat (szóhasználat szerint: goals) a particuláris célokra (szóhasználat szerint: objectives) irányuló tervezéstől. Magának a tervezési folyamatnak realizálására készített egy algoritmikus előírást. Ez lépésekre bontva, az alábbi formában biztosítja a tervezési menet szabatoságát:

1. Az eredményesség tervezése

1.1. A céloknak mint tervezett értékeknek a világos meghatározása.

1.2. Az első célt mint a tervezett értékeknek megfelelő cél tárgyát kell leírni. *A célok és ennek tárgyai az eredményesség kritériumai.*

1.3. Az 1.2. megismétlendő minden egyes cél esetében!

2. Az értékelés tervezése

2.1. A tervezet célja és minden egyes tárgya részére részletezni kell kritériumokat, ill. azok „mutatóit”. Ezek a „mutatók” az eredményesség kulcsai és a tervezet hatékonysága megítélésének alapjai. A kritériumok „mutatói” a leggyakoribb magatartások, mivel a magatartás a legmegbízhatóbb „mutatója” annak, hogy vajon elértük-e az értékekre épülő cél tárgyát.

2.2. Határozzuk meg minden egyes kritérium „mutatója” méréséhez szükséges eszközt (teszt, hangfelvétel, vélemény stb.) és a kvantifikáláshoz szükséges mérési apparátust (százalék, viszonyszám, számosság, arány stb.)

2.3. Az egyes kritériumok „mutatói” részére megállapítandó strandardok (90%, háromszor naponta, 100 nap) meghatározása.

3. Az alternatív eszközök alkalmazásának számításbavétele

3.1. Legalább négy, a tervezett cél elérését biztosító, alternatív eszköz meghatározása.

3.2. Az elérendő cél érdekében számításba vehető források mint „adatbankok” meghatározása. Ezek a források magukba foglalhatják a személyes idő-ráfordítást, térbeli mozgást, eszközöket, anyagokat és segédeszközöket.

3.3. A tervezet eredményes eléréséhez szükséges erőfeszítések meghatározása.

3.4. A számításba vett alternatív eszközök megítélése, a tervezett cél várható elérésének, ill. használhatóságának szempontjából.

4. A teljesítés és a műveletek terve

4.1. Annak az eszköznek (útnak) a kiválasztása az alternatívák közül, amely várhatóan a legnagyobb eredménnyel kivitelezhető.

4.2. A kiválasztott „eszköz” első napi funkcionálásához szükséges összes tevékenység meghatározása.

4.3. Minden szükséges eszköz (út) meghatározása, amely a művelet továbbfolytatásához szükséges (további tervezés, koordináció, az értékelési adatok összegyűjtése, becslése, megbeszélések stb.).

5. A létesítések (felszereltség) terve

A tervezet egyes tevékenységeihez rendelt források elérhetővé tétele (időterv, mozgásterv, felhasználandó technikai eszközök terv, anyagok és segédanyagok terve).

A továbbiakban a rendszerrel kapcsolatos behaviourista látszatot a következőképpen oldotta: „Az oktatás minőségének tervezésénél a célok és célok tárgyainak meghatározása történhet kvantitatíve, vagy kvalitatíve. A viselkedés (behaviour) igen fontos kulcs annak megítélésénél, hogy célunkat, annak tárgyát, vagy az értékeket mennyire teljesítettük; de a viselkedés sohasem azonos a cél tárgyával.” Ezt a megállapítását egy szabály-rendszerbe építve és gyakorlati példákkal illusztrálva a következőképpen bontotta ki:

SZABÁLYOK

Példák

Helyes forma

Helytelen forma

1. A célok és a célok tárgyai megállapíthatók mint értékeket hordozó: attitűdök, élmények és teljesítmények.

Értékeken alapulók:

Nem értékeken alapulók:

„A tanulók élvezni fogják a jó könyveket.”
(Az általunk tervezett attitűdök és érték.)

„A tanulók elolvasnak két nem kötelező irodalmi könyvet egy meghatározott idő alatt.”
(Viselkedési forma, amely mögött különböző óhajtott vagy nem óhajtott attitűd húzódhat meg)

„A tanulók tisztelni fogják egymást.”
(Attitűd mint érték.)

„A tanulók sohasem fogják társaikat megzavarni feleléskor.”
(Viselkedési szabály, amely mögött félelem, apátia stb. lehetséges.)

Az ismertetett koncepció érdekessége, hogy rámutat arra a felismerésre, miszerint az értékorientált oktatás-tervezés incompatibilis a behaviourista felfogással, módszerrel. Ebben a formában esetleg ötleteket adhat a hazai nevelési programok szerkesztőinek is.

b) *Wagschal, H. (Kanada)* ismertette azt az általa kifejlesztett programot, mely főiskolai hallgatók részére készült „Az értékek keresése” címmel. A szerző 1970 óta tanítja ezt a speciál-kollégiumot humán szakos főiskolai hallgatóknak. Ezekbe beleértendő a pedagógus jelöltek is. A program szerkesztésénél három fő szempontra

koncentrált: a) A társadalmi és emberi viselkedés tudatára, ami főleg a hagyományos diszciplínáknak a hallgatók személyes tapasztalatain keresztül bemutatását jelenti. b) Az emberi szokások társadalmi és egyéni tartalmai. Ennek keretében átfogják az intellektuális, kritikai oktatást az antik görög gondolkodóktól napjainkig. c) Az ember szociális tapasztalatainak időszerű formái, mint a vallás, nevelés, család, politikai rendszer. A hallgatók itt lehetőséget kapnak arra, hogy megfigyelhessenek különböző struktúrákat és saját szerepet játszanak ebben, beleépítve ebbe tapasztalataik egy részét is.

Maga a program a következő hét alapelemre épül:

- *Szociális szempontú ön-elemzés*, melynek során a hallgató konfrontálja azokat az általános szociális, kulturális faktorokat, amelyek saját élete során érintették (érintik), s melyek befolyásolják döntései meghozatalában.
- *Értékek konfrontációja* keretében a hallgatók saját jelenlegi élethelyzetük különböző alternatíváit konfrontálják osztály-bemutatás keretében. A tárgykör a család, a nevelés, az én, esztétikai élmények vagy politikai struktúrák lehetnek.
- *Átvitel* alatt az értendő, amikor az instruktor megosztja a saját érték-konfliktusait, szorongásait, előző érték kríziseit az osztállyal. Itt meghívhatók vendégek is, akiknek már vannak ilyen élményeik (ex-bűnözők, ex-lelkészek, olyan személyek, akik már megkíséreltek öngyilkosságot stb.).
- *Kognitív-disszonancia* során vizsgálendő, hogy a különböző szociális, kulturális háttérrel rendelkező hallgatók heterogén csoportja hogyan vélekedik a társadalmi és egyéni értékekről.
- *Pszichológiai vezetés* során zárt kapcsolatok teremtése a cél a hallgatók között, amire különböző tanácsadó központokat, pszichológiai szolgáltatásokat nyújtanak a pályaválasztási és egyéb személyes problémákkal kapcsolatos konzultációk céljára.
- *Szellemi képességek fejlesztése* sok lehetőséget nyújt a szellemi tevékenységek szervezési, az „analitikus írásban” való jártasság és a kommunikációs képességek fejlesztéséhez.
- *Fenomológiai értékelés* a hallgatók változásait a főiskolai tananyaggal, az instruktorokkal, a diáktársakkal kapcsolatos megértésben, érzésekben, attitűdökben elemzi.

Az előadó módszerének gyakorlati alkalmazásában szerzett tapasztalatai eredményeinek értékelését is ismertette. Ezeket az alábbiakban csoportosította:

- A hallgatók hasznosnak tartották a programot, mivel elképzeléseik, érzéseik, vágyaik helyes megítéléséhez hozzájárult.
- Sokkal tudatosabbá vált előttük a világ értékrendje és az ahhoz való viszonyuk.
- Sokkal érzékenyebbek lettek az interperszonális kapcsolatok megítélésében és egymás problémái iránt.
- Jelenleg még nem ítélték meg, hogy indokolt-e a program változtatása. Ennek eldöntése a kísérlet további eredményeitől függ.
- Felvetődött az a javaslat is, hogy a módszert ki kellene terjeszteni más, hagyományos diszciplínákra (pszichológia, angol, kommunikáció) is.

Igen sok érdekes gondolat rejlik ebben a módszerben és kísérletben. Annak megítélését, hogy ennek mely elemei és mennyire hasznosítható nálunk, az érdeklődőkre bízom. Összegezeként talán utalnék a Kongresszus egy másik előadójának *Mialaret, G. (Franciaország)* „a tanárképzés és értékek”-kel kapcsolatos megállapítására: „A tanár akkor jár el helyesen, ha tanítványaival szimuláltatja a környezet értékeit.”

c) *Ijaz Ahmed (India)* előadása az értékekkel kapcsolatos faji eredetű attitűdök megváltoztatásának lehetőségére mutatott rá egy Kanadában és Kelet-Indiában párhuzamosan lezajlott kísérlet tükrében. Sok figyelemre méltó megállapítása közül csak a következőre utalok: „A hallgatók attitűdje a kisebbségi faji csoportok értékei iránt sokkal negatívabb mint ahogy feltételezték. Ez az attitűd megváltoztatható, mégpedig csak akkor, ha hajlandók vagyunk e téren koncentráltan az erők összpontosítására. Ahhoz, hogy megváltozzon a korábbi attitűd nem elegendő közölni a hallgatókkal, hogyan vélekedjenek. Ehelyett a hallgatók érzelmi szintjén legalább úgy kell hatnunk, mint a kognitív szinten. Ehhez speciális stratégiák is szükségesek, olyanok, amelyek inkább az emberek közötti hasonlóságot, mint különbséget hangsúlyozzák.” Jó látni, hogy ennek a stratégiának a felismeréséhez, a cigány tanulók nevelésével kapcsolatos kutatások során, mi előbb eljutottunk.*

*

Igen nehéz egy olyan beszámoló összegezése, amelyik csak egy hatalmas szellemi anyag töredékének bemutatását vállalhatta. Éppen ezért csak arra hivatkozok, amit az összeállítás bevezetőjében ígértem, nevezetesen annak igazolására, hogy a Kongresszus az általam felvázolt négy pontban felvetett problémák feltárásában, a bemutatott és érintett néhány előadás alapján is, megítélhetően jelentős eredményekkel szolgált.

**Várnagy Elemér*: A cigánytanulók személyiségfejlesztésének problémái. Kandidátusi értekezés. Pécs, 1977.

MÉSZÁROS ISTVÁN

AZ ISKOLAÜGY TÖRTÉNETE MAGYARORSZÁGON 996–1777 KÖZÖTT

Akadémiai Kiadó, Budapest 1981. 671 oldal.

A magyar iskolaügy mintegy nyolcszáz éves történetének összefoglalása az *intézményes oktatás-nevelés történetét* és ezen belül az *oktatási-nevelési elmélet és gyakorlat alakulásának egymással szoros kölcsönhatásban zajló történeti folyamatát* tárja elénk. A szerző a különböző intézményeket, intézménytípusokat fejlődésükben, történelmi meghatározottságukban vizsgálja, feltárja kialakulásuk okait, a történelmük során végbement funkcióváltozásukat. Fontos feladatának tartotta a létrejött szervezeti keretek között lezajló oktatás-nevelés tartalmának elemzését, továbbá azoknak a pedagógiai elképzeléseknek, elméleteknek, tervezeteknek bemutatását, amelyek befolyásolják az iskolai élet alakulását. Megkülönbözteti egymástól az *iskolai oktatást-nevelést* és az *iskolaszerű oktatást-nevelést* (lovagi, céhes, reneszánsz kori főúri, az úri családokban honos magánnevelés). Érintően foglalkozik a *nem intézményes oktatás-neveléssel* is. Tudatosan törekedett arra, hogy a magyar feudális állam területén lezajló oktatást-nevelést mutassa be a magyar és a többi nemzetiség iskolaügyének vizsgálata során, függetlenül annak nyelvtől.

A szerzővel együtt fontos kérdésnek tartjuk a mintegy nyolcszáz éves időszak periodizálását. Az iskolaügy történetének bemutatása során a 996-os esztendő, mint kezdetet a pannonhalmi kolostor életének megindulásán túl elsősorban az indokolja, hogy a történettudomány eszközeivel közelíti meg a tényeket és folyamatokat. Az 1777-es év, amely iskolatörténetünkben az állami irányítás igényét jelzi, mintegy lezárja a nyolcszáz évet és egyben megnyitja a fejlődés új távlatait. A két évszám közötti időszakot helyesen öt jól elkülöníthető szakaszra bontja. A szakaszok alkotják a munka fő fejezeit, amelyeket századokkal jelöl (pl. Oktatás-nevelés a 11. században stb.). A főcímek tartalmi megfogalmazása talán plasztikusabbá tette volna az iskolaügy történetét.

A szerző mondanivalóját bőséges forrásszöveg közlésével támasztja alá, feltüntetve a fordító nevét, amennyiben nem saját fordításról van szó. Úgy gondoljuk, hogy jegyzetben helyes lett volna az egyes latin címeket, kifejezéseket magyar fordításban közölni. Ez semmit sem von le a munka tudományos színvonalából, de hozzájárul ahhoz a célhoz, amit a szerző úgy jelölt meg, hogy munkája az érdeklődő pedagógusoknak is szól.

A dokumentumok bemutatása során nemcsak az elemzés, értelmezés és értékelés módszerével él, hanem az analógia, a kikövetkeztetés, a rekonstrukció és gyakran a típusalkotás eszközeivel, természetesen akkor, ha a típus képviseli a maga egyediségében az egészet.

Helyesnek kell tartanunk, hogy a szerző a kimondottan pedagógiai történeti anyagon kívül felhasználja egyéb tudomány eredményeit is (irodalom-, művészet-, tudománytörténet, egyház-történet, néprajz, könyv- és írástörténet stb.).

Szeretnénk kiemelni a szerzőnek azt a törekvését, hogy kellő részletességgel foglalkozik a társadalom alsó rétegeinek iskolaügyével.

A feldolgozás műfaja felmenti a szerzőt az eddig megjelent szakirodalom egyes megállapításainak kritikai alól, de úgy gondoljuk, hogy egyes esetekben a jegyzet alkalmas lett volna a problémák jelzésére.

A korszak *első és második szakasza* (Oktatás-nevelés a 11. században. Oktatás-nevelés a 12–14. században.) a nyugat-európai mintára szervezett hazai oktatási-nevelési rendszer szerkezeti bázisainak kiépítését és megszilárdítását tárja elénk, amelyben kibontakozott a klerikus képzés és a lovagi nevelés.

A második szakasz fontos részének tartjuk az oktatás-nevelés tartalmi elemzését (tananyag-szövegek, új tankönyvek, klasszikus szerzők munkái, tudományok). A nagyon fontos tartalmi szempontot figyelembe véve úgy véljük, hogy bővebb teret szentelhetett volna a szerző a művelődési anyag kialakulásának és átalakulásának. Úgy gondoljuk, hogy az *ars* fogalma és a fegyelmezett módszeres alkotás igénye volt talán a legjellemzőbb része annak az örökségnek, amellyel civilizációnk az antik világból évezredek középkori vándorújtára indult. Amikor a magyarság a 11. században az európai kultúrkörbe lépett, az *ars* fogalma az emberi tevékenység egészét jelentette, mert sem a szellemi alkotás, sem a kéz alkotó munkája nem lehetett meg nélküle. Az *arte sordidae* az ókorban még társadalmi különbséget jelentett, az *artes mechanicae* a középkorban (legalábbis a 12. századig) már beletartozott a műveltség fogalmába. Az *ars* tartalmának fejlődése úgy gondoljuk, fontos a tudományos rendszerek megértéséhez (Isidorus és Alkuin rendszere stb.) is.

Világosabb lett volna a káptalani iskolák legmagasabb szintjén tanított *philosophia* és az egyetem *ars-fakultásának* tartalma, ha néhány szó esett volna ebben a részben a *skolasztikáról*.

Az egyetemekkel kapcsolatban a szerző megfogalmazza, hogy a középkorban az olyan oktatási intézményt nevezték egyetemnek, amelynek tudományos fokozatok adományozására joga volt az egyéb privilégiumokkal együtt. Talán jó lett volna megjegyezni, hogy az egyetemmé fejlődést három alapvető mozzanat határozta meg: megállapították a jogszabályokat; elhatárolták az egyes tanulmányi köröket és csoportosították a hallgatókat; megszervezték a tudományos fokozatokat. A jogszabályok – amelyeket az alapító levél tartalmazott – elsősorban a kiváltságokat biztosították (adakozás, hadkötelezettség alól való mentesség, saját vezetőik megválasztásának joga, törvénykezési jog, képeztési jog). Érdemes lett volna megemlíteni, hogy az egyetemek kialakulása során két alapvető típus alakult ki: az egyiket a párizsi, a másikat a bolognai egyetem képviselte. Ezek szolgálták példaképpül az európai egyetemek megszervezésében. Meg lehetett volna jegyezni, hogy bolognai típusú volt a pécsi és valószínűleg párizsi típusú volt a budai egyetem.

A *harmadik szakaszban* (Oktatás-nevelés a 15. század elejétől a 16. század közepéig) a középkori iskolarendszerünk belső differenciálódásáról, a világi elem tömeges elterjedéséről, a humanizmus hatásáról olvashatunk az iskolai és iskolászerű oktatás-nevelés keretében. Az anyagot a szerző három egységben tárgyalja. Bemutatja a reneszánsz kori úri nevelést, a hagyományos intézmények továbbfejlődését és a városi humanista iskolák kialakulását.

A reneszánsz kori úri nevelés során a magyar vonatkozású humanista nevelési traktátusokat tárgyalja. *Vergerion*nak természetesen volt szerepe a magyar reneszánsz kifejlődésében, hiszen 1418–1444-ig, huszonhat esztendőn keresztül élt Budán, de 1404-ben Itáliában megjelent munkája nem magyar vonatkozású akkor sem, ha hatása kimutatható a magyar humanizmus fejlődésében.

Plasztikusan mutatja be a szerző a káptalani iskolák és a városi-plébániai iskolák fejlődésében a világi elem jelentkezését és megerősödését, rámutatva az alapvetően világi értelmiségi jellegű műveltség elterjedésére. Ezekben az iskoláinkban egyre több a világi rendű, világi pályára készülő, világi tudományokat tanuló fiatal.

A tananyag különböző szinten történő oktatásának elemzése, a könyvtárak anyagának tárgyalása, a tankönyvül használt könyvek bemutatása kirajzolja az olvasó előtt azt a tartalmat, amivel a korszak klerikusa és literátusa rendelkezett. Ezt az ismeretanyagot egészítették ki azok a speciális tanulmányok, amelyeket részben a városi magániskolákban, részben külön díjazásért tanítottak a városi-plébániai iskolák vezetői a vagyonos polgárok gyermekeinek (gyakorlati számtan, gyakorlati írásbeliség).

A falusi plébániai iskolák folytatták ebben a korban is a hagyományos feladatokat (az alsó papság képzése), de a 15. század második felétől kibővült anyaguk a literátus műveltség számos elemével. A humanista képzést nyert iskolarektorok, az új humanista tankönyvek tanításával megalapozták a humanista literátus képzést. A szerző által bemutatott néhány tankönyv betekintést ad jelentősebb iskoláink életébe.

A káptalani és városi-plébániai iskolák legkiválóbb növendékei – az előző korokhoz hasonlóan – külföldön folytatták tanulmányaikat, közülük sokan hazatérve az itthoni iskolákban tanítva emelték azok színvonalát és a 16. században már szabadabb szellemű gondolkodásmód terjesztésével nálunk is előkészítették a talajt a reformáció számára. Az európai értelemben vett iskolázás a török uralommal százötven évre megszűnt az ország egyharmadán.

A *negyedik szakasz* (Oktatás-nevelés a 16. század közepétől a 17. század végéig) az oktatási-nevelési szervezet átalakulását, a reformáció és ellenreformáció küzdelmei során jelentkező új tartalmi elemeket, új pedagógiai eszközöket tárja elénk. A szerző rámutat arra, hogy újra felerősödött az oktatás-nevelés vallásos jellege, továbbá az iskolaállítási jog hatalmi eszközökkel való szabályozása és korlátozása súlyos következménnyel járt a magyar iskolaügyre. Ebben az időszakban a magyar közoktatás élete csak Nyugat-Dunántúlon, a Felvidéken és Erdély területén folyt tovább.

A protestáns (evangélikus) városi iskolák három fejlettségi típusát (bártfai, brassói, beszercebányai iskolák), a katolikus városi humanista iskolák közül a nagyszombatit és a pozsonyit mutatja be az anyag. A kollégium típusú iskola kialakulásával kapcsolatban szemléletes összehasonlítást ad a szerző a káptalani, a városi-plébániai, a városi-humanista, a humanista káptalani és a kollégium típusú iskola szervezetről, majd később a különböző kollégium típusú iskolákról.

A fejezet szerkezetével kapcsolatban talán előnyösebb lett volna a különböző típusok alapján csoportosítani az anyagot. Az adott megoldás kissé szétesettnek tűnik. A kisiskolák kérdése például öt helyen is szerepel.

Az *ötödik szakasz* (Oktatás-nevelés a 18. században 1777-ig) az ország egész területén – a török hódoltság alól felszabadult területen is – kiépült oktatási-nevelési rendszert mutatja be a pedagógiai gyakorlatban jelentkező új elemekkel együtt, majd felvázolja a feudalista abszolutizmus hatását az oktatásra-nevelésre és törekvéseit az iskolaügy állami felügyeletére és irányítására.

Ennek a fejezetnek a feldolgozása kissé eltér az előző fejezetektől. A munka műfaja a szintézis, de ebben a fejezetben kissé túlméretezettnek tűnnek a részletek. Az aprólékos részletek különösen a kisiskolákkal foglalkozó fejezetrészekben található. Úgy tűnik, hogy ez az anyag mozaikszerű és nem összefoglaló jellegű.

Egy-egy kiemelt táblázat mindig segít az áttekintésben és megértésben, de a túl sok táblázat már zavarja az olvasást. Ebben a fejezetben kétszer annyi táblázat található, mint az előző négyben együttesen. Úgy véljük, hogy egyes táblázatok jegyzetben történő közlése vagy esetleg elhagyása bizonyára könnyített volna a problémán.

Az iskolák tartalmi kérdéseinek tárgyalásai ebben a fejezetben is megfelelő képet adnak az ott folyó munkáról (pl. a jezsuita *Instructio* stb.). Fontosnak érezzük a hazai iskolaügy korabeli kritikájának bemutatását.

Az új pedagógiai eszmék Nyugat-Európában és a felvilágosodás főbb pedagógiai gondolatai jó összefoglalások, de egy kissé elválnak az egész anyagtól. A felvilágosult abszolutizmus közoktatáspolitikájának bevezetésében talán jobban kellett volna hangsúlyozni, hogy Mária Terézia tanácsadóinak felfogása az angol és francia szerződéselméletből indult ki, de a német műveltségi körben Christian Wolfftól népszerűsített és rendszeresített államfilozófián nyugodott. Érthető, hogy a bécsi udvarban nem a francia felvilágosodás eszméi, hanem a német aufklerizmus államelméletének az abszolutizmusra kedvező gondolatai találtak visszhangra. A közoktatásügy területén az új észjogi dedukción alapuló államfilozófia világos követelménye a közoktatásügy valamennyi ágazatában állami szabályozás. Az uralkodónak joga van népének nemcsak gazdasági, hanem szellemi-erkölcsi életét is szabályozni, mintegy felülről megszabott irányban formálni. Ezekből az elvekből születtek meg azok az intézkedések, amelyek 1777-ben a *Ratio Educationis* kiadásához vezettek. Mária Terézia a közoktatás helyes állami rendezése alapján akart szert tenni hasznos és engedelmes alattvalókra. A rendelet szimbolikusan egy nyolcszáz éves korszakot zárt le és egyben megnyitotta a küzdelmekkel teli fejlődés új távlatait.

A magyarországi iskolaügy története nemcsak a szaktudomány számára összegezi – mindig a forrásokra támaszkodóan – a nyolc évszázad fejlődését, hanem az érdeklődő pedagógusok számára is. A szerző ezzel az összefoglaló munkájával nagy hiányt pótol. Az anyag olvasása során világosan állhat az érdeklődő előtt a magyar neveléstörténet fejlődési folyamata. Elődeink erőfeszítéseinek, jelentős eredményeinek tanulságai, a múlt megismerésén túl, ösztönzést adhatnak a jelen pedagógusának munkájához.

Tóth Gábor

PÁLVÖLGYI LAJOS: A MODELLEZÉS LEHETŐSÉGEIRŐL A PEDAGÓGIÁBAN

Akadémiai Kiadó, Budapest 1981. 104 oldal

A pedagógiai tudomány fejlődése egyre inkább követelményként állítja, hogy kutatási módszerei minél egzaktabb módon közelítsék fel nem tárt területeit. Napjainkban ennek legkézenfekvőbb eszköze a matematika és a kibernetika módszereinek megfelelő helyen és mértékben való alkalmazása. A megfelelő hely és mérték megtalálása azonban a tudomány jellegéből adódóan nem egyszerű feladat. Nem is vállalkozhatott a szerző a téma számtalan vitatott kérdésének a megválaszolására. Munkájának célja az volt – és ez nem kevés –, hogy megfogalmazzon néhány olyan hipotetikus állítást, bemutasson néhány olyan alapvető összefüggést, amelyekkel hozzájárulhat a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolataiból adódó lehetőségek megvizsgálásához.

A szerző gondolatmenete az alkalmazott matematikai, kibernetikai módszerek által felvetett problémákat járja körül, azzal a szándékkal, hogy közelebb vigyen megoldásukhoz. A tudomány jellegének inkább megfelelő eljárások, módszerek keresésében is a továbblépés lehetőségét látja. Sűrgeti a pedagógiai folyamatok specifikumával adekvát új, komplex módszerek kimunkálását, hiszen a matematika elméleteinek eredményei magukban hordozzák ennek lehetőségét. Feltételül újfajta kutatói szemléletmód kialakításában látja. Logikusan jut arra a következtetésre, hogy a modellelmélet segítséget nyújthat. A szerző modellelméleti áttekintését a tudományos modell fogalmának tisztázásával indítja, rámutat a modellek neveléstudományban betöltött szerepére, taglalja pedagógiai alkalmazásuk néhány elvi kérdését. Betekintést kapunk a pedagógiai modellezés gyakorlati kérdéseibe is.

A könyv első fejezete a pedagógia „matematikumának” problémáit gyűjti össze a rendszerezés igényével. Az egyes megállapításait követő hivatkozásokban bőséges szakirodalmat dolgoz fel a szerző. Ez talán terjedelmesebbé teszi a fejezetet, mint ahogy azt mondanivalója kívánná, elsősorban a további fejezetekkel összehasonlítva.

A pedagógiai modellezés elvi kérdéseit vizsgálja a könyv második része, tájékoztatva az olvasót a módszer sajátosságairól, pedagógiában való alkalmazásának előnyeiről és hátrányairól, esetleges veszélyeiről és korlátairól.

Számos modellmeghatározás közül a szerző Kocsondi definícióját fogadja el, amely a modell alapvető funkciójából indul ki. Eszerint a tudományos modell a „megismerés objektumát reprodukáló vagy visszatükröző, azzal objektív megfelelési viszonyban levő és a tudományos kutatás folyamatában ezt helyettesítő anyagi vagy eszmei rendszer, amelynek tanulmányozása új információ szerzését teszi lehetővé”. Az ilyen értelmű modellek a pedagógiai megismerésben fontos szerepet játszanak, segítik a tudomány tény- és törvényfeltáró funkcióját.

A modellek formai (anyagi, eszmei) és tartalmi (mennyiségi, minőségi, strukturális, funkcionális vagy kibernetikai) szempontok szerinti osztályainak áttekintése után, elmélyedhetünk az irányított gráfoknak, mint modelleknek, a pedagógiai gyakorlatban történő alkalmazásában. Ez az ún. hálós tervezési technika, a fejezet tanúsága szerint, alkalmazható szaktezaurusz szerkesztésében, tantervkészítésben, szociometriai vizsgálatokban, a pedagógiai folyamattervezésben. Ez a fajta modellezés főként struktúra feltárára alkalmas, alapot teremtve különböző matematikai módszerek alkalmazására, ill. kidolgozására. A modellezésen alapuló szimulációs módszer a pedagógiai folyamatok kockázatmentes vizsgálatát teszi lehetővé, mivel a vizsgálat tárgya itt nem valóságos folyamat, hanem a folyamatra, annak valamelyik oldalára vagy belső mechanizmusára vonatkozó hipotetikus modell.

A fejezet utolsó részében a pedagógiai modellezés kérdésköre, azaz az adott problémához hogyan és milyen tudományosan elfogadható modell konstruálható, átvet az „pedagógiai kibernetika” kérdéseihez. Pontosabban ahhoz, milyen modellkészlet áll a neveléstudományi kutatás rendelkezésére, hogyan hasznosíthatók ezek a különböző kutatási feladatok megoldásában, hogyan kezelhetők, tökéleltethetők?

A könyv harmadik része a pedagógiai modellezés napjainkban alkalmazott szintjeit és módszereit tárgyalja. Pálvölgyi más szerzőktől eltérően, a kettő, ill. négy fő szint helyett, három modellszintet különböztet meg a nevelési folyamat tér- és időkereteit, valamint a rendszerelmélet eredményeit figyelembe véve. A makroszintű pedagógiai modellek az oktatás, nevelés többnyire országos szintű, globális elemzését és tervezését, valamint átfogó irányítását segítik. A mezoszintű modellek egy-egy

intézmény, csoport, osztály, illetve a tanár és a tanuló közötti interakció keretein belül megvalósuló folyamat egészét, vagy ennek egy oldalát modellezzük. A mikroszintű modellek az egyén viselkedését, pszichikus tevékenységét vizsgálják a pedagógiai folyamatokban. Részletezi a szerző az említett modellszintek metodikai problémáit is. Sok, érdekes példát sorol fel a különböző szintű, tartalmuk, formájuk és módszerük szerint más-más osztályba sorolható modellek alkalmazására.

A fejezet azzal a gondolattal zárul, hogy túl kell lépnünk a modellmódszer szinteken belüli alkalmazásán, a több szintű modellezés képes feltárni a pedagógiai folyamatok valódi lényeges összefüggéseit. Vagyis a komplex és bonyolult folyamatokat modellrendszerekkel kell helyettesítenünk kutatásainkban. Mindenképpen ide kívánczik egy megjegyzés. A modellrendszert struktúrájának, tartalmának „finomításával”, a vizsgált folyamattal minél adekvátabb megfeleltetésével egyre több, egymáshoz szorosan kapcsolódó modell építi fel. Valóság-hű leírásra törekedve vizsgálatunk tárgya egy határon túl hasonlóan komplex és bonyolult rendszerre válik, mint maga a folyamat. Ez metodikai kultúránkkal ugyancsak nehezen közelíthető meg.

Pálvölgyi könyve a modellelmélet számos új ismeretével gazdagítja a kutatásmethodikai szakirodalmat. Új, újszerűbb módszereket keres, amelyek a pedagógiai folyamatok jellegének inkább megfelelnek. Vizsgálódása, útkeresése vezet a modellelmülethez, melyről részletes, rendszerezett ismereteket kap az olvasó. A modellezés pedagógiai alkalmazásának tárgyalásakor sorra veszi a modellalkotás, matematikai módszerek alkalmazása, pedagógiai kvantifikálás, mérés vitatott kérdéseit, megoldandó problémáit.

Érdekes és értékes modelleket konstruál a szerző, miközben átfogó betekintést ad a téma tudománytörténeti vonatkozásaiba is. A könyv hatalmas szakirodalmi anyagot dolgoz fel, ez tükröződik a témát bőségesen lefedő, alapos bibliográfiájában is.

A pedagógiai kutatásmethodika kérdései iránt érdeklődőknek is újat adhat a könyv, megfogalmazott problémáinak gondolatébresztő ereje vitathatatlan. Érdemes elolvasni témájának részletes ismertetése és rendszerező áttekintése miatt is. Egyetemeken, főiskolákon kutatásmethodikával ismerkedő hallgatók is haszonnal forgathatják a könyvet, hiszen a ma kutatásmethodikájának egyik fontos területe elé tart tükröt.

Turjányiné Szász Ágnes

TANULÁS ÉS ÉRTELMI FOGYATÉKOSSÁG

Szerkesztette: Illyés Sándor

Tankönyvkiadó, Budapest 1980. 243 oldal.

A pszichológia legbonyolultabb, legkülönbözőbb módon értelmezett és magyarázott fogalma a tanulás. Minthogy a különböző nézetek és felfogások sokszínűsége, a kutatások interdiszciplinaritása megnehezíti, sőt egyenesen lehetetlenné teszi az egységes, lezárt tanulásmethodi koncepció elfogadását, így természetes, hogy érdeklődéssel tanulmányozunk minden újabb megközelítést e témakörben.

Azok a kutatások, amelyeknek gyűjtőpontjában az értelmi fogyatékosok és a normális személyek különböző tanulási helyzetekben nyújtott teljesítményeinek összehasonlítása áll, éppen a tanulás alapszintjéhez vezetnek közelebb bennünket. Ezen szint tanulmányozására jó lehetőséget nyújt az Illyés Sándor szerkesztésében megjelent „Tanulás és értelmi fogyatékoság” című tanulmánykötet, mely a Tankönyvkiadó gondozásában 1980-ban látott napvilágot.

A kötet az értelmi fogyatékosok és ép értelmű tanulók körében végzett tanuláskutatások eredményeiből ad válogatást szovjet, angol és amerikai szerzők tollából. A könyv kilenc tanulmánya a Szovjetunióban, Angliában és az Egyesült Államokban 10–15 évvel ezelőtt folyó kutatások eredményeibe enged betekintést. A tanulmányok nemcsak az alapkutatások szintjén vizsgálják az oligofrének tanulásmethodusát, hanem azokat a területeket is ismertetik, ahol az értelmi fogyatékosok az iskolában tanulási nehézségekbe ütköznek.

Bár az egyes tanulmányok vizsgálódási területe igen szerteágazó, mégis úgy tűnik, hogy a kutatások három általános pont körül kristályosodnak ki.

A legáltalánosabb kérdésfelvetése a tanulmányoknak az, hogy mennyiben térnek el az értelmi fogyatékosok tanulási teljesítményei a normálisok teljesítményeitől.

A második kérdéskör arra keres választ, hogy melyek azok a tanulási helyzetek, feladatok amelyekben az értelmi fogyatékosok tanulási nehézségei leginkább szembetűnnek.

A harmadik izgalmas kérdés annak eldöntésére irányul, hogy milyen pszichológiai mechanizmusokkal magyarázhatók az értelmi fogyatékosok tanulási nehézségei. H. B. Robinson–N. M. Robinson: „Hogyan kapcsolódnak a tanulásméletek az értelmi fogyatékosok kérdéséhez” c. tanulmányában bevezető áttekintést ad a tanuláspszichológia alapfogalmairól (drive, jelzőinger, válasz megerősítés), majd részletesen taglalja azokat a fő területeket, ahol az amerikai kutatók az értelmi fogyatékosok tanulási nehézségeit kimutatták. Az egyes hiányosságok megfogalmazásán túl, megfelelő tanulási stratégiák kimunkálásához is értékes támpontokat nyújt a szerzőpáros. Így például megállapítják, hogy az értelmi fogyatékosok diszkriminációs képessége gyengébb, figyelmüket pedig kevésbé képesek a lényeges probléma megoldására összpontosítani. A figyelem kimunkálásával, irányításával nyújthatja szerintük a tanár a legértékesebb segítséget. Az a tény pedig, hogy az értelmi fogyatékosok rövid távú emlékezeténél nagymértékű elmaradást találtak a kutatók, a hosszú távú emlékezetnél pedig nem találtak különbséget, arra figyelmeztet, hogy az értelmi fogyatékosok csak azért felejtik el azokat az ismereteket, amelyeket nagy munkával elsajátítottak az iskolában, mert nincs lehetőségük a tanultak későbbi felhasználására.

A tanulási beállítódás terén is lényeges különbségeket mutattak ki a kutatók. A fogyatékosok élettörténetében ugyanis a kudarc lényegesen jelentősebb szerepet tölt be, mint a normális képességűeknél. Ennek következtében alacsonyabb szintű a siker iránti várományuk, így a siker vagy kudarc hatása másként módosítja a teljesítményüket. A kudarcot várják általában, s a kudarc bekövetkezése után nem törekszenek az erőfeszítés fokozására, mivel korábban tapasztalták, hogy ez is csak valószínűleg újabb kudarcot eredményezne. A siker pedig ellentétben van az általános tapasztalataikkal, így nagyobb mértékben ösztönzi őket a még nagyobb erőfeszítésre, mint a normális gyermekeket, akiknél a siker mindennapos.

Figyelemre méltó a tanulmányban a jutalmazás–büntetés differenciált szerepének hangsúlyozása. A büntetés, mint negatív megerősítő, a nemkívánatos viselkedések törlésében gyakran hatástalan, sőt néha épp az ellenkező hatást válthatja ki – véletlenszerű pozitív hatásokat is eredményezhet –, jelzésértéke és a válasz kihangsúlyozó jellege következtében. Felhívja a tanulmány a figyelmet a büntetés számos mellékhatására is. Bizonyos feltételek mellett ugyanis a büntetés félelemhez, szorongáshoz vezethet, mindez pedig csökkenti a gyermek rugalmasságát, s magasabb mentális erőinek felhasználását. „A büntetés így szinte odaragasztja azokhoz a viselkedési mintákhoz, melyeket legjobban el kellene kerülnie.” (36. p.) A szerzők leszögeznek végül, hogy a büntetés szerepe a tanulási hatékonyabbá tételében csak akkor fogadható el, ha információt hordoz, ha nem bénítóan súlyos, és ha bátorítja az új válaszokat.

Az intelligencia tesztekkel való manipulálás lehetősége, a szociális feltételek számbavételének hiánya bizonytalanná teszi a kutatási eredmények általános érvényességét. Ezek a nehézségek jól tükröződnek a kötet néhány tanulmányában is!

R. S. Lipman: „Tanulás: verbális, perceptuális-motoros és klasszikus kondicionálás” c. munkájában nagyszámú empirikus vizsgálat eredményeinek tükröztetésével, differenciáltan mutatja be és taglalja azokat a kutatási eredményeket, amelyeket az értelmi fogyatékosok tanulási hátrányainak kimutatásában értek el. A tanulmány egyben kritikailag is elemzi az adatokat. Megállapítja, hogy míg a verbális-asszociációs feladatok teljesítésénél alapvető deficit észlelhető az értelmi fogyatékosoknál, addig perceptuális-motoros tanuláshoz megfelelő gyakorlással a fogyatékosok még a nehezebb feladatok teljesítésében is az épekkel azonos eredményeket érhetnek el. A pedagógiai gyakorlatot legjobban orientáló koncepciók a szovjet szerzők tollából kerültek ki. Erről két szerző tanulmánya alapján is meggyőződhetünk. A. R. Lurija: „A beszéd szerepe az időleges kapcsolat képzésében és a viselkedés szabályozásában az oligofrén gyermekeknél” címmel a beszéd tevékenység szabályozó központi szerepét vázolja fel, majd részletezi az értelmi fogyatékosoknál az új tapasztalatok elsajátításában játszott sajátos funkcióját. Rámutat arra a gyökeres különbségre, mely az oligofrén és ép értelmű gyermekek között fennáll. „Míg a normális gyermekeknél a tevékenységüket meghatározó szabály kezdettől fogva tudatosult, és a kapcsolat gyorsan kialakul, azonnal tartóssá válik, addig az oligofrén gyermekeknél a kapcsolatok mechanikusak, fokozatosan alakulnak ki, hosszú ideig jellemző rájuk, hogy nem eléggé tartósak, és főleg a gyermek nem fogalmazza meg azokat a beszédében, nem tudatosítja magában.” (108. p.) Ebből következően kiemeli Lurija azt a sajnálatos tényt, hogy az

oligofréneknél akadályozott a cselekvés beszéddel való szabályozása, a beszédutasítás pedig nem vezet a megfelelő cselekvés elvégzéséhez. Míg a normális gyermekeknél a beszéd a fejlődés során az érintkezés eszközéből a gondolkodás és magatartásszabályozás eszközévé válik, addig az értelmi fogyatékosok beszédkapcsolatai nem tudnak ilyen aktív szerepet játszani a tevékenység alakításában és a magatartás regulálásában.

B. I. Pinszkij: „Az értelmi fogyatékosok emlékezete” címmel saját kísérleteire, valamint Zankov, Lipkina, Levitan, Dulnyev, Sif, Zamszkij stb. kísérleteire alapozva azokat a tanulási nehézségeket taglalja, amelyek az emlékezet eltérő sajátosságaiból adódnak, s kijelöli azokat a speciális eljárásokat, amelyek e nehézségek enyhítésére hivatottak. Megállapítja, hogy az értelmi fogyatékosok a tanítás során nem sajátítják el a tananyag megtanulására való megfelelő beállítódást, úgy érzélik a tananyagot, hogy közben nem törekszenek azt elsajátítani. „Nagyon fontos éppen ezért, hogy a megtanulás folyamatában az anyag észlelése e bevésésre való beállítódás alapján történjen” – hangsúlyozza a szerző a 117. oldalon. Kifejti a továbbiakban, hogy nemcsak a szándékos emlékezet, de az önkéntelen is elmarad az értelmi fogyatékosoknál. Fejlesztése pedig csak megfelelő feltételek mellett lehetséges. Erre a tevékenység a legkedvezőbb; az anyaggal való aktív tevékenység ugyanis fontos szerepet játszik az önkéntelen bevésés sikeres fejlesztésében. A logikai emlékezet fejlesztése céljából pedig nagy figyelmet kell fordítani arra, hogy megtanulják az értelmi fogyatékosok az anyag gondolati egységekre bontásának technikáját, az egyes részek értelmi feldolgozását, az összehasonlítás eljárásait. A racionális ismétlés megszervezését is külön meg kell tanítani, így az ismétlés időbeli elosztását, az ismétlés helyes megszervezését (tagolás, támpontok kiemelése, összehasonlítás, az ismétlés módjainak variálása). Kihangsúlyozza a szerző azokat a sajátos nehézségeket, amelyek az események időbeli sorrendjének felidézése során lépnek fel, s utal azokra a speciális eljárásokra, melyek segítségével mindezek csökkentése elérhető. L. Ch. Quay: „Iskolai készségek” c. tanulmányában előljáróban az értelmi fogyatékosok körében végzett kutatómunka nehézségeit foglalja össze, kitér a kritérium, a mintavétel, valamint a kontrollal kapcsolatos gondokra. Hangsúlyozza a kutatási eredmények interpretálásának, validitásának, általánosíthatóságának nehézségeit.

A szerző további vizsgálódási tárgyköre bizonyítan, hazai körülményeinkre nehezen vonatkozatható, sőt félreérthető, ugyanis a normális tanulókkal együtt oktatott értelmi fogyatékosok, a külön iskolákban (kis.) nevelt, valamint gyógypedagógiai intézetben foglalkoztatott tanulók tanulási teljesítményét hasonlítja össze. Tekintettel arra, hogy sem a tanulmány szerzője, sem a kötet szerkesztője nem utal a szelekció hiányának okaira, a fogyatékosok fokának mértékére, eltekint az épekkel nevelt fogyatékosok nevelési problémáinak elemzésétől, csak fenntartással kezelhetjük azokat a megállapításait, melyek az értelmi fogyatékosok és ép értelműek együttnevelésének előnyeit hangsúlyozzák. Részletesen kifejti, ugyanis a tanulmány szerzője, hogy az értelmi fogyatékosok számára előnyös stimulációt jelent az ép értelműek csoportja, ezzel szemben a külön iskolának motivációt károsító hatása van, s végső konklúzióként megállapítja, hogy az értelmi fogyatékosok iskolai teljesítménye az elhelyezés minőségének függvénye. Eldöntetlen, hogy egyáltalán értelmi fogyatékosokra gondol-e a szerző e megállapítása közben, vagy retardált, tanulási nehézségekkel küzdőkre. Az első esetben ugyanis éppen azért van szükség speciális (kisegítő) iskolára, mert az általános iskolában nem biztosított az értelmi fogyatékosok számára az optimális előrehaladás és személyiségfejlődés. Ha pedig pusztán tanulási nehézségekkel küzdő gyermekekről van szó, akkor a kisegítő iskola fel sem merülhet mint összehasonlítási terület. Sajnos ez a dilemma a tanulmány kötetbe kerülésének jogosságát kérdőjelezi meg.

A kötet utolsó három tanulmánya a középsúlyos (imbecillis) értelmi fogyatékosok tanulási problémáit elemzi O. Connor–B. Hermelin szerzőpáros tollából. Az első tanulmányban kísérletet tesznek a szerzők a szovjet és angolszász vizsgálati eredmények egyeztetésére, sőt egyes területeken a szintetizálásra is. Nagyszámú vizsgálat eredménye alapján elemzik az imbecillis gyermekek kognitív elmaradását. A perceptuális fogyatékoságuk csökkentésére az érzékelés gyakoroltatását tartják fontosnak, rámutatnak, hogy e gyakorlatok során a releváns jelzőinger biztosítása elősegítheti a szenzoros diszkriminációt és a minták diszkriminációját. A verbális önszabályozás sérülésének hangsúlyozásakor a szerzők Luriját idézik: „A komplex mentális tevékenységek kialakulása mindig az individuális működések szigorú konzisztenciáját és egymásutániságát igényli; néha egy egyszerű összekötő gyakorlás kimarad, ha a szükséges működés fejlődésének egy meghatározott szakasza nem indul be, a további fejlődés egész folyamata sérülést szenved, és a magasabb mentális funkciók alakulása abnormális lesz.” (184. p.)

Az egyes tanulmányok után gazdag jegyzetanyag biztosítja a további tájékozódás lehetőségét, a kötet végén található fogalommagyarázat a szakkifejezések megértését segíti elő, a tárgymutató pedig az olvasó gyors eligazodását biztosítja. Illyés Sándor bevezetője színvonalas tájékoztatót nyújt az olvasónak a tanuláspszichológiai alapkérdéseiről, ezzel egyben a tanulmányok értékelését is megkönnyíti.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, a tanulmánykötet – egyenletlenségei, hézagai ellenére – hiánypótló szerepet tölt be. Az értelmi fogyatékosok tanulásának pszichológiai kérdéseivel foglalkozó önálló munka első ízben jelent meg hazánkban. Bár a könyv nem a legfrissebb kutatásokról ad számot, s a válogatást más szempont alapján is el lehetett volna végezni, hiányzik a tanulás szociális faktorát reprezentáló tanulmány, de a tanulmányok többsége mégis jól tükrözi a tanuláslélektani vizsgálatok azon irányát, melyek egyrészt napjaink kutatásainak előzményét képezik, másrészt felvetik azokat a kérdéseket is, melyek pillanatnyilag is foglalkoztatják a kutatókat. A kötet gyógypedagógusok, pszichológusok, s a téma iránt érdeklődő pedagógusok számára egyaránt tanulságos lehet.

Réthy Endréné

KUTATÁSMÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

(Debreceni Pedagógiai Füzetek, 2.) Debrecen 1981. 204 oldal.

A Debreceni Akadémiai Bizottság (DAB) Neveléstudományi Munkabizottsága, a DAB Pedagógiai Szakcsoportja és a Hajdú-Bihar megyei Pedagógus Továbbképzési Intézet által kiadott, Debreczeni Ferenc, Kiss Albétné, Petrikás Árpád és Vaskó László szerkesztette kötet *színvonalas munka, értékes kiadvány, hasznos* kutatásmetodikai tudnivalókat sűrítő *kézikönyv*. Példányszámát nem tudjuk, csak azt, hogy milyen jó lenne, ha akár jegyzet formájában ilyenfajta fogódzó könnyen és olcsón hozzáférhetővé válna a pedagógusjelöltek, vagy közülük is legalább azok számára, akik pedagógiai tárgyú szakdolgozatot vagy/és pályamunkát készítenek. (Esetleg kiegészítve, megtoldva ezt Zsolnai József remek kis munkájával, a Bevezetés a pedagógiai szakirodalmi alkotómunka technikájába, melyet a Somogy megyei Pedagógus Továbbképzési Intézet adott ki 1975-ben, 1000 példányban.)

Éppen emiatt nem csupán a szokásos célzattal ismertetem és értékelem a fent megjelölt munkát (s ajánlom ezzel gyakorló nevelők, pedagógiai kutatók, tanárképző intézmények oktatói stb. számára), hanem hogy felhívjam a figyelmet elérhetővé tételének feltétlen szükségességére.

A kötet *témája* – pedagógiai kutatómódszertan – kétségtelenül *közérdekű*. A különböző helyeken publikált kutatási eredmények sokakat orientálnak (vagy orientálhatnak) munkájukban, a nagyobb horderejű és volumenű kísérleti-kutatási konklúziók pedig iskolai és közoktatáspolitikai döntésekhez szolgálhatnak alapul. A felkészületlenül – de akár a nem eléggé felkészülten – végzett kutatás pazarlás pénzzel, emberi erővel, idővel; bizalmat kikezdő és taszító hatású elmélet és gyakorlat között. Ezért egyáltalán nem közömbös, hogy a pedagógiai kísérletek, újító-korszerűsítő törekvések és kutatások során felszínre hozott tapasztalatok mennyire igazak, mekkora az érvényességi körük, röviden: milyen a tudományos értékük.

A kötetben olvasható tanulmányok ismeretében célirányosabbá tehető a témaválasztás, modellálható és operacionalizálható az elképzelt vizsgálat, precízebben elvégezhető minden előmunkálat, megbízhatóbbá tehető az adatfeldolgozás, és hatásosabbá, körültekintően megformálttá alakítható a publikált közlemény.

„A pedagógiai kutatás módszerei” (első) fejezetet *Bakonyi Pál* kiváló, mondanivalóban gazdag, gondjainkat, lehetőségeinket és nagy, valóságos teendőinket félreérthetetlenül tudtul adó, felelősséggel és elkötelezettséggel kifejtett tanulmánya nyitja meg („Pedagógiai valóság, neveléstudomány és fejlesztési stratégiák”). Arra vállalkozott a szerző, hogy felvázolja a jelenleg folyó és a közeljövőben meginduló – megindítható – neveléstudományi kutatások oktatáspolitikai, pedagógiai hátterét, és ezzel konkrét történelmi-társadalmi keretet adjon a kutatási témáknak, általában a kutatás problematikájának. (6. l.) Sokunknak szóló figyelmeztetése, hogy „a neveléstudomány a maga egészében akkor teljesíti ... történelmi feladatát, ha minden erejét, kapacitását, a kutatók eszét és szívét a *jövő*

iskolájának kialakítása érdekében mozgósítja" (19. l.), más szóval, ha leküzdí szakmánk legnagyobb veszélyforrását, a partikularitást, a – talán önmagukban jogos – részérdekek és szempontok abszolútizálását, általános érvényűnek feltüntetését.

„A fejlesztés stratégiájában – érvel Bakonyi Pál – nagy szerepet játszik az, hogy mi az, amit *el lehet* – kell – *rendelni*, és mi az, amit csak következtetés *szemléletformálással* lehet elterjeszteni, hiszen mindkettőre feltétlenül szükség van. Csak a kettőt nem szabad összetéveszteni . . .” (27. l.)

Kedvem lenne e tanulmánynál még tovább elidőzni (aki valamiképp hozzájut a kötethez, és elolvashatja, az meg fogja érteni ezt), ehelyett csak annyit: Bakonyi Pál valóban mozgósít: a kötetbeli írások elmélyült tanulmányozására, s túl ezen, saját kutatási gyakorlatunk értékelő áttekintésére.

Petrikás Árpádnak ezúttal alkalma nyílt egy korábbi gondolat (A pedagógiai szituáció felhasználása a nevelési jellegű vizsgálatokban = A nevelés problémáinak kutatási módszerei és technikája, Budapest–Moszkva, 1973. 84–88. l.) továbbfejlesztésére és bővebb – jól illusztrált – kifejtésére. *Pálvölgyi Lajos* „kemény” kérdéseinek egyike: mitől is függ egy kutatás hatékonysága? De jelentős és izgalmas a rendszerszerű megközelítésre és a modellezésre vonatkozó gondolatmenete is. *Komlósi Sándor* a pedagógiai kísérlet két típusát mutatja be: a feltáró-helyzetelemző és fejlesztő-innovatív típust. Igaz, mindkét kísérletfajtára szükség van. De a születő újnak kijáró gondoskodás és támogatás illeti meg a fejlesztő-innovatív típust, amely az önmagát alakító iskolai szervezet önfejlesztő kísérlete (82. l.), és amelynél „nagy távlatban, hosszú kifizetési időben kell tervezni, az egyenlőtlen fejlesztés stratégiáját kell követni, a döntő láncszem megragadásának és a döntő áttörésnek a taktikájával egységben, megvalósítva a fokozatos közelítést – fokozatos fejlesztést, miközben a figyelem középpontjába a döntő paramétereket állítják” (83. l.). Vö. a szentlőrinci, a szolnoki, a szederkényi és a Borsod megyei iskolák kísérletét! *Vastagh Zoltán* a többszemponútú szociometria módszerének alkalmazási módját és sokrétű tapasztalatait mutatja be. *Bajkó Mátyás* az összehasonlító pedagógia kutatás-módszertani kérdéseit, *Vaskó László* pedig a neveléstörténeti kutatómunka néhány elvi és gyakorlati vonatkozását világítja meg. Az utóbbi dolgozatnak akár mottója is lehetne: „messzire előre csak az láthat igazán, aki a jelen talaján állva nemcsak előre, hanem vissza is képes tekinteni, s felmérni a megtett utat, levonva az útkeresők nehézségeinek tanulságait és okul a hibákból” (133. l.).

A kötet második fejezete egy – általában vett, elgondolt – *kutatás megszervezésének főbb fázisait* taglalja. *Bezsnyánszky László* az anyaggyűjtésről, az irodalom feldolgozásáról, a munkahipotézis megalkotásáról, a kutatás előmunkálatairól, *Báthory Zoltán* az adatfeldolgozási eljárásokról (a statisztikai leírásról, a szignifikanciáról, a korrelációról), *Fábián Zoltán* pedig a kutatási eredmények megformálásáról, közlésre alkalmas formába öntéséről rögzíti a tapasztalatait – elgondolásait. *Fábián Zoltán* írása meghökkentően szigorú és – nézetem szerint – cáfolhatatlanul igaz. Egyetlen dolgot gondolok másként: „tudományos erőfeszítéseinknek – írja *Fábián Zoltán* – éppen a publikálás vagy a beszámolás ad értelmet” (184. l.). Szerintem a tudományos erőfeszítéseinknek a valóság – bármily csekély – jobbítása ad értelmet. E valóságon persze a közoktatáspolitikai irányítóinak, a tömegkommunikáció dolgozóinak, a nevelőknek és szülőknek a pedagógiai kultúráját, gondolkodásmódját, szemléletét is értem. Rajtam kívül valószínűleg másokat is bosszant az a fajta mentalitás, amely a minél nagyobb számú publikálásban (függetlenül attól, hogy mennyi benne a hasznosítható elem, az okulni való) végcélt, sőt: győzelmet lát . . .

A szóban forgó kötet – minden jel szerint – egy sorozat része. Ez éppen a 2. füzet. Ezért érdemes lett volna rövid *bevezetővel* (előszóval) ellátni: utalva az 1. kötet tartalmára, kitérve a további tervekre.

Egyébként *szervezetileg* kifogástalanul *tagolt*. *Mozgósító*, önmagunk gyakorlatát átgondolni kényszerítő *ereje*, hitem szerint, igen *nagy*. Ebben különös szerepe van – ismételtlen hangsúlyozom – a kötet első tanulmányának, de valamennyi dolgozat gondolatgazdagságának, a sallangmentes, logikus, *világos kifejtési mód*nak is.

A kötet végén felsorolt kutatómódszertani könyv és tanulmány („*Irodalom*”) a további elmélyedés lehetőségét kínálja. Mi lenne, ha egyszer odaírnánk néhány munka mellé: „kitűnő, nélkülözhetetlen jegyzet, kiadvány, hozzájutnod azonban csaknem reménytelen!” (Vö.: *Salamon Zoltán* szerkesztette A pedagógiai kutatás módszerei I–II., Tankönyvkiadó, Bp., 1971., vagy *Zsolnai József*nek már közölt munkája!)

Bernáth József

RUZSÁS LAJOS–TRÓCSÁNYI ZSOLT–BODOLAY GÉZA–KISS JÓZSEF–
PÖLÖSKEI FERENC: A PÁPAI KOLLÉGIUM TÖRTÉNETE

Tankönyvkiadó, Budapest 1981. 446. oldal + 16 kép

Neves történészek munkaközössége vállalkozott arra, hogy újra megírja – Kis Ernő 1896-ban megjelent jelentős kollégiumtörténete után – a pápai kollégium történetét, a magyar művelődés e jeles dunántúli intézményének modern, korszerű krónikáját.

Az alkalmat a kollégium szimbolikus „alapítási” évfordulója adta: a hagyomány szerint 1531-től már a lutheri felfogást valló vezetője volt a helyi városi-plébániai iskolának. „Nem alapításról van szó – olvassuk a 13. oldalon –, hanem egy régebbi intézmény átalakulásáról. A sárospataki és a debreceni kollégium hasonló módon, hosszú forrongás után szintén városi-plébániai iskolából alakult ki. Az ő esetükben sem ismerjük pontosan, hogy mikor váltak reformált iskolává. A protestáns iskolák közül a pápai és a sárospataki múltja nyúlik a legmesszebbre vissza.”

A kötet első fejezete a protestánsá vált új intézmény első századait mutatja be „*A kialakulástól a szatmári békéig (1531–1711)*” címmel Ruzsás Lajos. A 16. századi Pápa társadalmának fejlődésébe ágyazva rajzolja fel az iskola életkörülményeit, az oktatott tantárgyakat, majd az 1608-tól meginduló s az iskola létét alapjaiban veszélyeztető földesúri támadásokat részletezi. Fontos szerepet tulajdonít a helyi református egyházban ekkor formálódni kezdő presbiteri rendszernek, amely az iskola további fejlődésére is komoly hatással volt. Tanulságos az iskola rektorainak itt közölt névsora, köztük ugyanis – a kor szokása szerint – számosan jártak külföldi egyetemeken is.

A második fejezet címe: „*A szatmári békétől a türelmi rendelethez (1711–1781)*”, szerzője Trócsányi Zsolt. Nem éppen szerencsés ez a korszakhatár, hiszen magának a kollégiumnak az életében ez az év semmi cezúrát nem jelentett, mint ahogyan a szerző is jelzi: „A kollégium 1711. és 1752 között változatlanul a pápai református egyházközség (nem az egyházkerület) iskolája.” (58. old.)

A szerző – anyaga kibontása során – két vitatott kérdést is tárgyal: vajon 1711-től kezdve „főiskola” volt-e a pápai kollégium, illetőleg hogy a debreceni kollégium partikulája volt-e? Válaszai igen megfontolandók, de valószínűleg nem az utolsó szavak abban a valóban meglevő általános hazai neveléstörténeti problémával kapcsolatos polémiaiban, hogy iskolarendszerünkben a 18. század folyamán mikor nevezhető egy intézmény „főiskolának” és „partikulának”.

Tulajdonképpen ebben az időszakban kerülnek csak élénk korabeli helyi dokumentumok az iskola diákságáról. Érdekesekek a preceptorok (vagyis az alsóbb osztályokban tanító nagydiákok) névsorai, valamint az 1730-as évek végéről származó névsor az iskola diákságáról. Ekkor 20 tógás-diák tanulta a teológiát, 53 diák volt a gimnáziumi osztályokban, s mellettük még 27 szolgadiák is tanult ezen a tagozaton. A többi református kollégiumhoz képest tehát Pápan aránylag kevés tanulója volt az iskolának. A kollégiumnak eddig – és még sokáig – egy felnőtt tanára volt, a rektor.

1752-től 1781-ig az ellenreformációs támadások következtében megszűnt a pápai reformátusok nyilvános vallásgyakorlási joga, iskolájukat az előjáróság a közeli Adásztevel faluba költöztette. Itt csak az első osztályokban folyt a tanítás, ezekben is sanyarú körülmények között, egészen 1781-ig.

A kötet legterjedelmesebb fejezete a harmadik: „*A türelmi rendeletről a forradalom és szabadságharc leveréséig (1781–1849)*”. A szerző, Bodolay Géza, joggal kapott majdnem másfél száz oldalt korszaka kifejtésére: ez a pápai kollégium nagy időszaka, amikor a hazai iskolarendszer egyik kiváló intézményévé emelkedett (korábban ugyanis csupán egy volt a sok átlagos iskola között, ezt a kötet két megelőző fejezete is bizonyítja).

A szerző először az újra Pápan levő kollégium II. József alatti időszakát idézi fel, részletesen ismertetve az 1789-ben alkotott új kollégiumi törvényeket. Majd a kollégium 1790–1831 közötti életének bemutatása következik, ekkor tevékenykedett a kollégiumban az első nagyformátumú, minden vonatkozásban kiemelkedő személyiség, Márton István. Ebben az időben már két, majd három „főhivatású” felnőtt tanára volt az iskolának, amely időközben a dunántúli református egyházkerület „anyaiskolája” lett. E részben – talán kissé túlzott bőséggel – Márton István teljes pályaképét kapja az olvasó. Kár, hogy a növendékek létszámáról nincs híradás ebből az időszakból.

Majd újabb jelentős professzor-nevekhez kapcsolódik az 1832–1849 közötti időszak: Tarczy Lajos és Bocsor István neve fémjelezte ebben a két évtizedben az itt folyó oktatást. E két kiváló tanáregyéniség életműve is teljes szélességben bemutatásra kerül (újra kissé a kollégiumi diákság adatai

ismertetésének rovására). Az 1840-es években már hat professzora volt az intézménynek, akik az akadémiai tagozaton a filozófiát és a teológiát oktatták; az alsóbb osztályokban változatlanul a nagydiák-preceptorok tanítottak.

Az 1848-as forradalmi eseményekhez közeledve a szerző hangja egyre emelkedettebbé (és imponálóan-érthetően elfogulttá) válik: „Az 1848. március 15-i pesti forradalomnak az élén – mint köztudomású – a »két legnagyobb pápai diák«, Petőfi és Jókai állt. Igaz, hogy mindketten csak egy évet töltöttek Pápán, de ez elég volt hozzá, hogy ők legyenek a legnagyobbak. Az is igaz, hogy ez az év nagyon fontos volt mindkettőjük életében is, hiszen ki tudja, mikor és hogyan lépett volna fel az írói pályán Jókai, ha Petőfi ösztönző barátságát nem hozza meg számára ez az egy pápai év.” (195. old.)

(Vajon mit szólnak ehhez azoknak az iskoláknak a monográfusai, ahol Petőfi és Jókai ugyancsak eltöltött egy-két évet?)

Kétségtelenül igazat kell adnunk a szerző fejezet-záró mondatának: ez az 1781–1849 közötti korszak „a pápai főiskola fénykora volt”, de még inkább áll ez a megállapítás leszűkítve, az 1830-as, 1840-es esztendőkre.

Nehéz időszak virradt ezután a pápai kollégiumra, ezt dolgozta fel Kiss József „*A főiskola az új abszolutizmus korában (1849–1867)*” című fejezetben. Az általános politikai helyzet, majd a Thun-féle oktatási reform és az Organisations-Entwurf ismertetése után kerül bemutatásra a nagy múltú kollégium élete az új körülmények között. A korábbi egységes kollégiumi szervezet keretei között funkcionáló tagozatok most önálló intézményekként folytatták életüket. Az Entwurf alapján kialakított nyolc osztályos gimnázium az 1851/1852-i tanévben kezdte meg működését, a jogi oktatást nem engedélyezte egyelőre a politikai hatóság, míg a teológia újjászervezett intézményes keretek között folytatta munkáját. De 1861-ben újra megindult az akadémiai szintű jogi oktatás is.

Sajátos és problematikus a kötet zárófejezetének címe: „*A kollégium a kiegyezés után*”. Ebben az összefoglaló fejezetben ugyanis az 1867-től egészen 1952-ig – tehát addig az esztendőig, amikor a dunántúli református egyházkerület az intézményt felajánlotta a szocialista államnak – tartó időszakot tekinti át a szerző, Pölöskei Ferenc. Csupán alfejezet-címek választják el egymástól köztörténetünk és a pápai kollégium történetének e hosszú (1867–1952) időszakaszán belül zajló, egymástól erősen eltérő „tartalmú” korszakokat.

Először a dualizmus korának eseményei kerülnek sorra, majd a szerző sorra tárgyalja az egykori kollégium jogutódainak – a gimnáziumnak, a jogakadémiának, a tanítóképzőnek, a nőnevelőnek, a teológiának – e korszakbeli történetét. Majd a jelesebb tanárok arcéleit villantja fel, szokásos módon a visszaemlékező volt tanítványok nyilatkozatait is felhasználva, s az olvasó pedagógiai ítéltőképességére bízva, hogy pedagógiailag értékelje a hálás tanítványok emlékeit. (Mert például vajon jó középiskolai tanár volt-e az a pápai történelemtanár, Lakos Béla, akiről később akadémikus egyetemi tanárrá lett tanítványa lelkesen és elismerően így nyilatkozott: „... akkor sem felelt meg a pedagógiai elveknek, de a VII. és VIII. [gimnáziumi] osztályban Lakos Béla szinte »egyetemi« módszereket alkalmazott. Hónapokon át főleg csak előadott, nagyon ritkán feleltetett, és minden félév végén »vizsgáztatott«. Aki jelest szeretett volna kapni, annak el kellett olvasnia Acsády Ignác kétkötetes munkáját”. (367. old.)

A Tanácsköztársaság eszméi és mozgalmi zárt kapukra találtak Pápán, az ellenforradalmi korszak viszont a pápai kollégium új fellendülését hozta. Ezt azonban szerzőnk – a dualizmus terjedelmes fejezete után meglepő szűkszavúsággal – igen röviden tárgyalja. Új életre támadt ekkor s főként az 1930-as években eredményesen tevékenykedett a reformkorban oly nagy híre szert tett pápai kollégiumi Képzőtársaság is.

Majd az 1945–1952 közötti viharos időszak rövid és sommás megemlékezésével ér véget a pápai kollégium történetének új krónikája, amelyhez záradékol jól összeválogatott képgyűjtemény csatlakozik.

Szabóné Fehér Erzsébet

SZERZŐINK

Dr. Bernáth József, a neveléstudományok kandidátusa, főisk. tanár (Tanárképző Főiskola, Pécs); *dr. Gáspár László*, a neveléstudományok kandidátusa, c. egy. docens (Tudományegyetem, Pécs); *dr. Golnhof Erzsébet* egyetemi adjunktus (ELTE, Bp.); *dr. Gyaraki F. Frigyes*, a neveléstudományok kandidátusa, csoportvezető (BME Tanárképző és Pedagógiai Int., Bp.); *dr. Kelemen Elemér*, a történelemtudományok kandidátusa, igazgató (Somogy megyei Pedagógiai Int., Kaposvár); *Ligeriné dr. Verebely Anna*, a neveléstudományok kandidátusa, tud. osztályvezető (MM Vezetőképző és Továbbképző Int., Bp.); *dr. Nagy Sándor*, a neveléstudományok doktora, egyetemi tanár (ELTE, Bp.); *M. dr. Nádas Mária* egyetemi adjunktus (ELTE, Bp.); *dr. Réthy Endréné*, a neveléstudományok kandidátusa, egyetemi adjunktus (ELTE, Bp.); *Szabóné Fehér Erzsébet* gimnáziumi tanár (Rákóczi gimn., Sáropatak); *dr. Tóth Gábor*, a neveléstudományok kandidátusa, igazgató (Eötvös Kollégium, Bp.); *Trencsényi László* aspiráns (ELTE, Bp.); *dr. Turjányiné Szász Ágnes* egyetemi tanársegéd (KLTE, Debrecen).

Quarterly Review of the Educational Committee of the
Hungarian Academy of Sciences
Editor-in-chief: Sándor Nagy, Professor of Pedagogy
Editorial Office: Eötvös-University, Pesti Barnabás u. 1.
H-1052 Budapest, Hungary

ENGLISH SUMMARY

COMMEMORATION OF LÁSZLÓ NAGY

(by Sándor Nagy)

An eminent psychologist and pedagogue, *László Nagy* (1837–1931) was the most outstanding Hungarian scholar of cultural pedagogy at the turn of the 19th and 20th centuries and in the period between 1900 and 1931. He introduced a new respect into Hungarian education: that of the child. He was a pioneering and investigating scientist of the study of children taken as a science. The reception of his book: *The Psychology of the Interest of the Child* (1908) in international scientific circles, as well as the invitations from abroad (Berlin 1912, London 1914) similarly indicate the significance of his work.

A fundamental characteristic of his work is that, as opposed to other famous predecessors and contemporaries who dealt with pedagogy as a function of children's studies (as e.g. Claparede), he performed the studies of children from the aspect of pedagogy. Based on studying the child, Nagy planned and elaborated a process of education, in which the child could act freely indeed, and that in compliance with the tendency of its interest and which best developed its personality.

His work: *Didactics Founded on the Children's Development* (1921) has enriched the theory of instruction by numerous new ideas, in it the conception, by means of which he intended to comprise education in progress in the various subjects into a uniform whole is of pioneering significance.

Relying upon the effect of his numerous other publications, of his organizational and didactic work he is one of the most significant personalities of Hungarian educational science.

Mrs. ANNA VEREBÉLY LIGETI: MENTAL ATTITUDES
OF GUIDANCE IN PUBLIC EDUCATION

First of all the study interprets the essence of the mental attitude of guidance in education: by this term it understands an ordered unity of viewpoints based on a preferred series of values, called "conception" by a commonly used term. The heading of the present study indicates that in it the author analyses the nature and characteristics of conception from the side of guidance and direction.

In the first chapter the connections of the mental attitude of education with the instructional-educational-training content of the school system are discussed. In the second chapter the influence of the conceptual functioning of public education and of the formation of its organizational structure, as well as the joint action of the two factors are examined from the side of the mental attitude of guidance. Actually, it is the strict unity of content and form that is in question here, a mutual action to be considered in a highly measure at the organizational, etc. decisions prevailing in public education. The third chapter has for its subject the reflection of the social requirements and public educational tasks "answering to each other" in the attitude of guidance; it analyses the connection of the *comprehensive* systems of objectives of society and public education. In the fourth chapter the judgment and the roles of the so-called *part* tasks are examined from the side of the attitude of educational guidance. Eventually, the fifth chapter deals with the interrelations of the school conceptions and attitudes of guidance prevailing in the most important elements of public education – in the schools.

ELEMÉR KELEMEN: THE ATTAINMENTS OF THE RESEARCHES IN REGIONAL HISTORY DEALING WITH THE PUBLIC EDUCATION OF THE PERIOD OF DUAL MONARCHY

Researches into regional history call attention to diverging local peculiarities and laws of the progress of public education. Upon a survey of the major publications dealing with subjects of regional history of the dualistic period, the study comprises the general lessons to be drawn from the variegated practical execution of the Act of Public Education of 1868. It refers to the necessity of a comparative examination of the diverse models of development in the single counties, to the major trends and tasks of importance of further research work (thus e.g. the structure and operation mechanism of the organization of educational administration; the continued life and stabilization of the churches' role of maintaining schools; the demonstration of the attainments and true effects of the public elementary school; the situation and role of the schoolteachers, etc.). The author finds that the disclosure of the regional peculiarities of modern bourgeois public education may draw attention to objective factors influencing even the present practice and laws of development.

LÁSZLÓ TRENCSENYI: USING THE CATEGORY OF ROLE IN THE ANALYSIS OF THE BEHAVIOUR OF PEDAGOGUES

In the educational analysis the author makes an attempt at applying the category of role in a social-psychological formulation – by examining and describing the behaviour of the pedagogues. He places the category of role in the system of procedures and analyses describing that behaviour. The sphere of the pedagogical application of the role can be determined as an integrated whole of the behaviour and not as a reduction of personality.

The enrichment of the system of activity in the school, the up-to-date complex meaning of learning, the appropriate interpretation of the significance of childhood transform, tinge and enrich the role of the teachers of our days. It is most certainly true that for the diverse fields of pedagogical work different models of the masterly pedagogue need to be formed.

The use of the role in the research on teachers is expedient not only when examining the various positions of *one single* personality. An extension of the investigations of a kind, where attention is directed on the collectivity of teachers and on the "cast" within same promises to be rather productive.

ERZSÉBET GOLNHOFFER-MÁRIA M. NÁDASI: THE POTENTIALITIES OF CONTENT ANALYSIS IN THE EXAMINATION OF THE PLAN OF EDUCATION AND INSTRUCTION

The authors present in the study one of the application possibilities of content analysis in pedagogy, with special regard to the system of objectives fixed in the central pedagogic documents. The study makes suggestions for the dimensions and categories of content analysis, for the possibilities of quantitative and qualitative analysis, for the interpretation of the data obtained in this way. These categories comprehend the general objective of the type of school, the tasks of the teacher for realizing the objectives and the educational requirements referring to the pupils, just as the system of the aims, tasks and requirements connected to the single subjects. Over and above the imparted theoretical knowledge, the understanding of the categories is also furthered by concrete examples taken from the Plans of Education and Instruction being gradually introduced from the school-year 1978/79 on. The study presents an examination method that can be used in developing curricula with good results.

INHALT

László Nagy zum Gedächtnis (<i>Sándor Nagy</i>)	115
---	-----

STUDIEN

<i>Anna Ligeti-Verebély</i> : Führungsmethoden im Unterrichtswesen	127
<i>Erzsébet Golnhofer, Mária M. Nádas</i> : Inhaltsanalyse bei der Untersuchung der Pläne für Erziehung und Unterricht	141
<i>László Trencsényi</i> : Anwendung der Rollenkatēgorie bei der Analyse der Pädagogenpersönlichkeit	152
<i>Elemér Kelemen</i> : Überblick über die lokalhistorischen Forschungen bezüglich der Volksbildung zur Zeit des Dualismus und die weiteren Forschungsaufgaben	164

RUNDSCHAU

<i>László Gáspár</i> : Überblick über die neuesten pädagogischen Forschungen in Ungarn	171
<i>Frigyés F. Gyaraki</i> : Erziehungssaxiologischer Weltkongreß in Kanada	181

BUCHBESPRECHUNGEN

<i>István Mészáros</i> : Geschichte des Schulwesens in Ungarn zwischen 996 und 1777 (<i>Gábor Tóth</i>) .	197
<i>Lajos Pálvölgyi</i> : Über die Möglichkeiten der Modellierung in der Pädagogik (<i>Ágnes Turjányi-Szász</i>)	200
<i>Sándor Illyés</i> (Hrsg.): Lernen und Geistesschwäche (<i>Frau Endre Réthy</i>)	201
Forschungsmethodologische Studien (Debrecener Pädagogische Hefte, 2) (<i>József Bernáth</i>) . . .	204
<i>Lajos Ruzsás, Zsolt Trócsányi, Géza Bodolay, József Kiss, Ferenc Pölöskei</i> : Geschichte des Schulkollegiums in Pápa (<i>Erzsébet Szabó-Fehér</i>)	206

СОДЕРЖАНИЕ

ПАМЯТИ ЛАСЛО НАДЬ (<i>Шандор Надь</i>)	115
--	-----

СТАТЬИ

<i>Лигетинэ Анна Веребей</i> : Разные подходы к вопросу о руководстве в народном образовании	127
<i>Эржебет Голнхофер-Мария М. Надаши</i> : Возможности анализа содержания при изучении программ воспитания и преподавания	141
<i>Ласло Тренчени</i> : Применение категории роли в анализе поведения педагога	152
<i>Элемер Келемен</i> : Краеведческие труды, посвященные истории народного образования периода австро-венгерской дуалистической монархии и предстоящие задачи исследования	164

ПАНОРАМА

<i>Ласло Гашпар</i> : Новый смотр отечественных исследований по теории педагогики.	171
<i>Фридьеш Ф. Дяраки</i> : Всемирный конгресс аксиологии воспитания в Канаде.	181

О КНИГАХ

<i>Иштван Месарош</i> : История школьного дела в Венгрии (996–1777 гг.) (<i>Габор Тот</i>)	197
<i>Лайош Палвельди</i> : Возможности моделирования в педагогике (<i>Турапинэ Агнеш Сас</i>)	200
<i>Шандор Ийллеш</i> (ред.): Учеба и дефективность (<i>Эндренэ Рети</i>)	201
Работы из области методологии исследований (Дебреценские педагогические тетради, № 2.) (<i>Йожер Бернат</i>)	204
<i>Лайош Ружаш-Жолт Трочани-Геза Бодолаи-Йожеф Кишш-Ференц Пёлёшкеи</i> : История коллегии г. Папа (<i>Сабонэ Эржебет Фехер</i>)	206

А kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója

Műszaki szerkesztő: Sándor István

A kézirat nyomdába érkezett: 1982. I. 15. – Terjedelem: 8,75 (A/5) ív,
82.10416 Akadémiai Nyomda, Budapest – Felelős vezető: Bernát György

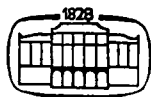
FELHÍVJUK OLVASÓINK FIGYELMÉT

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

Szerkesztőség

Ára: 19,— Ft
Évi előfizetés: 76,— Ft

INDEX: 25 552
ISSN 0025—0260



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST