

1596

1987 MAR 17

172

51596



Magyar

PEDAGÓGIA

A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA

1985/4

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztőbizottság tagjai:

BÁTHORY ZOLTÁN, HORVÁTH GYÖRGY, KOMLÓSI SÁNDOR, MÉSZÁROS ISTVÁN,
SZARKA JÓZSEF, TÓTH ISTVÁN, ZRINSZKY LÁSZLÓ

A szerkesztőbizottság elnöke:

NAGY SÁNDOR

Szerkesztő:

VARGA LAJOS

Technikai szerkesztők:

ANGELUSZ ERZSÉBET, PALOVCEZ JÁNOS

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

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest V., József nádor tér 1., közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 215-96 162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizethető és példányonként megvásárolható az *Akadémiai Kiadónál* (1363 Budapest, Alkotmány utca 21., tel.: 111-010) és az *Akadémiai Kiadó Stúdium* (1368 Budapest, Váci utca 22., tel.: 185-881) és *Magiszter* (1052 Budapest, Városház utca 1., tel.: 382-440) könyvesboltjaiban.

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

Előfizetési díj egy évre: 96 Ft

Egy szám ára: 24 Ft

TARTALOM

<i>Nagy Sándor: A neveléstudomány huszonöt évének tükröződése a Magyar Pedagógiában</i>	369
---	-----

TANULMÁNYOK

<i>Zrinszky László: Irányzatok, viták a mai olasz neveléstudományban</i>	381
<i>Réthy Endréné: A tanulói személyiségtényezők és a pedagógiai eljárások összeegyeztethetőségének lehetősége – egy szerfoszló álom?</i>	394
<i>Zsolnai Anikó: Az értékelés-osztályozás egy lehetséges modellje</i>	398
<i>Jachimovits Lászlóné: A felsőfokon való önálló tanulás kérdései</i>	409
<i>Buzás László: A nevelés céljának halvány körvonalai a reformpedagógiában</i>	420
<i>Gulyás Antal: A Fejér megyei népoktatás az 1944/45. tanévben</i>	435

KÖRKÉP

<i>Szoboszlai Miklós: Előterben a kollektív, erkölcsi, jogi nevelés kérdései a Pedagogika 1984. évi számaiban</i>	447
---	-----

KÖNYVEKRŐL

<i>Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás (Gyaraki F. Frigyes)</i>	457
<i>Piaget emlékkötet (Kiss György)</i>	460
<i>Milan Ratković: Az oktatás fejlődése és ellentmondásai (Barics Ernő)</i>	463

NAPLÓ

<i>Fináczy-emlékülés</i>	466
<i>A tudományos Minősítő Bizottság Pedagógiai Szakbizottságának tagjai</i>	466
<i>English Summary</i>	467
<i>Inhalt</i>	471
<i>Содержание</i>	472

E szám szerkesztése 1985. június 16-án fejeződött be.

A NEVELÉSTUDOMÁNY HUSZONÖT ÉVÉNEK TÜKRÖZŐDÉSE A MAGYAR PEDAGÓGIÁBAN

A Magyar Pedagógia ezzel a számával olyan határhoz érkezett, amely alkalmat ad a visszatekintésre, a megtett út eredményeinek mérlegelésére, egyúttal az előtekintésre, a múlt tanulságainak a jövő formálásában való érvényesítésére, illetve ilyen irányú eszmélkedésre egyaránt. A határ ugyanis, amelyhez elérkeztünk, a folyóirat „új folyamának” indulásától számított 25. esztendő, s ez már olyan időtartam egy folyóirat életében, amely megérdemli, hogy legalább vázlatosan számbavegyük: mit akartunk tenni és mit tettünk; mi volt a programunk és mit valósítottunk meg belőle, s mi az, amit nem tettünk, vagy nem eléggé jól tettünk. S egyáltalán mi az, ami az utánunk következő szerkesztőkre és szerzőkre hárul, részben 25 évvel ezelőtt kitűzött programunk teljesítésében, valamint — és főképpen — a társadalmi fejlődés előttünk álló és sok tekintetben új szakaszának megfelelő, a kor követelményeivel adekvát pedagógiai kutatási teljesítmények publikálásában.

Amikor 1961-ben útjára indult a Magyar Pedagógia „új folyama” s akkor már — egykori elődjétől eltérően, amely a hajdani Magyar Pedagógia Társaság orgánuma volt — a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirataként, alapjában véve hármas feladat teljesítésére vállalkozott.

A folyóiratban — amint akkoriban megfogalmaztuk — „jelentős helyet kell biztosítani a pedagógiai kutatás pontos és hatékony módszereit bemutató tanulmányoknak, egzakt vizsgálatok leírásainak, ilyen vizsgálatok eredményei értékelésének a neveléstudomány minden területén”.

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

A tanulmányok anyagát — mondtuk akkor — fokozatosan mind alaposabb és sokoldalúbb tájékoztatásnak kell kiegészítenie, amely kiterjed a művelődéspolitikai és iskolaszervezeti problémákra és törekvéseire, hazai és külföldi tudományos eredmények ismertetésére és értékelésére, tudományos ülések anyagának bemutatására, más tudományok pedagógiai szempontból jelentős következtetéseire stb.

Amikor „a neveléstudomány minden területét” említettük a programban, akkor ezt valóban a pedagógia minden ágazatára arányosan kiterjedő módon gondoltuk, s amikor

megfelelő szintű elméleti tanulmányok szükségességét említettük, akkor is a neveléstudomány teljességére kiterjesztettük ebbéli reményeinket.

Talán nem fölösleges utalni arra, hogy amikor a színvonalas elméleti jellegű tanulmányok közlésére s az egzakt kutatások ösztönzésére igyekeztünk elkötelezni magunkat, akkor a neveléstudomány olyan fejlődésére, illetve e fejlődésnek a folyóirat által támogatott olyan lehetőségére gondoltunk, amely a rövid távon felmerülő aktuális feladatok pedagógiai kiszolgálását túlhaladva a neveléstudomány alapkérdéseiben biztosíthat olyan számottevő előrelépést, amelynél fogva ez a tudomány egyre inkább képessé válik a köznevelés ügyének hosszútávú feladataiban való hatékony részvételre. Tehát lényegében a napi aktualitásokon túlmutató tudományos fejlődés eszméje lebegett szemünk előtt, minthogy különösen az 50-es évek tapasztalatai eléggé megmutatták: a pedagógiai „kiszolgáló” funkciója, tudományos tevékenységének ilyen funkciókra való redukálása nem (feltétlenül) eredményezi magának a tudománynak a kellő mértékű belső fejlődését, elméleti megerősödését, a kutatási eredmények és tapasztalatok olyan akkumulációját, amely lehetővé teszi számára az igényes és valóban felelős részvételt a döntéshozatalokat megelőző komplex vizsgálatokban.

Az *elméleti és egzakt-kísérleti-mérési* jellegű tanulmányok, valamint a viszonylag tágran értelmezett *tájékoztató* természetesen csak mintegy a fő irányait szabták meg a kezdeti elképzeléseknek. Már akkor tudni, illetve sejtani lehetett, hogy – a neveléstudományi kutatás hazai és nemzetközi helyzetétől függően – bizonyos esetlegességekkel számolnunk kell; korántsem lehet egyszerűen arra alapozni a tevékenységet, hogy „mit szeretnénk”, hanem azt is figyelembe kell venni, „mi lehetséges”.

Esetünkben – amint erre később bőven szerezhettünk tapasztalatokat – különösen nagy szerepet játszott az a körülmény, hogy a pedagógia különböző területeiről mintegy spontán módon milyen eredmények érkeznek be. Bár kezdettől fogva szándékunkban állt bizonyos előrerendeléssel is dolgozni – különösen fundamentális témákkal kapcsolatos elméleti tanulmányok megírását illetően, – e téren viszonylag szerény eredményeket értünk el, legalább is a folyóirat egzisztálásának első évtizedében; a második évtizedben e tekintetben kedvezőbb periódusaink is voltak.

Meg kell még jegyezni, hogy kezdetől fogva törekedtünk olyan számok megjelentetésére, amelyek egy-egy átfogóbb téma körül szerveződő tanulmányokat tartalmaznak, tehát tematikus jellegűek; sőt, eredeti programunkban egyenesen az az elképzelés szerepelt, hogy „a folyóirat tanulmányi anyaga évnegyedről évnegyedre egy-egy fő téma köré tömöríthető és tömörítendő is”; ezt az elképzelést már a hatvanas években csak esetenként és részlegesen lehetett megvalósítani.

Ha most a folyóirat fennállásának 25. évfordulója alkalmával a megtett utat közelebbről is jellemezni akarjuk, akkor ajánlatos – és a tapasztalatok szerint szükséges is – *három* főbb ciklust megkülönböztetni fejlődésében.

Az *első* ciklus nagyjából a hatvanas évek tevékenységét jelenti, amelyeknek végén mintegy záróköként az V. Nevelésügyi Kongresszus munkája és ajánlásainak közzététele szerepelt.

A *második* ciklus a 70-es évekre tehető, amelyeket a maguk egészében a 72-es közoktatási párthatározat nyomán formálódó pedagógiai kutatás és tantervi munkálatok jellemeztek.

Végül a *harmadik* ciklus a 80-as évek első fele, amely a „hagyományos” neveléstudomány

mány fokozatos fellazulásának és differenciálódásának időszaka, a fejlődés sokfelé való elágazódásának s ezzel együtt egy bizonyos polarizálódásnak is a határozottabb kirajzolódása.

Mindhárom ciklus mögött – több-kevesebb aktivitással – természetesen az Akadémia Pedagógiai Bizottsága is ott áll, a társadalmi-közüoktatáspolitikai fejlődés alapvető igényeire valótozó intenzitással reagáló tevékenységével.

A három ciklusban valamelyest eltérő szerkesztői attitűd is jelentkezett; az *első ciklusban* az elméleti tanulmányokban széleskörű tematikai szóródás, az egzakt-kísérleti jellegű eredmények intenzív gondozására való törekvés és – a társadalmi konszolidáció kapcsán egyértelműen lehetővé váló – sokoldalú tájékozódás volt a jellemző; ez a pozitív tevékenység még szisztematikusabbá s a folyóirat megjelenése rendszeresebbé vált a *második periódusban*, egyúttal valamelyest növekedtek a neveléstörténeti tárgyú publikációk; ugyanekkor – a szerkesztés szándékaitól függetlenül – az országos pedagógiai kutatási tervekkel kapcsolatos bizonytalansági tényezők beszívárogtak a folyóirat életébe, s ezt az 1972-ben létrejött akadémiai Pedagógiai Kutató Csoport viszonylag rövid időtartamú tevékenysége csak kevésbé tudta ellensúlyozni. A *harmadik periódus* (amelyben szokatlanul nagy mértékben változott magának a szerkesztő bizottságnak az összetétele is) leginkább ki volt téve a neveléstudományi kutatás megnövekedett gondjainak; jelentkeztek a hiányzó országos neveléstudományi kutatási terv miatti bizonytalansági tényezők, még nehezebbé vált az előretervezés a pedagógiai kutatás intézményrendszerének átalakulása miatt, s egyúttal kezdtek élesen kirajzolódni magában a neveléstudományi koncepcióban egy kifejezett polarizáció körvonalai is.

Mindez természetesen csak nagy vonalokban való jellemzése az említett időszakoknak; ha közelebbről meglekintjük ezeket, mindegyiken belül az értékes publikációk egész tömegét találjuk; esetenként – és igen sok esetben – olyanokat, amelyeket érdemes lett volna a közoktatáspolitikai döntéshozóknak nagyobb mértékben figyelembe venniük az adott időszakban. Ennek hiányában utólag könnyen az a benyomás támadhat, hogy a neveléstudomány nem adott kellő időben megfelelő jelzéseket. A jelzések esetenként megvoltak, de a jelzések „vétele” korántsem volt intézményesen biztosítva.

Hogy a jelzések vétele több esetben nem következett be, abban bizonyára komoly része van annak a körülménynek is, hogy a folyóirat (viszonylag kis létszámú olvasóközönséggel rendelkezve) szerény tömeghatást tudott képviselni, s esetenként nem volt elég „hangos” még olyan kérdésekben sem, amelyeket – mint időszerűeket – érdemes lett volna jobban propagálni. Nem volt megszervezve (és mindmáig nincs megoldva) az a kérdés, hogy a rokon folyóiratok híradással legyenek egymás főbb publikációiról; ez még a jövő feladatai közé tartozik.

Közelebbről megvizsgálva már most az egyes periódusokra jellemző tevékenységet, erről – általánosságok helyett – tényszerűen a következőket lehet elmondani:

Már az *első periódusban* az *elméleti jellegű tanulmányok*, illetve témák egész sora bukkant fel a folyóirat hasábjain. Jelképesnek is tekinthető, hogy mindjárt kezdetben tanulmány jelent meg a szocialista munkaiskoláról, a munkára nevelés történeti megközelítésében felbukkanó problémaköréről, a munkára nevelés és a kísérleti iskolák kérdéséről. Felbukkantak olyan, a neveléstudomány marxista alapozása szempontjából ugyancsak fundamentális témák, mint *Marx* Gazdasági-filozófiai kéziratok című művének koncepcusa, valamint a marxi személyiségelmélet és a nevelés összefüggése.

Pedagógiai Bizottsági vita alapján önálló tanulmányban foglalkozott a folyóirat az *iskolareform* végrehajtásának elvi kérdéseivel.

Tematikus számban tette közzé az oktatási folyamat korszerűsítésének strukturális kérdéseivel foglalkozó *1962. évi nemzetközi pedagógiai konferencia* teljes anyagát; ez a szám egyben jelentős lehetőséget biztosított egy fontos kérdésben nemzetközi összehasonlító tevékenységre, a neveléstudomány komparatív jellegű tájékozódására.

Közreadta a folyóirat az *Országos Távlati Kutatási Terv 67. sz. főfeladatánk – „a szocialista neveléstudomány alapkérdéseiről”* – lebontott, belsőleg részletezett *konceptióját*.

A *Lenin-évforduló* kapcsán három elméleti tanulmányban foglalkozott a Lenin-életmű pedagógiai vonatkozásaival.

Elvi jelentőségű tanulmányt publikált a tehetségek kibontakoztatása területén adódó pedagógiai feladatokról, továbbá a középiskola jövőjének örök-aktuális kérdéséről, valamint az értelmi tevékenységek szakaszos fejlesztésének elméletéről. Tanulmány jelent meg a korszerűség és felnőttoktatás kérdéséről, az esztétikai nevelés tartalmáról, a tudományos-technikai forradalomnak a nevelés függvényében jelentkező hatásairól, a szexuális nevelés időszerű problémáiról stb, stb.

A folyóirat életének ezt az első fejlődési ciklusát a „Huszonöt év a szocialista pedagógia útján” című tematikus szám zárta a 70-es esztendőben.

Az elvi-elméleti jellegű tanulmányok mellett – amelyeknek itt természetesen csak a legfontosabbjait említhettük – a folyóirat tervszerűen igyekezett eleget tenni az *egzakt-kísérleti-mérési módszerekkel készült tanulmányok* közlése tekintetében vállalt kötelezettségének.

Már önmagában is jellemző e tekintetben, hogy az induló számban iskolás tanulók megterhelésével kapcsolatos vizsgálati eredmények, valamint a túlterheléssel kapcsolatos konkrétumok szerepelnek. A tanulók szociális és kulturális helyzetének összehasonlító vizsgálata, iskolás gyermekek otthoni tanulásának áttekintése, a különböző nevelői magatartásformák hatása a tanulók érdeklődésére és munkafegyelmére, az általános iskolában végzett eredményfelmérés tapasztalatai stb, – mind egy-egy fontos vizsgálati eredmény megjelenését mutatja a folyóirat különböző számaiban.

Még nem értük el a 60-as évek közepét, amikor a szerkesztőség tematikus számot tett közzé a programozott tanítás és a tanítógépek témájában (1964). Nem sokkal később „A programozott tanulás 10 éve” címen jelentkezhettünk (1966).

Ugyanebben az időszakban foglalkoztunk a társaskapcsolatok megszilárdítása és fejlesztése az óvodában témával és több részletben az iskolai siker és kudarc hatásaival.

Ha mindehhez hozzávesszük egy képzőművészeti vizsgálat tanulságait, a csoportmunka-kísérletek eredményeit, a kísérlet a matematikatanítás korszerűsítésére, valamint a kísérlet a napközis otthoni tanulás racionalizálására című publikációkat, akkor valamelyes fogalmat alkothatunk a 60-as évek periódusának azokról a cikkeiről, illetve a cikkek ama vonulatáról, amelyek „egzakt vizsgálatok leírásainak” s az ilyen vizsgálatok eredményei értékelésének területére esnek.

Az említettekhez hozzá kell még számítanunk fontos *kutatás-módszertani tanulmányokat* is (pedagógiai jelenségek kvantifikálása; a nevelési tapasztalatok feltárásának módszere; az erkölcsi magatartás vizsgálatának kutatómódszertani kérdései).

Ugyancsak hozzá kell vennünk a szóban levő periódus eredményeihez a *neveléstörténeti tanulmányok és cikkek*, a neveléstörténeti jellegű recenziók és megemlékezések

sokszínű anyagát (hogy csak néhányat említsünk közülük: a huszita-táborita népoktatási törekvések hatása Magyarországon a XV–XVI. században; iskolaügy a középkori Pest-Budán; Comenius-tanulmányok; Pestalozzi ipari pedagógiája; a 100 esztendő népiskolai törvényről, továbbá a Tanácsköztársaság pedagógiai vívmányaival és tanulságai-val foglalkozó cikkek; emlékezés Kármán Mórra; a „Nevelésügyünk húsz éve” és „A magyar népi demokrácia nevelésügyének története” című művekkel kapcsolatos recenziók; Kemény Gábor válogatott műveivel foglalkozó recenzió; egy Tessedik-tanulmány, valamint egy Makarenko-tanulmány; egy tanulmány, amely iskolarendszerű felnőttoktatásunk kialakulásával és fejlődésével foglalkozik a felszabadulás utáni években stb.).

Mindezt az önmagában is gazdag és színes anyagot egy ugyancsak tartalmas rovat egészítette ki, amely kezdetben az *Irodalom* címet, később a *Szemle*, és a *Könyvekről, folyóiratokról* címet, időnként pedig pluszként a *Külföldi folyóiratokról* címet is viselte. A sokoldalú tájékoztatás, a tartalmas információk sokasága a recenziókban, az esetenkénti ötletszerűsége is segítő, illetve azon túlmutató ötletesség egyaránt jellemző e rovatok írásaira. Hozzájuk csatlakozik a Pedagógiai Bizottság tevékenységéről szóló híradások anyaga, továbbá a Tudományos Minősítő Bizottság tevékenységével kapcsolatos információk.

Így értük meg a *60-as és 70-es évek fordulóját*, és pedig azzal a reménnyel és tapasztalattal, hogy a *folyóirat első évtizede* valamit máris felmutatott az eredetileg megfogalmazott programból, s a szerkesztés valóban szerénynek minősíthető lehetőségeihez képest, valamint ahhoz képest, hogy nem havonkénti folyóiratról, hanem évnegyedenként (és nem is mindig pontosan) megjelenő periodikáról van szó – a kiadvány az adott történelmi időszakban talán nem lebecsülhető eredményt hozott a neveléstudomány fejlődése szempontjából. Erre mutat az egyes „anyagoknak” az a leíró jellegű bemutatása is, amivel mondanivalónkat dokumentálni igyekeztünk: a tények felsorolása, amelyhez – a folyóirat adott korszakának jellemzése érdekében – folyamodtunk.

Ezzel az előzménnyel a poggyszában indulhatott el az újabb összetételű szerkesztőség a 70-es évek feladatai felé.

A *70-es évek* folyóirat-eredményeit áttekintve, mindenekelőtt feltűnik a publikációk összmenyiségének az előző évtizedhez viszonyított további növekedése és – nem elhanyagolható momentum – az elvi-elméleti jellegű tanulmányok, cikkek belső differenciálódása. A teljesítmény fokozódása azonban az egzakt-kísérleti vizsgálatok, a neveléstörténeti tanulmányok, valamint a tájékoztató rovatok (Körkép, Könyvekről, folyóiratokról stb.) viszonylatában is tapasztalható.

Újraolvasva ennek a korszaknak az *elvi-elméleti tanulmányait*, ezeknek mintegy *három sávja* mutatkozik meg a mai olvasó előtt.

– Az *egyik* a kutatástervezéssel foglalkozó, az akadémiai pedagógiai bizottság tevékenységét érintő, valamint a neveléstudomány helyzetét bemutató s annak kilátásait elemző tanulmányok köre;

– a *másik vonulat* a neveléstudomány aktuális tudományelméleti, nevelésfilozófiai, tehát a tudomány egzisztenciális kérdéseit taglaló tanulmányok, továbbá a nevelési és oktatási tervek integrációját érintő publikációk szférája;

– a *harmadik* a nevelés- és oktatáselmélet különböző részkérdéseit elvi-elméleti szinten kifejtő tanulmányok viszonylag széles szóródásban jelentkező anyaga, amelyek imponálóan sokoldalú érdeklődésről tanúskodnak az adott fejlődési időszakban.

Ami az *első helyen említett vonulatot* illeti, szükséges elsősorban a *kutatási tervekkel* kapcsolatos publikációkra hivatkozni. Ilyen „A köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások terve (1973–1990)” című dokumentum (1974. 1.), amely a Minisztertanács 1035/1973. (IX. 19.) számú határozatának intézkedése nyomán készült; eszerint „az országos kutatási főirányokat a köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások” tervével ki kell egészíteni. A kutatási terv részletes dokumentum, amely elvi-módszertani vonatkozások mellett a fontosabb kutatási feladatokat, illetve részfeladatokat is pontosan megjelöli.

Minthogy azonban itt kifejezetten a *köznevelés fejlesztését szolgáló kutatásokról* volt szó, érthető, hogy felmerült magának a *neveléstudomány távlati fejlesztésének terve*, illetve ilyennek a szükségessége is. Ez a Tudománypolitikai Bizottság határozata alapján 1975-ben el is készült, s „A neveléstudomány 15 éves kutatásfejlesztési koncepciója (1975–1990)” címen folyóiratunkban megjelent (1976. 3.). — Manapság újraolvasva ezt s egybevetve az 1980-as évek közepén tapasztalható alig áttekinthető neveléstudományi kutatási helyzettel, csak némi rezignációval lehet arra gondolni, hogy egy ilyen átgondolt tudományos kutatásfejlesztési terv miként kerülhetett a történelem sülyesztőjébe. Közlésével annak idején a Magyar Pedagógia mindenesetre megtette a töle telhető.

Másféle értelemben a publikációknak ugyanehhez a köréhez tartozik a Pedagógiai Bizottság funkcióját, felelősségét és lehetőségeit tárgyaló „*Növekvő felelősséggel*” című tanulmány, amely a 70-es évek második felének bizottsági teendőit s az ezzel kapcsolatos kérdéseket elemzi (1977. 2.). A *Pedagógiai Bizottság* itt körvonalazott *programja* mértékadó jellegűen határozza meg mind az elméleti kérdésekkel való foglalkozást, mind a tudományos kutató munka értékelésével kapcsolatos teendőket.

Még egy dokumentum sorolandó ebbe az első kérdéskörbe, s ez a „*Jelentés a neveléstudomány helyzetéről*” című anyag (1980. 4.), amely mintegy lezárja az 1970-es évekre tehető fejlődési ciklust, s az adott történelmi időpontban részletesen elemzi a tudomány állapotát, megjelölve — ahogy ilyenkor elkerülhetetlen — a teendőket is, amelyek a továbbfejlődéshez nélkülözhetetlenek.

A *70-es évek elvi-elméleti publikációinak ez az első vonulata* nyilván tudománypolitikai jelentőségénél fogva említendő a tanulmányok élén, minthogy — ilyen vagy olyan módon — a *fejlődés egészét érinti*.

Az elvi-elméleti publikációk *második vonulatába* — mint mondtuk — aktuális tudományelméleti, nevelésfilozófiai és tanterv-elméleti kérdések tartoznak. Ilyenek többek között „A marxista nevelésfilozófiáról”, a nevelés fogalmáról, a nevelési tervek és a tantervek integrálásáról, „a pedagógia időszerű tudományelméleti kérdéseiről”, „A köznevelés fejlesztésének néhány elméleti problémájáról”, az MTA vezetőinek részvételével megtartott tudományos ülés (1977) s ennek eredményeként a köznevelés távlatairól megjelent tanulmányok. (Ez utóbbiak már jelzik annak az akadémiailag szélesebbkörűen megszervezett tevékenységnek az évtized vége felé közismertté váló eredményeit, amelyek még később a „Műveltségkép az ezredfordulón” című kötetben láttak napvilágot).

Az elvi-elméleti tanulmányok egy *harmadik vonalában* a nevelés- és oktatásmelméleti problémák egészen széles skálája jelenik meg a folyóiratban (beleértve nemcsak a hazai, hanem nemzetközi méretekben elért eredmények beépítésére is vállalkozó írásokat). Itt többek között olyan kérdések szerepelnek, mint a nevelési folyamat közösségi jellegének értelmezése, a nevelésmelméleti kutatások hazai és nemzetközi törekvéseinek áttekintése, az

iskola szerepe a társadalmi tudat formálásában, a szocialista személyiségelmélet mibenléte, az iskolai és a permanens nevelés, a tanárképzéssel kapcsolatos tanulmányok, a nevelőképzésünk jövőjét taglaló értekezés, a történeti szempont érvényesítése a pedagógiában, a személyiség erkölcsi irányultsága és az irányultság vizsgálatának problémája, a pedagógia mennyiségi és minőségi vonatkozásairól szóló esszé, összehasonlító elemzést lehetővé tevő áttekintések az angolszász pedagógia jelenkori irányairól, a pedagógia és a szociológia határkérdései, az önművelő képesség kialakítása, a szocialista munkaiskola nevelés-elméleti problémái, a köznevelés és a területi fejlettség összefüggései, a köznevelés távlati fejlesztése és a munkaerőtermelés, a szabadidő szerkezete és a felnőttoktatás, általános iskolai tanulók művészi izlésének alakítása, a didaktika korszerűsége, a gyakorlat marxista fogalma és az oktatáselmélet, az oktatás és a szakképzés fejlesztése, a pedagógiai értékelés és annak tantervi alkalmazása, az oktatási folyamat faktoranalízise, a szakmai nevelés távlati fejlesztése, a differenciált oktatás és a teljesítménymotiváció, új lehetőségek az oktatási folyamat tervezésében, a korszerű taneszközök kialakítását befolyásoló didaktikai tényezők, a tantárgypedagógiák tudományelméleti megalapozottságának nyitott kérdései, a természettudományos tárgyak integrált oktatásának lehetősége stb., stb.

A 70-es évtized elv-elméleti tanulmányainak sorát egy magas szinten megfogalmazott szintetizáló tanulmány korszakhatárként mintegy lezárja „Törekvések és irányzatok a jelenkori neveléstudományban” címen (1980. 1.).

Ha ugyanebben az évtizedben körülnézünk az *egzakt-mérési-kísérletes kutatások* eredményeit közlő publikációk sorában, a sokirányú érdeklődés és a tematikus gazdaság ugyancsak meglephet bennünket. Az „Iskolai teljesítmények mérésének és értékelésének indoklása” című, a mérési eljárásokat elvileg indokló tanulmány mellett a konkrét kérdések hosszú sora bukkan fel. Többek között: a tanulói teljesítmények az oktatási folyamat különböző szervezeti formáiban, tapasztalatok a csoportmunka jellegű tanulásról, a kollektív magatartási sajátosságok vizsgálata természetes szituációban, a tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek kísérleti vizsgálata, azonos iskolában azonos tárgyat tanító tanárok osztályozásának összehasonlító vizsgálata, cigány tanulók szókincsének és szocializációs fejlettségének felmérése, a tanulók elfáradását csökkentő tényezők feltárása, oktatástechnikai eszközök és anyagok hatékonyságának kísérleti vizsgálata, az egyéni munka tervezésének gyakorlati kérdései, tapasztalatok az önálló munkára nevelésben, felmérés tanulóink közösségi eszményeiről, tanulói vélemények az iskolai értékelésről, a Világnézetünk alapjai tantárgy egy felmérés tükrében, programozott oktatás a középiskolai matematikában, ön- és társértékelés longitudinális vizsgálata, a magyar nyelvtan tanításának hatékonysága, osztályzatok alakulása a budapesti gimnáziumok utolsó osztályaiban stb.

S ebben a felsorolásban még korántsem tudtunk teljeseek lenni, mert csakis az egyes részművek konkrét vizsgálatára utaltunk, de ezt ki kell még egészítenünk a *kutatásmetodológiai jellegű könyvek és tanulmányok* fontos adataival.

Ezek sorában talán a legfontosabbak egyike „*A nevelés problémáinak kutatási módszerei és technikája*” című kiadvány (Budapest-Moszkva) megjelenése, illetve a folyóiratban történő méltatása; ezen túl kutatásmetodikai kérdésekkel kapcsolatos publikációk sokasága, mint például: híradás pedagógiai kutatók nemzetközi konferenciájáról, összehasonlító-pedagógiai áttekintés nemzetközi neveléstudományi vizsgálatokról,

az IEA nemzetközi vizsgálat tanulságainak áttekintése, a marxista–leninista pedagógia metodológiai problémáinak elemzése, kategóriarendszer alkalmazása a felsőoktatási előadások megfigyelésére, a kísérleti etikaoktatás módszerei és eredményei, egy felmérés számítógépes feldolgozásának kutatásmetodikai tapasztalatai, a neveléstörténeti és művelődéstörténeti kutatás szemléleti-módszertani összefüggései stb.

A *tárgyalt évtized* azonban még sok egyéb eredményt is hozott: különösen értékes nemzetközi tájékoztatás sokféle külföldi folyóirat (Szovjetszkaja Pedagogika, Kwartalnik Pedagogiczny, International Review of Education, Riforma della Scuola) vissza-visszatérő ismertetésével, fontos könyvek és tanulmányok egész sorának (köztük „A marxizmus és személyiségelmélet”, „Az új tanulási módszerek”, H. Wallon válogatott tanulmányai, „A marxizmus és a mai pedagógia”, „A tananyag és a tankönyv struktúrája”, „A csoportkohézió”, „A polgári pedagógia főbb áramlatai a XX. században”, „A nevelési tapasztalat”, „Közösségek rejtett hálózata”, „A csoportmunka”, „Iskolaelőkészítés és beiskolázás”, Nevelés a változó világban, Az oktatás differenciálása a szocialista országokban és néhány tökétes államban, „A tananyag és az iskolarendszer társadalmi meghatározottsága”, a Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1972–74-es kötete stb.) recenzálásával, illetve bemutatásával. Esetenként olyan hangsúlyokkal – például a Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1972–74-es kötetének kapcsán –, hogy az itt megjelent tanulmányok a nyugati pedagógiában való mintegy 15 éves tájékozottsági elmaradottság pótlását teszik lehetővé.

S még mindig nem szoltunk a *70-es évtized* gazdagon jelentkező *neveléstörténeti anyagáról* a folyóiratban. Csak vázlatos felsorolásban is a következőket említhetjük: A művelődéspolitikus Eötvös, A népoktatás történetével kapcsolatos adatok, Adalékok a Magyar Pedagógia történetéhez, Nagy László életművének belső összefüggései, Marxista neveléstörténet dokumentumokban, Nevelésügy a Tanácsköztársaság idején, A Tanácsköztársaság közoktatás-politikai és pedagógiai törekvései, Földes Ferenc halálának 30. évfordulóján (megemlékezés), Nemzetiségi politika Magyarországon 1918-ig, Kié volt a polgári iskola, Az 1939. évi II. törvény és a leventemozgalom „emlékezete”, Munkaiskolai törekvések Magyarországon a XX. század elején, Az iskolák államosításának 25. évfordulója (tematikusság), Leventegyesületek 1939–1945 között, A közoktatás-politikus Lunacsarszkij, II. Rákóczi Ferenc ábécéskönyve és gyermekkori nevelői, Németh László pedagógiai nézetei, A 200 éves Ratio Educationis (tematikusság körkép), Az előadás módszertanának problémátörténeti vázlata, A Gyermek című lap története stb, stb.

A neveléstudomány legkülönbözőbb jellegű, tematikájú (és esetenként eltérő szintű) publikációinak ez a felsorolása azt mutatja, hogy már önmagábanvéve az az „anyag”, amely a Magyar Pedagógiában a 70-es években megjelent, színes és számszerűségében is számottevő teljesítményre utal. Bár az említettek mindenképpen csak részt képeznek a hazai kutatások egészében, megérdemelnék az összegzést, illetve értékelést. Ettől azonban ez esetben azért lehet eltekinteni, mert ez nemcsak az évtizedre, hanem általában a neveléstudomány elmúlt korszakra kiterjedő értékelésére nézve megtörtént, s a már említett „Jelentés a neveléstudomány helyzetéről” című részletes elemzésben (1980. 4.) olvasható.

Visszatekintve az évtized végére, ma is megállapíthatjuk, hogy ebben a körültekintő elemzésben minden lényeges teljesítményre elvszerű utalás történik, ugyanakkor a problémák is világos exponálást kapnak. Talán csak egyetlen motívumnak lehet manapság

nagyobb hangsúlyt adni, hogy ugyanis a hetvenes évek második felében „az oktatáspolitikai szempontból sarkalatos jelentőségű témákkal való foglalkozás tekintélyes fórumai ezekben az években jórészt a neveléstudományi intézményrendszeren kívül jöttek létre. Munkájukba a pedagógiát művelők közül viszonylag kevesen, személyre szóló megbízás, illetve meghívás alapján kapcsolódtak be. . .” – Ebből következik, hogy *a hetvenes évek második fele – s talán éppen az évtized vége – mintegy korszakhatár a neveléstudomány helyzetében.*

Az, a végeredményben az 50-es évek második fele óta érlelődő, inkább lappangó feltevés, hogy a köznevelés valamennyi problémájáért a pedagógia a felelős, most olyan formában jelentkezett, hogy a közoktatáspolitikai döntéshozatalban szélesebb tudományos körök részesedtek (s ez mindenképpen helyeselhető), ugyanakkor a pedagógia általános felelőssége hallgatólagosan érvényben maradt, miközben ömaga leértékelődött, mint önmagában ilyen széleskörű feladatra nem alkalmas diszciplína. A helyzet ilyen alakulása egyrészt szükségszerű volt, másrészt ugyanakkor a neveléstudománynak egyértelműbben kellett volna tudatosítania, hogy a döntéshozók közül ő maga csupán egy, de nem kizárólagosan felelős tudományterület, hiszen a közoktatáspolitikai, a közgazdaságtudomány, a szociológia, a pszichológia és szociálpszichológia és más tudományterületek nélkül nem lehet képes a fő problémákat megoldani. S bizonyára azt is szükséges lett volna – legalább önmaga számára – kifejezetten meghatározni, hogy *milyen körben és milyen határokig lehet felelős.* Ehelyett azt vállalta, hogy „a pedagógia... a nevelésre vonatkozó igazolt ismeretek *teljes rendszere,* és ekként lényegesen meghaladja a tudományág ún. klasszikus diszciplínáinak témakörét.”. Ehhez természetesen sokirányú interdiszciplináris kapcsolatainak körébe tartozó s alapjában nem neveléstudományi eredetű információk olyan tömegét is kellett volna, illetve kellene szintetizálnia, ami lehetőségeit a 70-es évek végén is és ma is meghaladja, bármilyen intézményrendszerrel dolgozzék is.

Úgy tűnik, ez az alapvető nehézség húzza le a maga súlyával a pedagógiát, amely – s ez ugyancsak elég nagy probléma – még azoknak a kifejezetten neveléstudományi tárgyú eredményeknek a rendszerezésére, összefoglalására sem tud vállalkozni, amelyeket de facto számba tud venni (ahogy az imént a Magyar Pedagógiában jelentkező eredményeket legalább felsorolásszerűen számba vettük), holott bizonyára ez lenne az elsődleges feladata, mert így összeállhatnának olyan információrendszerek, amelyek hatékonyabban kérhetnének *részt* a nagy közoktatáspolitikai kérdésekben való döntésekben.

De itt már a *pedagógia tárgyánál* tartunk (amely mindmáig nincs egyértelműen meghatározva), valamint a *pedagógiai kutatások határkérdéseit, a kutatások körét* érintjük (amelyekben szintén nagyok a véleményeltérések), tehát olyan problémákhoz érkezünk, amelyekkel jórészt még ezután kell a neveléstudománynak igazában megbirkóznia. Amit a pedagógia kutatási eredményei és kutatási módszerei az 1970-es években mutatnak (holott ezek önmagukban sokféle értéket képviselnek), e tudomány határát korántsem húzzák meg olyan átfogó szélességben, ahogy azt maga az említett Jelentés eléggé nyitva tartja.

Az ezzel összefüggő problémák, valamint az évtized második felében latens módon már ugyancsak meglevő s a 80-as évek első felében manifesztálódó éles nézetkülönbségek a pedagógia fejlesztésére nézve (az eddigiekkel való radikális szakítás, vagy a folyamatos fejlesztés alternatívája közti választás kérdésében való eltérő állásfoglalás) – meghatározó

körülmenyként jelentkezett a pedagógia további „közérzetére” s így magának a Magyar Pedagógia című folyóiratnak az 1980-as évek első felében képviselendő pedagógiai platformjára nézve.

Ez azonban már új periódus, amelyben ismét csak a főbb publikációk felmutatására kell mindenekelőtt vállalkoznunk.

Ami ebben a *legújabb periódusban az elvi-elméleti tanulmányok* lényeges megjelenési változatait illeti, szükséges mindenekelőtt kiemelni azt a körülményt, hogy néhány publikációban erősödni látszik a nevelésfilozófiai érdeklődés és a neveléstudomány ilyen irányú felelősségének hangsúlyozása (1. többek között a neveléstudomány elméletképzési problémáiról, a marxizmus reneszánsza és a neveléstudomány, a hazai nevelélméleti kutatások seregszemléjének kérdéséről szóló publikációkat); ezekben ugyanakkor megmutatkozik a fejlődésnek differenciálódásként való értékelésétől történő elhatárolódás és a polarizálódás diagnosztizálása (sőt, talán túlzott hangsúlyozása is).

Bár a publikációk általában mindig a neveléstudományról beszélnek (beleértve a „*hagyományos*” és „*új*” a neveléstudományban címen elhangzott akadémiai referátum szövegét – 1983. 4.), voltaképpen és elsősorban mindig a nevelélmületről van szó; a *nevelélmélet és didaktika* még mindig viszonylag önálló tudományterületekként működnek s a neveléstudomány címszó alatt feltételezett *egységük inkább illúzió*. (Ilyen egységre legfeljebb a tanárképzésben lehet bizonyos törekvéseket tapasztalni, minthogy ott mindenképpen egy komplex pedagógiai kultúra biztosítását szolgáló igyekezetnek kell érvényesülnie). Ez azért sem hallgatható el, mert – miközben a *nevelélmületnek manapság inkább a nevelésfilozófiai vonulatai kapnak nagyobb hangsúlyt*, semmint egyes alapkérdéseinek egzakt vizsgálata, a *didaktika ugyanakkor* (a „*hátában*” megjelenő oktatástechnológia hatására is) *az egyre nagyobb egzaktág irányába halad*, – a neveléstudománynak a két alapvető ága inkább távolodó, semmint egymáshoz közeledő (vagy egymással esetleg integrálódó) pedagógiai kontinensekként élnek egymás mellett. Tektonikus törésvénaluk inkább mélyülni, semmint feltöltődni látszik.

Alátámasztja ezt egy fontos recenzió-tanulmány, amely az ezredforduló iskolájának kiadványa kapcsán arra a megállapításra jut, hogy abban „az elméleti pedagógia aktuális és perspektivikus lehetőségeinek szkeptikus megítélése” konstatálható (1981. 1. 85.).

Mindehhez hozzájárulnak a pedagógiai antropológia kérdésében megnyilvánuló nézetkülönbségek, amelyek akkor is figyelemreméltóak, ha a „*polgári pedagógia radikális alternatíváinak bírálata*, másrészt az antropológiai szemlélet neveléstudományi hatása viszonylatában bukkannak fel.

Nem volnánk azonban igazságosak, ha a 80-as évek első felére csak ezeket a kérdéseket vetítenénk ki. Olyan *sajátlagosan nevelélméleti kérdések*, mint a személyiség irányultságának formálása-formálódása, a személyiség mindenoldalú fejlesztésének világnézeti dimenziói, a közösségi közvélemény személyiségformáló funkciói vagy B. Suchodolski nevelélméleti felfogásának legújabb változata s annak elemzése – mind megtalálhatók ugyanebben az időszakban.

S ami ugyancsak feltűnő és egyértelműen pozitív jelenség, hogy megjelennek olyan témák, mint az értékszocializáció a nevelés folyamatában, a tanulás szervezetszociológiai értelmezése, az iskola funkciói, a szociálökológiai oktatáskutatás kérdései stb, amelyek most már valóban a neveléstudomány egészében egy *szociológiai irányba való kitekintés*

igényét mutatják. Ha még egyelőre csekély is a száma az ilyen jellegű publikációknak, mindenesetre „valami elkezdődött”.

Ha az elvi-elméleti tanulmányok területén maradunk, külön is fölemlítendő még a *francia pedagógia körképe* címen adott nagyszabású áttekintés, amely a hazai pedagógiai tájékozottság egy feltűnő „fehér foltját” érintette, s amely természetesen összehasonlító pedagógiai vonatkozásban kiemelkedő jelentőségű.

Ugyancsak külön említendő a *középfokú szakképzés* kérdéskörében megjelent tanulmányok tematikus kötete, amely mind a szakképzés tartalmi fejlesztésének fő irányai, mind a pedagógiai folyamatok adaptív fejlesztése, mind a szakmunkásképzés perspektívái, a szakmai tanárképzés fejlődésének várható irányai, mind a korszerűség forrásai a szakmunkásképzésben fontos problémakörében értékes információk egész sorát tartalmazza.

Megállapítható tehát, hogy a 80-as évek első fele mindenekelőtt a nevelésfilozófia, a neveléstudomány és összehasonlító pedagógia, a szociológiai tájékozódás és a középfokú szakképzés elvi-elméleti kérdéseiben hozott számottevő publikációkat.

Ezekhez képest ez időben valamivel szerényebb arányú volt az egzakt-kísérleti kutatások eredményeit közlő tanulmányok volumene, bár ezeknek tematikája is színes és sokat mondó (ha olyan általánosításokra nem is adnak lehetőséget, mint az elméleti jellegűek). Itt az IEA kutatások hatásai, a célokkal kapcsolatos taxonómiák körében való tájékozódás, a tanárjelölteknek a nevelés céljával kapcsolatos nézetei, az integrációs törekvések a természettudományos nevelésben, az iskoláskorúak teljesítménnyel kapcsolatos motivációjának összehasonlító vizsgálata, az alsótagozatos tanulók műelemző készségének kialakítása, illetve ennek kísérleti vizsgálata, az iskolai közösségek orientáló szerepe a közművelődésben, a felnőttek olvasásmegértési teljesítményeinek vizsgálata, az iskolai teljesítmény dinamikus faktorai, a tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei, a tartalomelemzés lehetőségei a nevelés és oktatás tervének vizsgálatában, az „önmagát beteljesítő jóslat” pedagógiai vizsgálata, az audiovizuális eszközök és anyagok hatékonyságának kérdése, a tv a pedagógiai képzésben stb. — már felsorolásszerűen is megmutatják a széleskörű tematikai érdeklődést és tematikai szóródást. Ugyanakkor talán azt is, hogy — ellentétben az elvi-elméleti kérdésekben megnyilvánuló tendenciával — itt kialakul egy olyan benyomás, hogy érvényesül egy bizonyos esetlegesség és a „nagy témák” szerényebb arányokban jelentkeznek.

Az évtized első felének a kutatási eredményeihez tartoznak (a Magyar Pedagógia által behatárolt keretben gondolkodva) fontos *neveléstörténeti tanulmányok* is; a Nagy László évforduló akadémiai emlékülésével kapcsolatos előadások tematikus száma, az Entwurf, a Prohászka Lajos tantervemlélete s a Kemény Gábor és közoktatásunk fejlődése című tanulmányok, az első hazai pedagógiai tankönyvről szóló cikk, az iskolaügy története Magyarországon (1996–1777), valamint az ellenforradalmi rendszer népiskolája Magyarországon című kötet recenziója, a dualista korszak közoktatásügyével kapcsolatos helytörténeti írás stb.

Ha mindehhez hozzávesszük, hogy a folyóirat sok fontos kérdésben adott tájékoztatást és külön is részletes információt napjaink pedagógiai szociológiájáról (az angolszász országokban), ezeken túl alapvető hazai és külföldi művekről recenziókat (ha szerény arányokban is) — akkor fő vonalaiban áttekintettük a Magyar Pedagógia fejlődésének ezt a harmadik periódusát (amely e sorok írásakor — 1985 május elején — még nem ért véget,

folyóiratszámainak pedig kereken másfél esztendeje még nem vehető számba, mert ezután jelenik meg).

Figyelembe véve az akadémiai folyóirat(ok) megjelenésével kapcsolatos növekvő nehézségeket és külön is a Magyar Pedagógia átlagosnál mostohább szerkesztési körülményeit, azt mondhatjuk, ebben a periódusban is megtette a töle telhetőt – és különösen nevelésfilozófiai-neveléstudományi viszonylatban nem is jelentéktelent – a neveléstudomány helyzetéről való tájékoztatásban, eredetileg kitűzött feladatainak teljesítésében.

Ők ez vagy kevés? – lehetne feltenni a manapság szokásos kérdést.

Ha az egész elmúlt negyed századot nézzük, azt mondhatjuk, hogy semmi esetre sem „sok”, de ennyi volt lehetséges. Valószínű azonban, hogy minden olyan területen, melyet az eredeti programban 1961-ben meghatároztunk, többet kell tenni az elkövetkezőkben.

Úgy tűnik, hogy magát az *eredeti programot*, amely mindmáig megfelelőnek bizonyult, alighanem a *jövőben is követni lehet*. A program megvalósításában a folyóirat mindhárom periódusában érzékenyen figyelt arra, hogy *új pedagógiai kezdeményezések iránt fogékony, egymástól eltérő nézetek iránt pedig kellőképpen toleráns legyen*. A folyóiratnak ezek a jellemzői bizonyára érzékelhetők és mint pozitív hagyományok a jövő számára is értékesíthetők lesznek.

A Pedagógiai Bizottság tevékenységéből adódóan, amely a folyóirat „gazdája”, időről időre a neveléstudomány egészét illető helyzetelemzések is fontos funkciót töltek be a lapban; ez bizonyára a jövőben is ilyenformán alakítható.

Ezzel együtt annak az olvasónak a számára, aki tudományos igénnyel és hosszabb időn át nyomon követte a folyóirat tevékenységét, jelentkezhetik *egyfajta hiányérzés*; ez úgy fogalmazható meg, hogy a folyóirat nem mindig tudott kellő időben differenciált értékeléseket adni alapvető kérdésekben jelentkező eltérő nézetekről, ennél fogva egyes vitatható vélemények a kelleténél jobban nyitva maradtak, egyes felmerült problémák választ nem kaptak. Ez a körülmény természetesen a legnagyobb mértékben összefügg a neveléstudomány sok tekintetben problematikus helyzetével, fejlődésének egyenetlenségével, a neveléstudományi kutatások tematikájának időnkénti „lebontásából” eredő bizonytalansággal és más, szubjektív tényezőkkel is.

A fejlődés útja nyilván a közeljövőben sem lesz vagy aligha lesz göröngyöktől és nehézségektől mentes. Ez azonban nem teljesen újkeletű jelenség, régóta kíséri a neveléstudományt. Ennek ellenére *eddig* (s itt csak részben bemutatott) *teljesítményei sem lebecsülhetőek*, s alapot adnak arra, hogy bizakodjunk: mind folyamatban levő és az interdiszciplináris lehetőségeket fokozottan értékesítő elvi-elméleti kutatásai (az alapvető kérdések „újra-gondolását” kilátásba helyező eszmélkedései), mindig egzakt-kísérleti-mérési vizsgálatai s azoknak remélhetően az egész neveléstudomány egzaktóságára jótékonyan visszaható következményei – e tudomány jelenlegi állapotának olyan meghaladását eredményezhetik, amely *a szocialista neveléstudomány egész négyévtizedes fejlődésének pozitív értékeit is megőrizve jelent majd egy új fejlődési szakaszt*.

ZRINSZKY LÁSZLÓ

IRÁNYZATOK, VITÁK A MAI OLASZ NEVELÉSTUDOMÁNYBAN

Napjaink olaszországi neveléstudománya önmagában is figyelemreméltó. A nevelésügy a politikai küzdelmek egyik jelentős ütközőpontja, ezért minden párt és mozgalom törekvéseinek elméleti alátámasztásaként fejleszti, támogatja a számára megfelelő neveléstudományi irányzatot. A folytonos és elhúzódó oktatási reformmozgalmak, reformviták erősen ösztönzik az elméleti koncepciók kimunkálását. Bár tagadhatatlanul mély és kiterjedt az angol-amerikai, francia és német neveléstudomány befolyása, meghatározó szerepet játszanak az olaszországi neveléstudomány tradicionális irányzatai is, melyek túlnyomó része vagy a marxizmushoz vagy a crocei idealizmusához kötődik. Éppen a sokféle áramlat megütközései és kapcsolatai különösen érdekesek a magyarországi megfigyelő számára, mivel ezekben számos olyan elem jelenik meg nyíltan, sőt polemikus túlélezettséggel, melyek a hazai neveléstudományban többé-kevésbé implikáltan vannak csak meg. Anélkül, hogy mindenáron analógiákat keresnénk, lehetetlen nem észrevennünk: sokminden, ami Olaszországban önálló elméleti keretekbe szerveződik, nálunk – ha megfogalmazódik – csupán személyek vagy kutatócsoportok vitájának látszik. Ezért áttekintésünk némely pontja óhatatlanul összehasonlító jellegűvé válik: a problémák kiválasztásába s talán tárgyalásába is belejátszik nézőszögünk és viszonyítási alapunk: a magyar neveléstudomány.

Autonómia és tudományköziség

Giorgio Vuoso – nem tartván kielégítőnek a pedagógiai kutatások metodológiai megalapozottságát és episztemológiai sajátosságainak tisztázottságát – mindenekelőtt különbséget tesz a széles értelemben vett nevelés és a formális vagy szoros értelemben vett nevelés koncepciói között.¹ Az előbbiektől² részben Talcott Parsonsra hivatkoznak,³ aki szerint a társadalmi tevékenységek rendszere a személyiség rendszerének, a társadalom rendszerének és a kultúra rendszerének egymásbahatolása és kölcsönhatása révén valósul meg. Egy ilyen kölcsönhatásnak pedig alapvető tényezője a széles értelemben vett nevelés. Az így felfogott nevelés kutatásának terét a három egymásra ható rendszer tudományai, a pszichológia, a szociológia és a kulturális antropológia jelölik ki. E tudományokból meríti

¹ *Giorgio Vuoso*: Per una teoria della ricerca pedagogica. I Problemi della Pedagogia. 1973. 1. sz.

² Mint *L. Gallino*: Personalità e industrializzazione. Loescher, Torino 1970., *C. Tullio-Altan*: Antropologia funzionale. Bompiani, Milano 1971.

³ *Talcott Parsons*: The Social System. The Free Press, Glencoe 1951.

a neveléstudomány azokat az eszközöket, melyek igénybevétele lehetővé teszi a sajátosan nevelési tények vizsgálatát: a tanulását, a szocializációt és a kulturális elsajátítását. Mivel azonban minden társadalmi cselekvés meghatározott történelmi helyzetben megy végbe, s a nevelési tény lényegéhez is hozzátartozik a történetiség, a történettudomány is belép a nevelési tudományok sorába. További elemzéssel kimutatható a nyelvészeti, jogi, gazdasági, politikai és más tudományos nézőpontok szükségessége is. A koncepció lényege mindenképpen az, hogy a pedagógia tudományát más tudományokból lehet és kell levezetni, nem rendelkezik valódi önállósággal, nincsen *saját* tárgya.

E felfogással gyökeresen szembenáll a formális nevelés koncepciója (illetve ennek számos válfaja), mely szerint a pedagógia tudománya levezethetetlen és autonóm; saját kutatási tárgya van: a tanulásnak, a szocializációnak és a kulturális elsajátításnak azok a fajtái, melyeket az intencionalitás és a rendszeresség jellemez.

A két pólus között számos egyeztetési kísérlet, keverékfelfogás található.

Francesco De Bartolomeis⁴ feloldja a pedagógiát a nevelés jelenségekörének tanulmányozásában érdekelt különféle tudományok konvergenciájában. Giuseppe Flores d'Arcais⁵ szerint tudományközi együttműködéssel alapozható meg egy nevelésfilozófia. Aldo Visalberghi⁶ egy bizonyos interdiszciplináris elrendezésben látja a funkcionális egység létrehozásának útját. Giovanni Maria Bertin⁷ az interdiszciplináris viszonylatok és a nevelési tapasztalatot meghaladó normatív szabályok integrációját tartja szükségesnek. Piero Bertolini⁸ a Husserl-féle fenomenológia intencionalitás-elméletére alapozva, a humán tudományokból merített elméleti problémakomplexumnak látja a pedagógia tudományát. Remo Fornaca⁹ arra az összefüggésre helyezi a hangsúlyt, hogy a tudományos értelemben vett nevelés tervezése társadalmi-politikai elemzésre épül. Riccardo Massa¹⁰ javasolja az interdiszciplinaritás és az autonómia szembeállításának elkerülését, mondván: a több tudományágra való támaszkodás, valamint az elkerülhetetlen filozófiai és politikai orientáltság nem mond ellen az önállóságnak, hiszen a pedagógia mint tudomány kizárólagos saját tárggyal, s ennek következtében saját metodológiai struktúrával rendelkezik.

Sergio Baratto ezt az összefüggést úgy fogalmazta meg, hogy a pedagógiai autonómiából nem következik szükségszerűen az autarkia elve.¹¹

⁴ F. De Bartolomeis: La pedagogia come scienza. La Nuova Italia, Firenze 1961.

⁵ G. Flores d'Arcais: La ricerca pedagogica. Laterza, Bari 1964.

⁶ A. Visalberghi: Problemi della ricerca pedagogica. La Nuova Italia, Firenze 1965. – Egy későbbi cikkében a nevelés tudományainak logikai szükségességét főleg azzal támasztja alá, hogy a pedagógiai vitákban és a nevelés kutatásában elkerülhetetlen a korlátozatlanul multidiszciplináris ismeretek rugalmas és kritikai felhasználása s ezek pragmatikus-funkcionális egységesítése, hiszen az iránytszabó pedagógiai döntések valójában *politikai döntések*, ennél fogva az egyszerű „diszciplináris” kereteket jóval meghaladó globális politikai szemlélet tükröződik bennük. (Insègnanti e scienze dell'educazione. Scuola e Città 1974. 11–12. sz.)

⁷ G. M. Bertin: Educazione alla ragione. Armando, Roma 1968.

⁸ P. Bertolini: Fenomenologia e pedagogia. Malipiero, Bologna 1958.

⁹ R. Fornaca: Aspetti storici della ricerca pedagogica. Torino 1969.

¹⁰ R. Massa: Per una teoria della ricerca pedagogica. I Problemi della Pedagogia 1973. 1. sz.

¹¹ Maria Ricciardi Ruocco: La pedagogia tra scienze umane e scienze biologiche. I Problemi della Pedagogia 1977. 1–2. sz.

Maria Ricciardi Ruocco a humán- és a biológiai tudományok közt talál rá a pedagógia sajátos helyére.^{1 2}

Filozófia és pedagógia

Az igazi frontvonal mégsem a gyakran üres terminológiai vitákba torkolló autonómia-heteronómia ellentét síkján jött létre. Akár önállóan, akár mozaik-tudománynak tételezik a pedagógiát, mindenképpen meg kell határozniuk a *filozófiához való viszonyát*. Kérdés azonban, hogy milyen filozófiát tekintenek a viszonyítás tárgyának. Minthogy Olaszországban hosszú időn át a szellemtörténeti idealizmus – mindenekelőtt Benedetto Croce és Giovanni Gentile – tette a legnagyobb hatást az egyetemi katedrákon utalkodó pedagógiai gondolkodásra, sokan a filozófiát úgy fogják fel, mint a nevelés valóságával alig törődő, de a nevelés elméletét agresszívan befolyásoló spekulációt. Korábban – mint Hervé A. Cavallera írja – a pedagógiának az „ancilla philosophiae” szerepét kellett betöltenie,^{1 3} s ez útját állta annak, hogy valódi tudománnyá – konkréttá, építővé, dogmamentessé és más tudományok kutatásai iránt is nyitottá – váljék. Bertin úgy fogalmaz, hogy a nevelélmélet (teoria educativa) Olaszországban hagyományosan a filozófia elveiből és metodológiájából táplálkozott s maga is „filozófiává” vált. Újabban egyre inkább megtagadják mint filozófiát s – egyfelől Deweyra és követőire, másfelől a neopozitivistikus irányokra támaszkodva – tudományos alapra kívánják helyezni.^{1 4} Vagyis – mint annyiszor a filozófia és a szaktudományok viszonyának történetében – a metafizikai rendszerek kritikája egyoldalú empirizmussá, pragmatizmussá és az agnoszticizmus tendenciáit magábanhordó ismeretkritikává is vált. A „filozófiai” pedagógia megtagadása ezen a póluson egyet jelent a filozófia és vele „a hagyományos pedagógia” teljes elutasításával. Ezt a fejleményt a neveléstudomány olaszországi elemzői általában nem pusztán a filozófiának „alárendelt” pedagógia terméketlenségére való visszahatásként könyvelik el, hanem számos tényező következményeként. Cesare Scurati azokat a nevelési felfogásokat, melyek a filozófiáról immár leszakadtak, a *pedagógiai funkcionalizmus* elnevezéssel illeti, ide sorolva az oktatásgazdaságtan, az iskolára alkalmazott management, a nevelésszociológia, a kurikulumelmélet művelőinek zömét. A közös alap ezekben – Scurati szerint –, hogy szcientizmus és technokratizmus érvényesül bennük, hogy a nevelési folyamatra a technológiai racionalitás és rendszerelvűség kritériumait alkalmaz-

^{1 2} Sergio Baratto: *Pedagogia sperimentale*. Parte I. Liviana Editrice in Padova, 1970. 116.

^{1 3} Hervé A. Cavallera: *Il rapporto pedagogia-filosofia*. I Problemi della Pedagogia 1980. 1–2. sz. – Gentile a neveléstudományt egyértelműen filozófiának tekintette. Egyik főművében, az 1913–14-ben írt *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*-ban kifejti, hogy valamennyi viszonylagos önállósággal rendelkező tudomány végső soron feloldódik a filozófiában, a valódi *megértés* csak *sub specie philosophiae* lehetséges.

^{1 4} Giovanni Maria Bertin: *Il dipartimento di scienze dell'educazione*. I Problemi della Pedagogia 1971. 3. sz. – Lásd még Raffaele Laporta tanulmányát, mely szerint a pedagógia azért nem ágyazódhat a filozófiába, mert az utóbbit mindenekelőtt a totalitás problémái foglalkoztatják, míg a pedagógia a részletek feltárásában érdekelt; de nem válhat a pedagógia pusztán empirikus-leíró tudománnyá sem, hiszen lényeges feladata, hogy nevelési célokat fogalmazzon meg és javasoljon. (La ricerca pedagogica tra scienza e utopia. La Nuova Italia, Firenze 1983.)

zák. A pedagógiai funkcionalizmus iskolakoncepcióját a következő pontokba foglalja Scurati:

1. A társadalmi rendszer gazdasági-termelési fejlődésérdekei kizárólagosan irányadók. A termelési és társadalmi dinamikát nem kellően szolgáló iskola: diszfunkcionális.

2. Az iskolarendszer sajátos iparágat alkot, mely az input-throughput-output láncolat szerint elemezhető.

3. Az iskolai funkciókat konkretizáló viselkedések mindenekelőtt technikai és szervezeti szempontokból értékelhetők.

4. Az iskolavizsgálatokban össze kell kapcsolni a makroszociológiai elemzést (az iskolai mint a társadalmi rendszertől függő alrendszer) a mikroszociológiáival (az iskola mint komplex szociális szerv).

Scurati a maga perszonalista nézőpontjából a funkcionalizmust azért bírálja, mert úgy találja, hogy ezekben az irányokban

1. a nevelési és a konkrét munkaerő-képzési feladatok egynsúlya felbillen az előbbiekre rovására,

2. végbemegy az értékvilág szociologista relativizálódása,

3. a gazdaság és ipar területéről olyan logikát és nyelvet vesznek át, mely csak részlegesen illik a nevelési jelenségekre (pusztán mennyiségi értékelő kritériumok, pl. hatékonyság, termelékenység),

4. a nevelői hivatás és szerepkör korlátozása: feloldása a kommunikációs környezetben és a technikai kompetenciában.

Az újításokat, az új technikák és eszközök betörését az iskola folyton reformokat ígérő, de a valóságban megmerevült világába (melynek csak egy-egy reflektorfénybe állított kirakatában, néhány személy vagy csoport profétikus buzgalma folytán találhatunk radikális – a nevelés lényegéig hatoló – új megoldásokat), szigorúan bírálják a szellemtörténeti örökség ortodox vagy az új idealizmus gondolatmeneteit is magukéva tevő képviselői, kompromisszumokra készebben a perszonalista pedagógia hívei; bírálatuk gondolati szerkezetének mélyén azonban rendszerint ugyanaz az antitechnicizmus rejlik, mely mindenfajta technikai modernizációval a humanitás-értékek elvesztését állítja szembe. Ez a fajta antitechnicizmus „kifordított technokratizmus”, hiszen ugyanazon a felületi síkon mozog, elhiszi, hogy döntő jelentősége az eszközök és eljárások rendszerének van.

A didaktikai formalizmus igazán mélyreható kritikáit ott találjuk, ahol „a technika minden” szemléletével nem „a technika semmi” tételét állítják szembe, hanem egyaránt elvetik mindkét absztrakt és abszolutizáló tendenciát, s a kérdést konkrét történeti-társadalmi kontextusában vizsgálják.

Kihívó terminológiával, de lényegében helytálló irányban adta az egyoldalú technicizmus bírálatát Francesco de Bartolomeis „A kutatás mint antipedagógia” című könyvében.¹⁶

¹⁵ Cesare Scurati: *Teorie e pedagogie della scuola nella cultura italiana attuale: le correnti non cattoliche*. In: Giuseppe Rovea: *Educazione e scienza nelle ideologie contemporanee*. Editric La Scuola, Brescia 1982. 2. kiad.

¹⁶ Francesco de Bartolomeis: *La ricerca come antipedagogia*. Feltrinelli Editore, Milano 1969, 1970³.

De Bartolomeis rámutat, hogy az a didaktika, mely az önmagában vett technikát mint a pedagógiai akciók normatív elemét rögzíti, függetlenül attól a társadalmi-politikai területtől, amelyen működését kifejti, és attól a hatalomtól, mely a nevelési folyamatokat ellenőrzése alatt tartja, válságban van. Ez a didaktika hagyományos rendszereiben egyszersmindenkorra kodifikálja az oktató kezdeményező aktivitásának túlsúlyát, melyhez képest a tanulók reprodukív aktivitása csupán komplementer viszonyban áll. Az *antididaktika*, vagyis ennek az absztrakt, technicista iránynak a tagadása, utat nyit a kreatív és sokirányú „kutatás” számára. Az antididaktika vagy antipedagógia valójában a „neveléstechnológia” ellenlábasa. A „műszaki pontosságú” neveléstervezéssel és programozott oktatással szemben újra nagyobb teret kíván adni a századelő reformpedagógiájában annyira felértékelődött spontaneitásnak, s ezzel vele jár a tanári szerep átalakulása is. Az antipedagógia legpozitívabban értékelhető mozzanata, hogy – Hameline kifejezéseivel élve – bírálja az iskolapedagógiában elharapózott illúziók közül a „mikroszociális illúziót” (a nevelői tevékenység horizontját lezárja a közvetlen társadalmi környezet) és a „csodatevés illúzióját” (kritikátlan bizalom a pedagógia hatalmában, a társadalmi tényezők szerepének elhanyagolása). Francesco de Bartolomeis fellépése az egyirányú és apolitikus nevelés és neveléstudomány ellen nem jár együtt az új módszerek és technikák lebecsülésével. Ellenkezőleg: ezek egy részére – az individualizációra, a vitatechnikák, a csoportmunka, a „problem-solving” meghonosítására úgy tekint, mint a frontális pozíció és az apolitikus (azaz konzervatív politikai) magatartás meggyengítésének eszközeire és jeleire, de nem tartja őket elegendőnek. A csupán technikai szinten meghatározott újítások funkciója: a meglevő rendszer technikai tökéletesítése.

A technológiára redukált pedagógiával szemben fellépő irányok ismét vagy továbbra is szerepet kívánnak juttatni a filozófiának.

Sokan úgy látják: nemcsak hogy nem vált korszerűtlenné a pedagógia filozófiai megalapozására való törekvés, hanem éppenséggel különös aktualitást nyert napjainkban, amikor gyökeresen új történelmi helyzetbe került az ember. Aldo Visalberghi odáig megy el, hogy a „*primum vivere, deinde philosophari*” jelmondatát ideje átfogalmazni: *primum vivere, ergo philosophari*. A nukleáris felfegyverzettség ugyanis magát az emberi létezést fenyegeti, s a továbbélés olyan új problémákat vet föl, melyek filozófiai szintű megoldása nélkül lehetetlen a jövő nevelési céljait és irányait meghatározni.¹⁷ De bármilyen szerepet tulajdonítsunk is a nevelésnek a világkatasztrófa elhárításában, a pedagógiának mindenképp szembe kell néznie az új nevelési feltételekkel, az értékek válságával és változásaival, a világban meglevő sokféle – s nagyrészt éleződő – feszültséggel.

Mario Mencarelli, „a nevelőtevékenység elméletének kritikai megalapozására” törekedve, Andreas Flitner álláspontjához csatlakozik, s a mai pozitíviztikus tendenciákat azzal az indokolással bírálja, hogy az epizodikus tapasztalatszerzést abszolutizálják, s nem építenek ki olyan rendszert, mely valóban meghaladná a pedagógiai helyzetek és tények egyediségét, s így módon legitimálná a nevelési akciót.¹⁸

¹⁷ Aldo Visalberghi: *Disponibilità e utilizzazione della competenza*. In: *La scuola italiana verso il 2000*. A cura di Benedetto Vertucchi. La Nuova Italia, Firenze 1984.

¹⁸ Mario Mencarelli: *Scuola oltre la crisi. Per una fondazione critica della teoria e dell'azione educativa*. Editrice La Scuola, Brescia 1982.

A másik oldalról pedig azt hangsúlyozzák, hogy a pedagógia nem válhat igazi tudománnyá kísérleti megalapozás – „pedagógia sperimentale” – nélkül. A torinói egyetem pedagógusképző karán 1981-ben tartott ülészak jegyzőkönyvének tanúsága szerint (a Köztársaság születése óta itt tették az első kísérletet arra, hogy megvonják a tanárképzés mérlegét) Olaszországnak hátrányt kell leküzdenie etéren (pl. Svájccal szemben, hol már 1912-ben megalapította Claparède és Bovet a nemzetközi Rousseau-In-tézetet), noha Credaro, Montessori és mások kezdeményezései nyújthattak volna kellő alapot a kísérleti pedagógia olaszországi elterjedésére, de ennek útját állta a Gentile nevéhez fűződő iskolareform (1923), ezért Dewey, Freinet, Piaget hatása ténylegesen csak a „dopoguerra” (a II. világháborút követő időszak) idején bontakozott ki Olaszországban.¹⁹

A „kísérleti pedagógia” ekkoriban nem úgy lépett fel, mint egy tudományágazat, hanem mint „annak a módja, ahogyan a nevelés különböző tudományait fel lehet használni mások fejlesztésének céljára; idetartozott mindenekelőtt a didaktikai metodológia, a nevelési technológia és a kurrikulumelmélet”.²⁰

Cavallera a filozófia tévesztését azzal is magyarázza, hogy a nevelés számára célokat adó életmintákban eluralkodtak a fogyasztási értékek (ezeknek felel meg a pedagógiai pragmatizmus vagy funkcionalizmus) továbbá a pártpolitikai érdekeket kifejező és kiszolgáló ideológiák. Arra az óhatatlanul fölvetődő kérdésre, hogy a „pártideológiák” ugyan miért szorítanak vissza a filozófiát, amikor – mint a marxista pártok esetében – következhetnek is belőle, Cavallera válasza: épp ezek a nagy hatású ideológiák válságba kerültek. A marxizmus, mely sokáig milliók gondolkodásának meghatározója volt, s éppígy a katolikus egyház filozófiája, irányzatokra különült szét, és átfogó életfelfogásból pusztá metodológiává lett. Látni fogjuk azonban, hogy – most csupán erre a mozzanatra szorítkozva – vannak az olaszországi pedagógiának filozófiailag is megalapozott irányai, s köztük a marxista pedagógia ma is a legátfogóbb és legtermékenyebb rendszer.

Marxizmus és pedagógia viszonya Olaszországban

Amikor röviden kitérünk a marxizmus és az olaszországi pedagógia viszonyára, szem előtt kell tartanunk néhány sajátos körülményt.²¹

1. Különösen a II. világháborút követően, majd még fokozottabban a 68-as diákmozgalmak után az Olasz Kommunista Párt kezdeményező és lényeges szerepet játszott az iskolapolitika alakításában és az ún. ifjúságprobléma politikai értelmezésében. Annak ellenére, hogy e közvetlenül politikai harcokban is egybefonódott a gyakorlat és az

¹⁹ *Idana Pescioli*: Professionalità „educative” e sperimentazione pedagogico-didattica. In: *L'Università e l'aggiornamento degli insegnanti in Italia. Esperienze, problemi, prospettive*. Tiorenia Stampatori, Torino 1982.

²⁰ *Aldo Visalberghi*: *Pedagogia a scienze dell'educazione*. Mondadori, Milano 1978. 22.

²¹ A probléma korábbi történetét a magyar érdeklődők számára tömören tekintette át *Giorgio Bini* „Marxizmus az olasz pedagógiában és iskolapolitikában” című cikke (*Pedagógiai Szemle*, 1967. 11. sz. – Ford. Bólyai Imréné.) A cikk röviden ismerteti Antonio Labriola pedagógiai érdekű munkásságát, viszonylag részletesen foglalkozik Antonio Gramsci pedagógiai eszméivel, végül vázlatosan bemutatja „a marxizmus jeleit a háború utáni pedagógiában és iskolapolitikában”.

elmélet, beleértve ebbe a marxista neveléstudomány hozzájárulását is, akadtak az OKP-nak olyan ellenfelei, akik nem tudták vagy nem akarták észrevenni ezt a kapcsolatot, és például a közoktatás korszerűsítéséért vívott állandó küzdelmet pusztán taktikai jellegűnek minősítették. Hogy az olasz kommunisták az ifjúsági kontesztációt is mielőbb fel kívánták *elméletileg* dolgozni, azt jól mutatja egyebek között a Gramsci-Intézetben 1971-ben rendezett tudományos tanácskozás: „A 60-as évek marxizmusa és az új nemzedék elméleti-politikai formálása”.²²

2. Olaszországban marxisták és nem marxisták tudását a marxizmusról alapvetően befolyásolja Gramsci munkássága és sajátos terminológiája, melyben az itáliai fejlődés különös vonásai, a crocei indíttatás is tükröződik, de nem kevésbé a börtönévek kényszere egy aescopusi nyelv használatára.²³

A marxista neveléstudomány körül folyó viták ma is nagyrészt Gramsci nézeteit és a művei nyomán meghonosodott kategóriákat elemzik („a gyakorlat filozófiája”, „történelmi blokk”, „hegemónia”, „történelmi kompromisszum”, sajátos értelemben vett „konformizmus”, „amerikanizmus” stb.).²⁴

3. Mint közismert, Olaszországban a marxizmus és a „neomarxizmus” számos válfaja él, s ez rányomja bélyegét mind a marxista igényű, mint a marxizmus tételeiből eklektikusan válogató vagy a marxizmust csupán mint metodológiát elfogadó neveléstudományra, nemkülönben a marxista irány különféle előjelű bírálataira. Ez is oka annak, hogy a marxista nevelési koncepcióról annyiféle – s nemritkán nagyon leegyszerűsített – jellemzést olvashatunk.

Mauro Laeng tekintélyes pedagógia tankönyve a jelenkori neveléstudományi áramlatok filozófiai alapjainak táblázatos áttekintésében (spiritualizmus; neoidealizmus; fenomenológia, egzisztencializmus és problematicizmus; neopozitivizmus és pragmatizmus; dialektikus materializmus) a következőket emeli ki: a dialektikus materializmuson tájékozódott neveléstudomány két fő célt állít a nevelés elé: a politechnikai kiképzést és a szocialista személyiség kialakítását. A nevelés tényezői részben gazdaságiak (nevezetesen a kapitalista vagy a szocialista termelési viszonyok, amiből a társadalmi osztályok szerint differenciált vagy társadalmilag egységes nevelés elve következik), részben pedig társadalmiak (minthogy a dialektikus materializmus szerint az ember tudatát társadalmi léte

²² Vö. *Paolo Franchi*: Nuove generazioni, democrazia, socialismo. Editori Riuniti, Róma 1977. II „sessantotto” c. fejezet.

²³ Lásd mindenekelőtt Gramsci pedagógiai írásait Mario Alighiero Manacorda válogatásában: Válogatás a pedagógiájában. Ford. Bolyai Imréné. Akadémiai Kiadó, Bp. 1979. – Lásd továbbá a rendkívül gazdag irodalomból *N. Badaloni*: Il marxismo di Gramsci. Torino 1975.; *L. Borghi*: Gramsci e i marxisti. In: Educazione e scuola nell'Italia d'oggi. Firenze 1958.; *A. Broccoli*: Gramsci e l'educazione come egemonia. Firenze 1974.; *A. Granese*: Dialettica dell'educazione. Roma 1976.; *B. Jovine*: Principi di pedagogia socialista. Roma 1977.; *F. V. Lombardi*: Idee pedagogiche di Antonio Gramsci. Roma 1969.; *M. A. Manacorda*: Il principio educativo in Gramsci. Roma 1970.; *L. L. Radice*: L'educazione della mente. Roma 1962.

²⁴ Meg-megújuló nemzetközi viták is folynak Gramsci pedagógiai felfogásáról. Lásd pl. *Harold Entwistle*-nek (a montreali Concordia University tanárának) „Gramsci. Conservative Schooling for Radical Politics” c. 1979-ben kiadott könyvét, mely „pedagógiai tekintélyelvűséget”, a régi típusú gimnázium iránti nosztalgiát és a tartalom korszerűsítését elhanyagoló, szervezeti megoldásokra korlátozó reformterveket tulajdonít Gramscinak. *Manacorda* élesen polemizáló recenziót írt erről a könyvről: Gramsci: una pedagogia conservatrice per una politica rivoluzionaria? címmel (Riforma della Scuola 1981. 1. sz.)

determinálja, az ember az osztálytársadalmakban elidegenedett, a szocializmusban szabad; a legfőbb formáló tényező a kollektíva).²⁵

Ennél a nagyon kategorikus jellemzésnél tagoltabb és elmélyültebb a már idézett Cesare Scuratié, aki pontosan megjelöli forrásait is (Marx, Gramsci, Makarenko, Suchodolski, Snyders és a mai olasz marxista neveléskutatók közül Manacorda, Broccoli, Granese, valamint a *Riforma della Scuola* c. folyóirat). Eszerint a marxista nevelésfelfogás a következő tételekkel írható le:

- A nevelés „ipari” munka (utalás Gramsci megfogalmazására: a nevelés harc a biológiai ösztönök, a természet ellen, hogy az „aktuális” ember birtokába vegye);
- A nevelés és a neveléstudomány (mint Broccoli hangsúlyozza) alá van rendelve az értékek meghatározásának;

- A nevelés: a tapasztalatok totalizációja;

- A nevelés a kollektív tudat homogenizációjának eszköze;

- A nevelés dialektikus: dinamikus szintézise a partikulárisnak és az univerzálisnak, az egyéninek és a társasnak (Granese alapján), s éppígy a spontaneitásnak és a tudatos irányításnak (Gramsci);

- A nevelés: mindenoldalú. Nevelni, ez annyit jelent Gramsci értelmezésében, mint felszabadítani az embert rész-emberré redukáltsága és elidegenedettsége börténéből, illetve ennek érdekében a felnövekvők minden aktivitását harmonikus fejlődésük szolgálatában kibontakoztatni.

Ebből az általános koncepcióból iskolapolitikai elvek is következnek: az iskola szükségessége, a tanár-tanuló viszony asszimetriája, a kritikai funkció és a tudományos racionalitás elsőbbsége.²⁶

Nem kívánjuk s nem is lehetne itt részleteiben szembesíteni a marxista nevelésfelfogás egyes olaszországi jellemzéseit sem az olasz marxisták koncepcióival, sem azokkal a nézetekkel, melyek másutt – Magyarországon is – a marxizmus hiteles pedagógiai alkalmazásáról eddig kialakultak. Csupán két problémára térünk ki.

1. A nevelés helye a marxista elméletben

„Úgy tűnik nekem, hogy létrejött egy meglehetősen elterjedt vélemény, mely szerint a marxizmusban nem lehet pontosan kijelölni egy nevelési elmélet kidolgozásának sajátos helyét” – írta Carmela Covato²⁷ –, ezt a véleményt a marxizmus meg nem értésének tulajdonítva. Abból a szerepből ugyanis, melyet a marxista kritika szerint a történelemben a nevelés intézményei betöltöttek, ti. hogy az uralkodó osztályok ideológiájának közvetítésére és terjesztésére szánták őket, nem következik minden nevelés közvetlenül ideologikus jellege s ezzel a preszocialista társadalmakban folyó nevelés pozitív funkcióinak kizárása. Meg nem értésből fakad az a nézet is – írja Covato –, hogy ha a történelem materialista felfogásából indulunk ki, akkor a nevelési viszonyt nem állíthatjuk a politikai küzdelem céljainak szolgálatába. Covato nem fogadja el Raffaele Laporta nézetét, aki

²⁵ *Mauro Laeng*: Lineamenti di pedagogia. Editrice La Scuola, Brescia 1973, 1983^a.

²⁶ *Cesare Scurati*: i.m.

²⁷ *Carmela Covato*: Il marxismo e la pedagogia. I Problemi della Pedagogia 1976. 2–3. sz.

szerint a nevelés megsemmisül a történelem dialektikájában, vagy legalábbis beleolvad a valóságba, s ezzel elveszíti sajátos jellegét.²⁸

A marxista nevelési koncepció – mondja Covato – nem tekint el a valóság konkrét politikai elemzésétől, az ellentmondások és a fejlődési lehetőségek kimutatásától. A marxizmus összekapcsolja a meghatározott objektív feltételek között élő személyiség formálásának és a körülmények megváltoztatásáért folyó tevékenységnek az elvét. Ezen az alapon lehet megteremteni egy olyan új ember kifeformálásának a lehetőségét, aki irányítani tudja önmagát és történelmét. Maga a nevelési aktus, ha nem merül ki pusztán a pusztán elmékben, hozzájárulás a valóság átalakításához.

Így találunk rá a marxizmus alapvető eszméiben a neveléstudomány helyére. Ámde ez az absztrakt szerepmeghatározás mindenkor konkrét helyzetelemzéssel kell, hogy párosuljon; a valóság nem alakítható önkényesen semmilyen ideológia vagy világnézet jegyében, hanem függ attól a valóságosan meglévő képességtől, mellyel a progresszív erők az adott történelmi szituáció problémáit meg tudják oldani. „Ebben az értelemben a gyakorlat filozófiája jelenti egyikét azoknak a hozzájárulásoknak, minden bizonnyal az egyik legjelentősebbet, de nem egyetlen vagy abszolútumot, mely megalapozza a nevelési folyamat elmélete és gyakorlata közti bensőséges viszonyt.”²⁹ Ily módon a marxizmus megőrzi az inherens kapcsolatot a nevelés és az általános történelmi folyamat között, s ez egyet jelent a nevelési problémák ideológikus misztifikálásának felszámolásával – így annak a ködképek az eloszlatásával, hogy a nevelés (oly mértékben, ahogyan az egyház, a család, az iskola vagy más nevelési intézmények egyetértésre jutnak) szükségszerűen reprodukálja a munkamegosztást és az emberek közti megkülönböztetéseket. Ebben áll a marxista pedagógiai álláspont radikalizmusa. Az a nevelés, amely szembefordul a történelmi valóságból kiszakított elvont individuális entitás megváltoztatásának programjával, és a nevelés céljait nem függetleníti a történelemtől (miként azok a koncepciók, melyek a „kritikai szellem”, az autonómia, az önnevelés, a szabadság, a demokrácia, az együttműködés stb. absztrakt programjával lépnek fel), hanem tudomásul veszi és megérti az ellentmondásos valóságot, egyszersmind – és éppen ezen az alapon – gyökeresen megváltoztatni igyekszik. A történelem reális tendenciáiból kikövetkeztetett marxista alternatíva egyaránt tagadja azokat az illúziókat, melyek bizonyos technológiai újítások kiterjesztésétől várják az olaszországi közoktatásügy megújulását, és azokat az utópista elképzeléseket, melyek az iskola elhalását, a nevelési intézményrendszernek a társadalom egészében való feloldódását – a „descolarizzazione” programját – hirdetik meg.

2. Kétféle „konformizmus”: spontaneitás és tudatosság

Sokat foglalkoztatja az olaszországi marxista pedagógiát, miként ellenfeleit is, az a probléma, melyet Gramsci annakidején Börtönfüzeteiben kétféle „konformizmus” harca-ként írt le. Gramsci szóhasználatában a konformizmus „társadalmiságot”, a társadalomhoz való sajátos alkalmazkodást jelent. Egyik fajtája tudatos és dinamikus, a hegemoniáért folytatott harchoz kapcsolódik, a másik – a polgári társadalom válságjelenségeként – az

²⁸ Raffaele Laporta: Ideologia, pedagogia e scienza dell' educazione. Scuola e Città 1974. 10. sz. Idézi Covato i.m.

²⁹ Carmela Covato: i. m.

egyének ösztönös, mechanikus és dogmatikus hozzáídomulása az adott környezeti feltételekhez. A pedagógia számára ezért nem úgy merül fel a kérdés, hogy irányuljon-e a nevelés a konformizmusra, vagy az egyén fejlődését állítsa előtérbe, hanem hogy a konformizmus melyik fajtáját vállalja, tűzze a nevelés céljául. „Konformizmus mindig létezett: ma két konformizmus” közötti harcról van szó, vagyis a hegemoniáért folyó harcról, a polgári társadalom válságáról”.³⁰

Az aktív konformizmus – a tömegek és az egyének tudatos részvétele egy autonóm kultúra kialakításában³¹ – egyet jelent a politikai aktivitással és a tekintélyre épülő konformizmus leküzdésével, ezért vezet el Gramsci konformizmus-elmélete azokhoz a mai vitákhoz, melyek nevelés és politika viszonyáról folynak. A politikai mozzanat – legalább implikáltan – minden nevelésben bennerejlik, de ebből nem következik az, amit Laporta állít, ti. hogy „a marxizmus szerint a politika önmagában véve nevelési realitás, melyben feloldódik mindaz, amit nevelésnek neveznek”.³² Azt azonban egyértelműen állítják a marxista pedagógia olasz képviselői, hogy a nevelés problémái – mind „univerzális” (össztársadalmi), mind a „molekuláris” szinten (család, iskola stb.) elválaszthatatlanok a szociális viszonyoktól. Egy osztályokra tagolt társadalomban az „univerzális” szinten érvényesülő „kényszerítő” nevelés (melynek segítségével a gazdasági hatalom birtokosai rákényszerítik a maguk ideológiáját a tömegekre) megjelenik és konkretizálódik a „molekuláris” szinten is.

Az elnyomott osztályok emancipációjában a közismert marxista koncepció szerint döntő szerepet játszik a tudatosság. Ez közvetve és közvetlenül is érinti a nevelésfelfogást. Covato Gramscira való hivatkozással szögezi le, hogy a marxisták a spontaneitás elemét nem hanyagolják el, amikor a nevelés és az irányítás szükségességét hangsúlyozzák. A fegyelem egyik eszköze annak, hogy a spontaneitás és a tudatos vezetés közti dinamikus egyensúly megvalósuljon.³³

E ponton igen sok értetlen kritika éri a marxista pedagógiát. Például perszonalisták, akik úgy mutatják be magukat, mint a személyiség autonómiájának védelmezőit a külsődleges és önkényes pedagógiai beavatkozások híveivel szemben, a marxisták és általában a szocialisták szemére vetik, hogy „megfelelkeznek az emberi személyiség szabadságáról”.³⁴ Aldo Agazzi szembeállítja a személyiségformálás kétféle értelmezését: az arisztotelészi „forma” szerintit (az entelecheia és energheia felszabadítását, az önfejlődés dinamizmusainak mozgásba hozását) és a kívülről való formaadást, melyre elrettentő példának említi Makarenko – jócskán félremagyarázott – pedagógiáját. (Aldo Agazzi alighanem kevéssé is ismeri Makarenkót, hiszen mintegy vele szemben állítja fel azt a tételt, hogy „a nevelési viszonyban” a *nevelendő* a nevelés alanya. De Aldo Agazzitól, az olasz katolikus pedagógia „pátriárkájáról” az az elismerő vélemény él a marxisták körében, amit Roberto Maragliano így fogalmazott meg: „megvan az az érdeme, hogy világosan beszél.”³⁵

³⁰ Antonio Gramsci: Válaszút a pedagógiában. Akadémiai Kiadó, Bp. 1979. 169. p. Ford. Bólyai Imréné.

³¹ Vö. Köpeczi Béla: Gramsci ideológia-felfogása és a művelődéstörténet. Magyar Filozófiai Szemle, 1978. 1. sz.

³² Raffaele Laporta: i. m.

³³ Carmela Covato: i. m.

³⁴ Piero Viotto: Il personalismo pedagogico. In: Giuseppe Rovea (szerk.): Educazione e scuola nelle ideologie contemporanee. Editrice La Scuola, Brescia 1982.

³⁵ Riforma della Scuola 1982. 4. sz.

Erről az alapvető pedagógiai és szociológiai problémáról nemcsak a marxisták és a keresztények közt folynak állandó viták. Jelentős a Dewey-t követő ún. *laikus irányzat* álláspontja is. Legnevesebb képviselői Giovanni Maria Bertin³⁶ és Raffaele Laporta³⁷. A Firenzében kiadott *Scuola e città* c. folyóirat a laikus pedagógia befolyása alatt áll.

A marxista és a laikus felfogás között számos tényleges megegyezés és nagyfokú hasonlóság van, melyet a felületesebb szemlélet könnyen lényegi azonossággént láthat. Érthető hát, hogy mindkét oldalon nagy erőfeszítéseket tettek a különbségek pontos meghatározására. Ha ismét Cesare Scurati tömör irányzat-jellemzését vesszük alapul, a „laikusok” nézeteit a következőkben foglalhatjuk össze.

Filozófiai (antropológiai) kiindulópontok. Az „emberi természet” kulturális hatások eredményeképp jön létre egy viszonylag állandó biológiai bázison. — A szocialitás az emberi természet konstitutív oldala, mely nem áll szemben az individuális céltételezésekkel. — Az ész egyetemességéből a teljes emberi egyenlőség következik. — Az ember felszabadulása a történelemben megy végbe a munka (technika, gazdaság) és a tudomány (intellektuális és morális fejlődés) révén. — Minden metafizikai, dogmatikus és autoritárius irányzat ellentétben áll az értelem autonómiájával. A vallás lemondás az értelemről és az emberi képességek felhasználásáról. — Az igazság sohasem „adott”, hanem folytonos folyamatban „alkotott”. — A demokrácia a társadalmi szervezet ideális formája. — Alapvető követelmény a nyitottság. A fejlődés folytonos és az élet értelmét jelenti.

Nevelésméleti alaptételek. A nevelés egyike a társadalmi élet legjelentősebb organizációinak. — A nevelés eszmények által orientált és a tudományok által ellenőrzött folyamat. — A szabadság a legfőbb érték. Megtanítani szabadnak lenni — ez a nevelés legfőbb célja. — Nevelni: kötelesség.

Iskolaelméleti alaptételek. Az iskola kizárólagosan társadalmi természetű. — Biztosítani kell az iskola demokratikus és demokratizáló, valamint laikus jellegét (mivel egy pluralista demokráciában senkinek sem áll jogában — sem az egyháznak vagy az államnak, sem a családnak vagy bármely csoportnak — az objektív igazság kárára a maga partikuláris érdekeit érvényesíteni).

Közüoktatásiügyi követelések. Bár az oktatáspolitikai viták nem tartoznak szűkebb tárgyunkhoz, az iskola és a társadalom viszonyáról kialakított nézetek illusztrációjaként megemlítjük a laikus irány néhány reformkövetelését is.

Radikálisan véget kell vetni az iskolatípusok hierarchizálásának. Jól tagolt, de következetesen egységes iskolarendszerre van szükség. Optimális egyensúlyt kell találni a központosított tervezés és a helyi bázisok tevékenysége közt (ennek érdekében például a kurrikulumokat moduláris rendbe kell szervezni, vagyis gondoskodni kell arról, hogy nagyfokú alkalmazkodóképességgel és hajlékonysággal rendelkezzenek). Az iskolát közvetlenül össze kell kapcsolni a munka világával. Biztosítani kell az iskolában a tudományos nevelést, a tanulás és a tapasztalás egységét. Ez szűkebben vett pedagógiai szempontból —

³⁶ Educazione alla socialità e processo di formazione. A. Armando, Roma 1964.; Crisi educativa e coscienza pedagogica. A. Armando, Roma 1971.; Educazione alla ragione. A. Armando, Roma 1964.

³⁷ Educazione e libertà in una società in progresso. La Nuova Italia, Firenze 1960.; La difficile scommessa. La Nuova Italia, Firenze 1971.

mint már Dewey meghatározta — a következőket jelenti: tudományos nyelvhasználatra való nevelés, megfigyelések alkalmazása, a problémamegoldó és újat kereső fantázia kitüntetett szerepe, az oktató „intellektuális *leader*” funkciója.³⁸

Scurati ellenvetései a laikus irányzat elméleti álláspontjaival és gyakorlati javaslatáival szemben két ponton tűnnek reálisnak: az egyik a „szcientista illúziók” veszélye, a másik, hogy értékvilágában anakronisztikus elemek találhatók.³⁹ Ezt a marxista kritika is aláírja, de másképp ítéli meg az értékek problémáját és másban látja a konfrontáció fő kérdését. Mert nem elég arra rámutatni, hogy az olyan értékek, mint a szabadság, az értelem, a tudomány, az egyenlőség, a demokrácia, a társadalom valóságában súlyos válságba kerültek, ezért az a nevelés és neveléselmélet, mely rájuk alapoz, nem lehet igazán hatékony, hanem elemezni kell, mit takarnak ezek az absztrakt értékfogalmak, s eljutni történelmileg konkrét jelentésükig. Ekkor a felvilágosodás és a liberalizmus ideológiája tűnik elő s ezek válsága, tehetetlensége a mai olasz valóságban.

Utalnunk kell itt a marxisták és a Dewey-követők közt folyó vitának arra a korábbi — az 50-es–60-as évekre kiterjedő — szakaszára, melynek a marxisták részéről prominens képviselője volt Dina Bertoni Jovine, s melynek centrumában az iskola „autonómiájának” s tágabban a társadalomhoz való viszonyának kérdése állt. „A laikus pedagógia pozíciói — olvashatjuk Angelo Semeraro tanulmányában, melyet Jovine válogatott kisebb írásainak bevezetéseként adott közre — nevelési autonómiát követeltek az iskolának, és egy nem mindig pontosan meghatározott „közösség” (*comunità*) koncepcióját összekötötték egy „közösségi személyiség” (*personalità comunitaria*) kialakításába vetett bizalommal: ezek a deweyánus mintát követő pozíciók visszatértek Olaszországba az ötvenes években, és legelszántabb védelmezőiket a pedagógiai kutatóknak abban a csoportjában találták meg, mely E. Codignola folyóirata körül gyűlt össze.”⁴⁰ Velük szemben és kíváltképp a kiemelkedő katolikus-liberális Lamberto Borghival szemben⁴¹ — egyebek közt alapos, mindmáig igen sokra tartott neveléstörténeti művekben⁴² — demisztifikálta Dina Jovine az iskola autonómiájának elméletét, kimutatva az iskola és a társadalom dialektikus viszonyát.

Napjainkban ez az egész kérdéskör a „nevelő társadalom” (*società educante*) témájába sűrűsödik. Ezt a kifejezést Olaszországban — miként másutt is — egyes szerzők úgyszólván jelszóként használják. De korántsem ugyanazt értik rajta. A radikálisok⁴³ a „*descolarizzazione*”-val hozzák kapcsolatba, a laikus pedagógia hívei azt az illúziót táplálják, hogy egy ésszerűen koordinált és a ráció egyetemessége révén egységesült társadalomban megvalósul az emberformáló hatások összhangja, a marxisták — ha olykor használják ezt a kifejezést

³⁸ Giovanni Maria Bertin: *Educazione alla coscienza scientifica. I Problemi della Pedagogia* 1984. 1–2. sz.

³⁹ Cesare Scurati: i. m.

⁴⁰ Angelo Semeraro: *Introduzione*. In: Dina Bertoni Jovine: *Principi di pedagogia socialista*. Editori Riuniti 1977. 10.

⁴¹ Vö. Lamberto Borghi: *Scuola e comunità*. La Nuova Italia, Firenze 1964.; *Educazione e autorità nell'Italia moderna* 1951.

⁴² *Storia della scuola popolare* (1954) és *Storia della scuola dal 1870 ai giorni nostri* (1958)

⁴³ A „radikalizmus” sokféle — gyakran összeegyeztethetetlen — nézet gyűjtőneve. Leginkább az antiautoritarianizmus, mindenfajta represszió elítélése kapcsolja egybe a „pedagogia radicale”-t, illetve azt a csoportot, mely radikálisnak tekinti magát (Gruppo Scolastico Radicale).

– a társadalom-iskola-személyiség viszonylatnak arra a lényegi mozzanatára gondolnak, hogy a társadalom dialektikus meghatározója a mindig „intencionált” nevelés intencióinak és a járulékos személyiségformálás minden tényezőjének. Minden nevelésben az adott társadalom tényleges konkrét viszonyai tükröződnek (sokféle módon és többé-kevésbé „ideologikusan”), miközben a nevelés elmaradhatatlan – de nem meghatározó – hozzájárulás a társadalmi viszonyok alakulásához. Ebben az értelemben a nevelés egyszerre reprodukció és aktív anticipáció, a társadalom pedig – közvetve és közvetlenül –: nevelő. A *società educante* fogalma így nem utópia és nem a „molekuláris szinten” működő nevelő intézmények és személyek felmentése a felelősség alól. „A társadalom az, ami nevel – írta a közelmúltban elhunyt Luigi Volpicelli⁴⁴ –; de azt a technikai és szakmai felkészítést, melyet a növendéknek meg kell kapnia az iskolától, nem képesek nyújtani sem a szakmai egyesületek, sem a társas élet dialektikája, a család, a pártok, a tömegkommunikációs eszközök. Ez az iskola sajátos terméke, és csakis az iskoláé.⁴⁵

Más alapon bírálja Aldo Agazzi a nevelő társadalom eszméjét. Ő – az áttekintésünkben csak érintett pedagógiai perszonalizmus jegyében – teljesen elutasítja a nevelő társadalom fogalmát is: a nevelés személyek közti viszonyt tételez fel, s csak mint ilyen létezik, márpedig a társadalom nem személy, következésképpen semmilyen körülmények között nem lehet nevelő.

Folytathatnánk az álláspontok bemutatását, s kiemelhetnénk további vitatott és nem kevésbé lényeges kérdésköröket is. De – egyelőre – talán ennyi is érzékelteti, mennyire szerteágazó, érzékeny és eleven a közelmúlt és a jelen Olaszországában a nevelés kutatása. Érdemes lenne alaposabban is foglalkoznunk vele.

⁴⁴ Volpicelliről, a progresszív olasz pedagógia kiemelkedő képviselőjéről, a *Problemi della Pedagogia* című rangos folyóirat volt főszerkesztőjéről lásd *Iclea Picco*: *Commemorazione di Luigi Volpicelli*; *Giuseppe Catalfamo*, *Bruna Fazio-Allmayer*, *Solvestro Marcucci*: *Ricordo di Luigi Volpicelli*. I *Problemi della Pedagogia* 1984. 1–2. sz.

⁴⁵ *Luigi Volpicelli*: *La scuola del futuro*. I *Problemi della Pedagogia* 1976. 4. sz.

A TANULÓI SZEMÉLYISÉGTÉNYEZŐK ÉS A PEDAGÓGIAI ELJÁRÁSOK ÖSSZEEGYEZTETHETŐSÉGÉNEK LEHETŐSÉGE EGY SZERTEFOSZLÓ ÁLOM?

A tanítás tanulási folyamat javításával kapcsolatban számos elméleti és kísérleti modell látott már napvilágot, s közülük csak kevés gyakorolt kellő hatásfokot a gyakorlatra. A jelenleginél hatékonyabb iskolai modell kidolgozásához, a hiányosságok kiküszöböléséhez hasznos szempontokat nyújthat a külföldi kutatások eredményeinek, eredménytelenségeinek, dilemmáinak tanulmányozása, mérlegelése is.

Több pedagógiai, illetve pszichológiai vizsgálat jutott már arra a következtetésre, hogy nincs egyetlen oktatási módszer, eljárás, amely önmagában biztosítaná minden tanuló számára az eredményes tanulást, a különböző pedagógiai eljárások, módszerek különféle hatást gyakorolnak a tanulókra.

Hazánkban jól ismert a „mastery learning” azaz az optimális elsajátításhoz vezető tanulás koncepciója, elméleti modellje, gyakorlati stratégiája. Hazai gyakorlati adaptációjára is történtek parciális kísérletek. A modell korlátairól, a bevezetés nehézségeiről, az eredmények ellentmondásosságáról már kevesebbet hallhattunk.

E témakörben egyéb komplex pedagógiai, pszichológiai kutatási fejlemények kevésbé ismertek. Közülük ismertetjük a több mint tizenöt éve folyó, először angolszász (Cronbach, Snow, Glaser stb.), majd német területen (Flammer, Schwarzer, Steihangen stb.) kibontakozó kutatási irány által megfogalmazott modellt: angolul ATI (aptitude treatment interaction), illetve németül WSU (Wechselwirkung zwischen Schülermerkmal und Unterrichtsmethode).

A modell alapkiindulása tipikusan differenciál-diagnosztikai. Az oktatás javítása, hatékonyabbá tétele érdekében elfogadjuk a tanulók közötti egyéni különbségek meglétét, ezt számításba is veszi az oktatás tervezésénél, s hozzá igazodni kíván a módszerek, eljárások megválasztásakor.

Kiinduló alaptétele tehát az, hogy az egyes tanulók személyiségváltozóihoz (pl.: IQ, szorongásszint, érdeklődés, önbizalom, motiváció, előismeretek stb.) igazodó, azzal egyeztetett alternatív pedagógiai programok, eljárások, tanulási feltételek, tanítási módok, pedagógiai szituációk (pl.: a segítség mértéke, az útmutatás részletezettsége, az oktatás stílusa, a vezetés módja, a megerősítés fajtái, a stressz kiküszöbölésének mértéke, a feladatmegoldásba való bevontság foka stb.) optimális tanulási teljesítményt eredményeznek. Feltevésük szerint tehát a különböző tanulási sajátosságokhoz, adottságokhoz igazított tanítási eljárások hatására közel azonos tanulási eredmények születnek. A kutatók végeredményben e modelltől nemcsak elméleti előrelépést, de az oktatási gyakorlat problémáinak megoldását is remélték. Egyrészt azt várták, hogy a tanulás természetére vonatkozóan e modell jobb magyarázó elveket kínál, továbbá csökkenti a kutatásokban túlzottan eluralkodó „empiricizmust”, valamint új elvi törvényszerűségek feltárására is képes. Másik funkcióját pedig abban látták, hogy segítségével minden tanár sikeres, céltudatos lesz a gyakorlatban, s a legjobb tanítási eljárásokat valósítja meg.

A modell keretei között az ismeretek tartalmában, szerkezetében, a tananyag közvetítésének módjában alkalmazott különböző pedagógiai eljárások alapvetően három csoportba rendezhetők:

- javító, orvosló,
- kompenzáló,
- preferáló.

1. *Javító, orvosló* (remedial approach)

Külön tanítási programot iktatnak be abban az esetben, ha az ismeretek valamelyik fontos eleme hiányos vagy hiányzik a tanulóknál és a tanulásban mindaddig nem várható haladás, amíg ezek a hiányosságok nem szűnnek meg. A sikeres elsajátítás érdekében javító tanítási periódusokat vezetnek be, növelik a tanítási időt, speciális elmaradásra pedig meghatározott segítséget nyújtanak, pl: vizuális segítséget matematikában.

2. *Kompenzáló*

Minden olyan esetben, amikor a tanulók bizonyos olyan kedvezőtlen pszichés sajátossággal rendelkeznek, pl.: szorongás, amelyek szorosan korrelálnak a tanulás eredményességével, s teljes mértékben nem szüntethetők meg, csupán tanulástgyöngítő hatásait próbálják megfelelő programmal kiküszöbölni.

Tehát bizonyos speciális pedagógiai eljárással semlegesítik egyes kedvezőtlen pszichés állapot hatását az oktatási folyamatra.

3. *Preferáló*

Ezen eljárásokat alkalmazzák akkor, ha a tanulók egyes adott pozitív személyiségjegyeit, meglevő többletudását, hatékony információfeldolgozó stratégiáját bizonyos cél érdekében ajánlatos előnyben részesíteni az oktatási folyamatban. Ezzel az eljárással hívják elő illetve hasznosítják a tanulók jó képességeit, adottságait. Minden tanuló akkor tanul a legjobban, ha olyan képességeit veszi célba a pedagógiai fejlesztés, amelyben jártas, gyakorlott, ügyes.

A kísérleti modell néhány elvi tanulsága: Cronbach és Snow azt találta, hogy azok a pedagógiai eljárások, melyek megfigyelésre és a részletek közötti differenciálásra ösztönzik a tanulókat, a gyengébb általános képességekkel rendelkező tanulók számára hatékonyabbak. Ennek az az oka, hogy ezek az eljárások kompenzálják a tanulók gyengébb koncentrációs és diszkriminációs képességét.

Ugyanakkor azt is kimutatták, hogy a jó képességű tanulók relatíve rosszabbul teljesítettek ezekkel az eljárásokkal. Ők sokkal jobb eredményt értek el abban az esetben, amikor szimbolikus értelmű gyors manipulációt kívántak tőlük.

Egy másik kísérletileg igazolt megállapításuk az, hogy minél magasabb a tanulók kognitív nívója és feladatmegoldó képessége, motiváltságának szinte, annál sikeresebben tanulnak lazább (indirekt), közvetett didaktikai vezetés mellett, mely több döntést, alternatívát enged meg számukra.

Minél egyszerűbb azonban a tanulandó anyag, azaz a tanulandó feladat szintje, annál előnyösebb a direkt tanári vezetés. Megállapították azt is, hogy a deduktív oktatás a jobb képességű tanulók számára korai előnyt jelent, de nem független az inductív oktatás színvonalától, a stressz mértékétől, vagy az anyaggal való gyakorlati jártasság szintjétől sem.

Érdekes kísérleteket végeztek a versenyfeltételek közötti tanulás hatékonyságát illetően is. Kimutatták, hogy a sikerorientált tanulóknál fokozta ez a tanulási feltétel a sikert, a tanulási zavarral küszködő tanulóknál pedig kifejezetten rontotta a teljesítményt.

További kutatási eredmény felsorolása helyett vizsgáljuk meg, napjainkban hol tart az ATI kutatás?

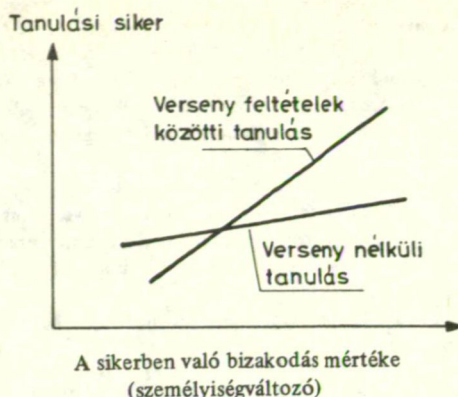
Noha egyre növekvő érdeklődés mutatkozik a téma iránt, kevés empirikus bizonyíték gyűlt össze a koncepció bizonyítására. Egyrészt a bizonyító adatok relatíve kis számú kísérletből származnak, vagy nagyszámú vizsgálatból alacsony szingifikancia érték mutatható csak fel.

Nemcsak az feltűnő, hogy ellentmondóak, vagy részben ellentmondóak az eredmények, de az is, hogy az utóbbi időben nincs új reprezentatív didaktikai relevanciájú megállapításuk.

A kezdeti lelkesedés után a csalódás jelei mutatkoznak e kutatási irányon belül. Gage és Unruh magát az individuális oktatás előnyeit kérdőjelezi meg, feltéve a kérdést: „... a tanítás individualizálására irányuló törekvések miért nem hoztak döntőbb eredményeket? Miért nem magasabb lényegesen azoknak a tanulóknak az átlagos teljesítmény-mérőszáma, akik esetében figyelembe vették az egyéni szükségleteket és képességeket, szemben azokkal a tanulókkal, akiket a hagyományos osztályteremben, ugyanabból a könyvből tanítottak, mindnyájan ugyanazt a tanári magyarázatot hallgatták? Az a helyzet ugyanis, hogy az individualizálásra fordított figyelem ellenére kevés kiemelkedő eredményről számoltak be, ha egyáltalán volt ilyen.”

Erre az utóbbi kérdésre keresve a magyarázatot Bracht (1969) 90 kutatási beszámoló szisztematikus elemzését végezte el, hogy megvizsgálja a kapcsolatot az alkalmazott eljárások, valamint a tanulói változók között.

Az elemzett tanulmányoknak meghatározott kritériumoknak kellett megfelelniük. (A tanulmá-



nyoknak egy vagy több személyiségváltozót kellett vizsgálniuk, hogy összehasonlítást lehessen tenni az alternatív eljárások és a különböző személyiségváltozó szinteket reprezentáló kísérleti személyekre gyakorolt hatások között.) A kapott empirikus eredményeket (a kapcsolatokat, az összefüggések hatásait) az alternatív eljárások és a személyiségváltozók közötti interakciós hatás alapján osztályozták, két szignifikáns interakciós hatást (kapcsolatot) különböztetve meg varianciaanalízissel: ordinálist és nemordinálist. A különböző pedagógiai eljárások a személyiségváltozók szintjén eredményesebbek vagy kevésbé eredményesek voltak. A nem-ordinális interakciós hatást tekintették a kutatók bizonyítéknak, a modell hatékonyságára nézve. Pl.: az interakció nem-ordinális, ha „A” eljárás szignifikánsan jobb az alacsony képességű tanulók esetében, a „B” eljárás pedig szignifikánsan jobb a magasabb teljesítőképességű tanulóknak.

Ordinális kapcsolat nem ad kiindulási alapot a különböző személyiségű kísérleti személyek közötti differenciált oktatásra, vagyis kettő vagy több alternatív eljárás egyformán hatékony lehet mindenki számára, vagyis ez önmagában még kevés bizonyíték a modell hatékony működésére.

Összefoglalóan elmondható, hogy az ATI kísérletek egy részében a kutatók általában meghatározták az alternatív eljárásokat majd próba-szerűen módszerrel megpróbálták megkeresni a személyiségváltozókat, melyeknél ezen eljárások hatékonyan alkalmazhatók. A hatás elemzése gyakorta utólagos megfontolással történt és nem volt gondosan megtervezett része a kísérleteknek.

A fenti bizonytalanságok, aggályok számbavétele után is fontos hangsúlyozni, hogy a képzés szempontjából fontos az adott individuális feltételekből kiinduló pedagógiai eljárás, bánásmód optimalizálása. Az ATI modellt egy sajátos gondolkodási modellnek tekintjük, mely a gyakorlatban sok összefüggésben alkalmazható.

További kutatási feladat kimutatni, vajon milyen „mozgó diszkrepancia” van a tanulók kompetenciája és az operacionalizálás között, valamint azt is figyelembe kell venni, hogy a személyiség tulajdonságjegyei, szokásai idővel épp a pedagógiai hatásokra válnak, módosulnak.

Nyitott kérdés azonban, hogy vajon biztonságosan meghatározhatók-e a komplex és gyorsan változó interakcióeffektusok, a tanár szabadsága, a tanítási anyag relevanciái.

Az eddigi ATI kutatások eredményei nemcsak ellentmondásokat tartalmaznak, de demonstrálják is egyben a pedagógiai folyamat komplexitását, azt konkrétan, hogy számtalan független változó hat a függőre, s egyben bonyolult a köztük levő kapcsolatösszefüggés is.

Nyitott az a kérdés, hogy vajon az ATI az iskolai gyakorlatot alapvetően megváltoztatja-e? Minél több a tanulók között meglevő különbség számbavételére tér ki, annál reménytelenebbnek látszik a tanár számára a minden részlethez alkalmazkodó tervezés.

Összességképpen elmondható, hogy bár az ATI modell nézetünk szerint nem oldja meg az oktatás minden problémáját, segít az egységesség és differenciálás kérdésének elemzésében, közelíti a pedagógia elméletét a gyakorlathoz. Minden kétséget kizáró, bizonyított megállapításai pedig a hazai pedagógiai kutatások eredményeivel kiegészítve, kontrollálva rugalmasan bevezethetők a hazai gyakorlatba is.

IRODALOM

1. *G. H. Bracht*: Experimental factors related to aptitude-treatment interactions RER 1970. 40. 627–645.
2. *Cronbach L. J.*: Beyond the two disciplines of scientific psychology. American Psychologist, 1975. 30. 116–127.
3. *L. J. Cronbach–R. E. Snow*: Aptitudes and instructional methods New York. Irvington 1977.
4. *A. Flammer*: Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden – eine zerronnene Hoffnung =H. Madl–. Krapp (Hrsg.): Schuleingangsdiagnose. Verl. Hogrefe, Göttingen 1978. 113–119.
5. *N. L. Gage–W. R. Unruh*: Theoretical formulations for research on teaching. Review of Educational Research. 1967. 37. 358–370.
6. *R. Glaser*: Some implications of previous work on learning and individual differences In: R. M. Gagné (Ed) Learning and individual differences Columbus, Ohio: Merrill Books, 1967.
7. *G. Salomon*: Heuristic Models for the Generation of Aptitude-Treatment Interaction Hypotheses RER, 1972. 2. 327–343.
8. *R. Schwarzer–K. Steinhagen* (eds) Adaptiver Unterricht. München: Kösel, 1975.
9. *W. Witzel*: Schülettgesteuerter Unterricht-Eine Analyse von Forschungsberichten. Neue Unterrichts-praxis. 1973. 6. 392–389.

AZ ÉRTÉKELES-OSZTÁLYOZÁS EGY LEHETSÉGES MODELLJE¹

I. Az iskolai értékelés-osztályozás jelenlegi problémái

Jelenlegi pedagógiai gyakorlatunk egyik legkényesebb és egyben egyik legmegoldatlanabb problémája az *értékelés-osztályozás*. A szakemberek és pedagógusok nagy része tudja, hogy értékelési-osztályozási gyakorlatunk rengeteg hibaforrást rejt magában. Ezek közül a legfontosabbak a következők:

1. az objektivitás hiánya
 - relatív osztályzatok
 - tanári szubjektívizmus
 - a tanulók és szülők nem megfelelő tájékoztatása arról, hogy mi alapján osztályoz-értékel a pedagógus
2. a megbízhatóság hiánya
3. az összehasonlítás hiánya.

Mai értékelési és osztályozási rendszerünk legsúlyosabb problémája az *objektivitás hiánya*. A pedagógus – részletes, pontosan megfogalmazott követelményrendszerek hiányában – szubjektíven, a maga módján értelmezett normák alapján minősíti a tanulók teljesítményét. Így természetesen sokszor nem igazságos, nem megfelelő osztályzatok születnek. Erre a súlyos problémára hívják fel a figyelmet az „*Irányelvek*” is: „Az osztályozás az egyes tantárgyakban nem objektíven méri a teljesítményeket. A tantervek követelményei erre irányuló erőfeszítéseink ellenére sem adnak az objektív értékeléshez alapot, ehhez szükségszerűen járulnak a pedagógus részéről is szubjektív elemek.”² Az objektivitás hiányából fakadó nehézségeket súlyosbítja az a körülmény is, hogy sem a tanulók, sem a szülők nem tudják, hogy milyen normák, követelmények alapján állapítja meg a pedagógus az egyes érdemjegyeket. Ezt a problémát azért tartjuk nagyon veszélyesnek, mert sok konfliktus-lehetőséget hordoz magában az iskola és a szülői ház között. A főként tanári szubjektívizmusból eredő *megbízhatóság* és *összehasonlítás* hiánya ugyancsak megoldatlan kérdése jelenlegi értékelésünknek. Több külföldi kutató (Hartog és Rhodes, London, 1936., vagy Bonnardel, 1943. és Piéron, 1952.) vizsgálata bebizonyította, hogy azonos értékelők ugyanazt a tanulói teljesítményt különböző időpontokban eltérő módon minősítik.³ Nagy József pedig arra mutat rá, hogy „a

¹ Jelen tanulmány a szerzőnek az ELTE Bölcsészettudományi Kar Pedagógia Tanszékén 1984 júniusában megvédett „Az értékelés-osztályozás egy új rendszerének kísérleti vizsgálata a Nyelvi-Irodalmi-Kommunikációs Nevelési Kísérletben” című szakdolgozatán alapszik.

² Irányelvek az értékelés és az osztályozás korszerűsítéséhez. Bp. 1973. Tankönyvkiadó. 6.

³ Veszprémi László: Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései. Bp. Akadémiai Kiadó.

szubjektív megítélés alapján történő osztályozás következményeként az osztályzatok közötti különbségek teljesen összeomlódnak. Ugyanarra a teljesítményre akár jelest, akár elégtelent is kapnak a tanulók.”⁴

A felsorolt problémák szükségessé teszik, hogy a szakemberek és pedagógusok egy új, a jelenleginél objektívebb és igazságosabb osztályozási-értékelési eljárás kidolgozásán fáradozzanak. Magyarországon meg is indultak az ilyen jellegű kutatások pl. az *Országos Pedagógiai Intézet* által irányított kísérlet, mely az osztályozás nélküli értékelést próbálta ki,⁵ vagy *Veszprémi László* e tárgyban végzett felmérései,⁶ amelyek figyelemre méltó eredményekhez vezettek.

A fentebb felsorolt okok vezettek arra, hogy megpróbáljunk kidolgozni egy, a mainál objektívebb és igazságosabb osztályozási-értékelési eljárást. Osztályozási kísérletünk a *Nyelvi-Irodalmi-Kommunikációs Nevelési Kísérlet*⁷ keretén belül folyik három éve, tehát tulajdonképpen kísérlet a kísérletben. (Ezért a „kísérlet” fogalmát a továbbiakban csak az osztályozás-értékelés új eljárásával foglalkozó kutatásra használjuk.)

II. Értékelési-osztályozási kísérletünk koncepciója

Első lépésként meghatároztuk, hogy mit tartunk *objektív értékelésnek*. Szerintünk a tanulók értékelése-osztályozása akkor igazságos és objektív, ha ez *azonos* – a tanulókkal is megismertetett – *követelményrendszerrel*, és minden tanuló esetében *azonos módszerrel* történik. Ez a következő feltételek mellett valósulhat meg a gyakorlatban:

1. ha a pedagógus rendelkezésére áll egy részletes, pontosan kidolgozott követelményrendszer, amely alapfeltétele az objektív értékelésnek
2. ha ezt a követelményrendszert nemcsak a pedagógus, hanem a tanulók és a szülők is ismerik
3. ha a pedagógus pontosan tájékoztatja a szülőket gyermekük érdemjegyeiről
4. ha a pedagógus a szummatív és az érdemjeggyel kifejezett formatív értékelés során az osztályzatokat azonos eljárással állapítja meg minden tanuló esetében.⁸

A felsorolt 4 feltétel adja azokat a *célokat*, amelyek megvalósítására kísérletünk vállalkozott.

1. A négy feltétel közül csak egy volt számunkra adott. A Nyelvi-Irodalmi-Kommunikációs Nevelési Kísérletben ugyanis az 1–4. osztályra készen állt a részletes, pontosan megfogalmazott követelményrendszer.⁹ Ez a tanterv tevékenységosztályaihoz igazodva írja le az „elégséges”, a „közepes”, a „jó” és a „jeles” szintnek megfelelő követelménye-

⁴ Nagy József: Az elemi számolási készségek mérése. Bp. 1971. Tankönyvkiadó. 21.

⁵ Rácz-Székely Győző: Mérlegen egy osztályozási kísérlet. Köznevelés. 1973/14. sz. 3–4.

⁶ Veszprémi László: Értékelés, osztályozás, vizsgák. Bp. 1975. Tankönyvkiadó.

⁷ Zsolnai József: Nyelvi-Irodalmi-Kommunikációs Nevelési Kísérlet I–II. kötet. Veszprém, 1982. OOK.

⁸ A negyedik feltétel teljesülését a *Guilford-féle súlyozási eljárás* alkalmazásától vártuk. Lásd Zsolnai József: i. m. (II. kötet) 190–191. p. Év végi felméréseink azonban bebizonyították, hogy a kísérletben résztvevő pedagógusok képesek a Guilford-féle súlyozási eljárás alkalmazása nélkül is az objektív szummatív osztályzatok megállapítására a pontosan és részletesen megfogalmazott követelményrendszer ismeretében.

⁹ Zsolnai József: i. m. (II. kötet) 183–188.

ket. A követelményrendszer egyik fontos sajátossága, hogy a hagyományos minősítések helyett új minősítéseket tartalmaz: „megfelelt” (2), „jó” (3), „jeles” (4), „kitűnő” (5). E változtatást humanista szándékunk vezérelte. Helytelenítjük ugyanis azt a pedagógiai gyakorlatot, amely megbélyegzően „elégtelennek”, „elégségesnek” vagy „közepesnek” minősíti egy adott kisiskolás teljesítményét.¹⁰

2. Második feltételünk szerint a követelményrendszert nemcsak a pedagógusnak, hanem a tanulóknak és a szülőknek is ismerniük kell, mert így bármikor meggyőződhetnek a kapott érdemjegy objektív voltáról. Ezért a pedagógusoknak szóló *követelményrendszert* le kellett fordítanunk a tanulók nyelvére. A lefordított követelményrendszer kismértékben eltér a pedagógusok által használtétól. Míg a pedagógusnak készült teljes, tehát minden tevékenységszálty minden szintjének kívánatos teljesítményét tartalmazza, addig a tanulóké csak a két szélső, a „megfelelt” és a kitűnő” érdemjegynek megfelelő követelményeket adja meg. Ez a következőképpen fogalmazódik meg pl. 2. osztályban helyesejtésből:

Megfelelt

- a) Szókapcsolatokat és egyszerű mondatokat helyes hangsúllyal és hanglejtéssel tudok kiejteni. Közben jól artikulálok.
- b) A megtanult verseket, meserészleteket jól artikulálva, időtartamhiba nélkül el tudom mondani.

Kitűnő

- a) Szókapcsolatokat, egyszerű és összetett mondatokat jól artikulálva, helyes időtartammal, hangsúllyal és hanglejtéssel tudok ejteni.
- b) A tanult verseket és meserészleteket el tudom mondani helyesejtési hiba nélkül.
- c) Vigyázok arra, hogy beszéd közben ne kövessék el helyesejtési hibát.

4. osztályban önművelésből:

Megfelelt

- a) Tudok önállóan keresni szavakat a Helyesírási tanácsadó szótárból és a Magyar értelmező kéziszótárból.
- b) Tudom ismertetni társaimnak azokat a könyveket, amelyeket önállóan olvastam el.
- c) Meg tudom keresni a Rádió- és televízióújságban a gyerek- és felnőttműsorokat.

Kitűnő

- a) Tudok önállóan keresni szavakat a Helyesírási tanácsadó szótárból, a Magyar értelmező kéziszótárból, szaklexikonokból, szakszótárakból.

¹⁰ Évközi látogatásaink és év végi felméréseink azonban azt bizonyították, hogy a tanulók, a pedagógusok és a szülők többsége a hagyományos értékelési rendszert helyesnek tartja, azt igényli. Ezért a következő évben visszatértünk a számjegyes osztályozási forma használatához.

- b) Tudok ismertetni és ajánlani olyan könyveket, amelyeket önállóan olvastam. Ezekről a könyvekről véleményt is tudok mondani.
- c) Meg tudom keresni a Rádió- és televízióújságban a gyermek- és felnőttműsorokat. Ismerem legalább 8 rádió- vagy televíziósorozat címét, adásidejét, a főbb szereplőket, a műsorvezető és a szerkesztő nevét.

Erre azért volt szükség, mert úgy gondoltuk, a tanulók érdeklődését nagymértékben csökkentené, ha a teljes, kb. 30 oldalas követelményrendszert adnánk a kezükbe. Viszont gondolva arra az esetre, ha van olyan tanuló, aki igényli a teljes követelményrendszer ismeretét, megkértük a kísérletben résztvevő pedagógusokat, hogy a teljes követelményrendszert olyan helyre tegyék az osztályban, ahol a tanulók bármikor elérhetik, megnézhetik.

3. Harmadik feltételünk szerint a szülőket pontosan tájékoztatni kell gyermekük érdemjegyeiről. A Nyelvi-Irodalmi-Kommunikációs Nevelési Kísérletben 12 tevékenységosztályból¹¹ kapnak osztályzatot a tanulók, tehát nemcsak olvasásból, írásból, fogalmazásból, hanem kommunikációból, önművelésből stb. is. Ezért szerkesztenünk kellett egy olyan *értékelő-osztályozó naplót* és *tájékoztató füzetet*, amely lehetővé tette a tevékenységosztályokhoz igazodó érdemjegyek nyilvántartását. (Ezekben egy rovat egy tevékenységosztálynak felel meg.).

III. Kísérletünk eddigi eredményei

A kísérlet eredményeire vonatkozó fölmérést 1983 júniusában végeztük.¹² Az értékelési-osztályozási kísérletben 6 osztály vett részt, amelyek közül 3 *Budapesten*, 3 pedig *Tolna megyében* működött az általános iskola 2. és 4. osztályában. A kiválasztás szempontja az volt, hogy a résztvevő osztályok a lehető legkülönbözőbbek legyenek a tanulók szocio-kulturális státusa tekintetében. A kísérlet a Tolna megyei 3 negyedikes osztályban 1982 novemberében, a budapesti 3 másodikos osztályban pedig 1983 februárjában indult el. A második és negyedik osztályok kiválasztásával pedig az volt a célunk, hogy megtudjuk, az életkori sajátosságok befolyásolják-e, és ha igen, milyen mértékben az objektív értékelés-osztályozás igényét a kisiskolásoknál.

Háromféle *kérdőívet* dolgoztunk ki, egyet a tanulóknak, egyet a szülőknek és egyet a pedagógusoknak. Ezeknek a kérdőíveknek a kitöltésével arra próbáltunk választ kapni, hogy a kísérleti és kontroll osztályokba járó tanulók, szülei és a tanítók mennyire igénylik az objektív értékelés-osztályozást. (Természetesen a kontroll osztályok is a Nyelvi-Irodalmi-Kommunikációs Nevelési Kísérlet keretén belül működtek.)

A kérdőívet a kísérleti és kontroll osztályokban a kitöltés időpontjában jelenlevő tanulók közül névsor szerint haladva minden 3. tanuló és annak egyik szülője töltötte ki.¹³ A pedagógusoknak szóló kérdőívet természetesen a kísérleti és kontroll osztályokban dolgozó pedagógusok mindegyike kitöltötte.

¹¹ Zsolnai József: i.m. (II. kötet) 52–61.

¹² Szeretném megköszönni minden munkatársamnak, elsősorban a kísérletben dolgozó hat pedagógusnak és az elméleti koncepció kidolgozásában segítő kutatóknak mindazt a segítséget, amelyet munkámhoz nyújtottak.

¹³ A felmérésben 125 tanuló, 125 szülő és 12 pedagógus vett részt.

A) A tanulóknak és szüleiknek szóló kérdőívre adott válaszok

A kérdőívekre adott válaszok közül elsőként a *tanulói válaszok* elemzését ismertetjük, mivel kísérletünk legfőbb újítása a tanulók *kliensként*¹⁴ való kezelése volt. Mivel a szülőknek szóló kérdőív tartalmilag teljesen megegyezett a tanulóknak szóló kérdőívvel, ezért a szülők válaszait a tanulói válaszokkal együtt közöljük.

A/1. „Szerinted mi alapján kell osztályozni?” (Lásd 1. táblázat)

A tanító véleménye alapján	Az osztály véleménye alapján	Követelményrendszer alapján (Ez megmutatja, hogy év végére mit kell tudnod pl. anyanyelvől.)
----------------------------	------------------------------	---

A kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a tanulók döntő többsége (125-ből 102) mind 2., mind 4. osztályban, mind a kísérleti, mind a kontroll csoportokban a *követelményrendszer alapján történő értékelést-osztályozást tartja helyesnek*. 2. osztályban a 63 megkérdezett tanuló közül 49-en, 4. osztályban pedig a 62 tanuló közül 53-an választották ezt az alternatívát. A kísérleti és a kontroll osztályokból beérkezett válaszok között nincs nagy különbség, ami azt bizonyítja, hogy a tanulóknak akkor is megvan az objektív értékelésre az igény, ha erre külön nem hívják fel a figyelmüket.

A szülői válaszok megegyeznek a tanulói válaszokkal. A szülők nagy része a *követelményrendszer alapján történő osztályozást* jelölte meg helyesnek mind a 12 osztályban. Az értékelhető 117 válaszból 86 tartalmazta ezt az alternatívát, és csak 31

1. táblázat.
„Mi alapján kell osztályozni?”
A tanulók és szüleik válaszai 2. és 4. osztályban

Választások	Kliensek		Kísérleti		Kontroll	
	Tanulók		Szülők*		Tanulók	
A tanító véleménye alapján	10 (16%)	14 (24%)	11 (17%)	17 (29%)		
Az osztály véleménye alapján	0 (0%)	0 (0%)	2 (3%)	0 (0%)		
Követelményrendszer alapján	51 (84%)	45 (76%)	51 (80%)	41 (71%)		
Σ	61 (100%)	59 (100%)	64 (100%)	58 (100%)		

*két válasz értékelhetetlen

**hat válasz értékelhetetlen

¹⁴ Az akciókutatási módszertanban a kutatás „tárgyait” nem objektumokként, hanem partnereként, kliensekként tekintik, és bevonják őket a kutatásba. Lásd *Kindler József*: A pozitívista módszertan válsága. Világosság 1980/8–9. sz.

olyan szülő volt, aki a tanító véleménye alapján történő osztályozást tartja helyesnek. Az adatok világosan mutatják, hogy a kísérleti és kontroll osztályokba járó tanulók szülei egyaránt az objektív értékelést-osztályozást tartják helyesnek. Érdekes viszont, hogy a *tanulók nagyobb százalékban szavaztak a követelményrendszer alapján történő osztályozásra, mint a szülők*. Úgy tűnik, a szülők jobban hisznek a pedagógusok által megállapított osztályzatok igazságosságában, mint gyermekeik.

A/2. „Fontosnak tartod-e, hogy tudjad, mi alapján kapod az osztályzatokat?” (Lásd 2. táblázat)

Nem fontos	Fontos	Nagyon fontos
------------	--------	---------------

A 125 tanuló közül 118 *fontos vagy nagyon fontosnak tartja*, hogy tudja, mi alapján osztályoz a pedagógus, és csak heten vannak olyanok, akiknek ez egyáltalán nem fontos. A 118 igenlő válasz közül 65 a nagyon fontos, 53 pedig a fontos alternatívára szavazott. Ezek az adatok bizonyítják, hogy a tanulók számára nagyon is fontos annak ismerete, hogy milyen normák és követelmények alapján kapják az érdemjegyeket. A kísérleti és kontroll osztályok között nincs jelentős eltérés, amely az előző kérdésnél megfogalmazottakat támasztja alá.

2. táblázat.

„Mennyire fontos, hogy a tanulók és szüleik beavatottak legyenek az osztályozásba? ”
A tanulók és szüleik válasza, 2. és 4. osztályban

Választások	Kliensek	Kísérleti		Kontroll	
		Tanulók	Szülők	Tanulók	Szülők*
Nem fontos		1 (2%)	0 (0%)	6 (9%)	5 (8%)
Fontos		25 (41%)	45 (74%)	28 (44%)	33 (52%)
Nagyon fontos		35 (57%)	16 (26%)	30 (47%)	25 (40%)
Σ		61 (100%)	61 (100%)	64 (100%)	63 (100%)

*egy válasz értékelhetetlen

Fontos az is, hogy azon hét tanuló közül, akik nem tartják fontosnak a követelmények ismeretét, hat kontroll osztályba jár. A 2. és 4. osztályok válaszaik között, sem a kísérleti, sem a kontroll csoportokban nem mutatható ki lényeges különbség, tehát a tanulók már 7–8 éves korukban is ugyanolyan fontosnak tekintik az osztályozás alapjául szolgáló követelmények ismeretét, mint a 9–10 évesek.

Az erre a kérdésre adott szülői válaszok a következő megoszlást mutatják. Az értékelhető 124 válaszból 119 a „fontos” vagy a „nagyon fontos” alternatívát jelölte meg, és csak 5 szülő akadt, aki számára nem fontos annak tudása, hogy a tanító mi alapján osztályoz. Fontos, hogy ez az 5 szülő a kontroll osztályokból került ki. A 119 igennel válaszoló szülő közül 78-an szavaztak a „fontos” és 41-en a „nagyon fontos” alternatívára. A válaszok ilyen arányú megoszlása megegyezik az erre a kérdésre adott

tanulói válaszokéval. A fentiekből kitűnik, hogy a tanulók mellett a *szülők is* mind a kísérleti, mind a kontroll osztályokban *igénylik, hogy tájékoztassák őket az érdemjegyek megállapításának módjáról.*

A/3. „Ösztönözn-e a tanulásban, ha már év elejétől kezdve ismerhetnéd, hogy mit kell tudnod anyanyelvől év végére?” (Lásd 3. táblázat.)

Nem Igen Nagyon

E kérdés arra kereste a választ, hogy a tanulókat motiválja, ill. motiválná-e a követelményrendszer ismerete a jobb tanulmányi munka elérésében. A tanulók legnagyobb része, 115 fő nyilatkozott úgy, hogy a követelmények ismerete *ösztönzi, ill. ösztönözné tanulását*, és csak 10 tanuló válaszolt nemmel erre. Ezek az adatok azt mutatják, hogy a követelmények ismerete nagymértékben motiválja, ill. motiválná a tanulókat a jobb eredmények elérésében. Mivel a második és negyedikes tanulók válaszai nagymértékben megegyeznek, kimondhatjuk, hogy a követelmények ismeretének ösztönző hatása már a 7–8 évesek körében is jelentkezik.

A szülők válaszai ennél a kérdésnél is megegyeznek a tanulók válaszaival. 104 szülő szerint *motiválja, ill. motiválná gyermekét a követelmények ismerete*, és csak 18 szülő választott nemmel erre a kérdésre. Ezekből az adatokból arra következtethetünk, hogy a tanulók, de a szülők szerint is fontos ösztönzőerő a követelmények ismerete a tanulmányi eredmény elérésében.

3. táblázat.
„Ösztönözn-e a tanulókat a követelményrendszer ismerete?”
A tanulók és szüleik válasza, 2. és 4. osztályban

Választások	Kliensek	Kísérleti		Kontroll	
		Tanulók	Szülők*	Tanulók	Szülők**
Nem		4 (7%)	5 (8%)	6 (9%)	13 (21%)
Igen		31 (51%)	52 (88%)	33 (52%)	24 (38%)
Nagyon		26 (42%)	2 (4%)	25 (39%)	26 (41%)
Σ		61 (100%)	59 (100%)	64 (100%)	63 (100%)

*két válasz értékelhetetlen

**egy válasz értékelhetetlen

A tanulóknak és szüleiknek szóló kérdőív feldolgozása során a következő összefüggések nyertek bizonyítást:

1. A tanulók nagy része (a 125 megkérdezettből 102) mind a kísérleti 2. és 4. osztályban, mind a kontroll 2. és 4. osztályban a követelményrendszer alapján történő osztályozást tartotta helyesnek, ami viszont alapfeltétele az objektív és igazságos

értékelésnek. A szülők nagy többsége (86 fő) – függetlenül attól, hogy gyermeke kísérleti vagy kontroll osztályba jár-e – szintén a követelményrendszer alapján történő osztályozást tartotta helyesnek. Tehát a tanulók mellett a szülők is igénylik az igazságos és objektív osztályozást.

2. A tanulók döntő többsége (118 fő) fontosnak tartja, hogy tájékoztatva legyen arról, hogy milyen normák, követelmények alapján osztályoz a pedagógus. A szülők közül is nagyon sokan (119-en) fontosnak tartják mind a kísérleti, mind a kontroll osztályokban, hogy ismerjék azokat a normákat, követelményeket, amelyek alapján a pedagógus megállapítja az érdemjegyeket.

3. Nagyon sok tanuló (115 fő) nyilatkozott úgy, hogy ösztönzi ill. ösztönözné a követelmények ismerete a jobb tanulmányi eredmény elérésében. A szülők többsége (104 fő) szerint is gyermeküket motiválja ill. motiválná a követelmények ismerete a tanulásban. A kísérleti és kontroll osztályba járó tanulók válaszai között egyik kérdésnél sem találtunk lényeges különbséget. Ebből nem kísérletünk eredménytelenségére következtünk, hanem arra, hogy *azokban a tanulóknak is megvan az objektív és igazságos értékelésre való igény, akiknek erre nem hívja fel külön senki a figyelmét.* Nem találtunk nagy eltérést a 2. és 4. osztályba járó tanulók válaszai között sem. Ez azt bizonyítja, hogy *az életkori sajátosságok kisiskolás korban nem befolyásolják nagymértékben a tanulók értékeléssel-osztályozással kapcsolatos felfogását.*

B) A pedagógusoknak szóló kérdőívre adott válaszok

A pedagógusoktól 4 kérdésre kértünk választ. A kérdőívet mind a kísérleti, mind a kontroll osztályokban tanító pedagógusok kitöltötték.

B/1. „Jónak tartja-e a jelenlegi osztályozási-értékelési rendszert?”

Ennél a kérdésnél külön kellett feldolgoznunk a 12 tanító válaszát, mert a kísérletben dolgozók természetesen arról írtak, míg a kontroll osztályokban tanítók az általánosan elfogadott osztályozási-értékelési gyakorlatról mondtak véleményt.

a) tanítók véleménye az új osztályozási-értékelési eljárásról

A 6 pedagógus közül 5 jónak, egy pedig részben tartja jónak a kísérletet. A tanítók az új osztályozási eljárás pozitív vonásait a következőkben látják:

1. Mivel a tanuló, a szülő és a tanító előtt egyaránt ismert a követelményrendszer, ezért jóval kevesebb vitalehetőség merül fel az osztályzatok megállapításánál..

2. A tanulók és szülei „aktívabb szerephez” jutnak az értékelés folyamatában azáltal, hogy tájékozódni tudnak arról, mi alapján osztályoz a pedagógus.” A követelményrendszer ismeretében a fontosabb, súlypontosabb nyelvi területen a szülők is le tudják mérni, figyelemmel kísérhetik gyermekeik fejlődését. A tanulás folyamatában tehát ők is „aktívabb” szerephez jutnak. De a tanulók is realisabban tudják önmaguk és társaik munkáját értékelni.”

(2. osztályban tanító pedagógus véleménye)

3. Az új osztályozási eljárás nagyon fejleszti a tanulók önismeretét és önértékelését, ami főként abból adódik, hogy megkapták a követelményrendszert, s így ellenőrizni tudják teljesítményük értékét. „Nagyon fejleszti önellenőrzési, önismereti, önértékelési képességüket. Ösztönző hatásúnak tartom, tapasztalataim szerint tanulóim szüleikkel együtt fokozottabban igyekeztek a jobb eredmények elérésére. Meggyőzőbb, kevesebb vitára da alkalmat, hiszen a minősítések mögött így valódi teljesítmény húzódik.”

(4. osztályban tanító pedagógus véleménye)

4. Az új értékelési forma motiválja a tanulókat a jobb tanulmányi munka elérésében, ami szintén a követelmények kézbeadásának köszönhető nagyrészt.

Viszont a pozitívumok mellett a pedagógusok felhívták figyelmünket az év közben felmerült problémákra is. Ezek a következők:

1. Sok időt vesz igénybe az osztályzatok adminisztrációja. (Ugyanis a tanítóknak nemcsak a mi általunk kibocsátott értékelési naplóba és tájékoztató füzetbe kellett bevezetniük az érdejmegyeket, hanem a hagyományos naplóba és ellenőrzőbe is.)

2. A tanulók részére kiadott követelményrendszernek is tartalmaznia kellene a köztes – jó, jeles – minősítést, mert ez megkönnyítené a gyerekeknek teljesítményük értékelését.

3. Feszültség van a kísérlet minősítéseinek elnevezései és az év végi osztályzatok beírása között.

Mivel kísérletünk *akciókutatás*,¹⁵ ezért nagyon fontosak voltak számunkra ezek a visszajelzések, hiszen így kísérletünket a megfelelő módon tudtuk alakítani, változtatni.

b) tanítók véleménye a hagyományos értékelési-osztályozási gyakorlatról

A megkérdezett pedagógusok közül *hármán* (mindegyik 2. osztályt tanít) *jónak*, *hármán* (a 4. osztályos tanítók) viszont *nem tartják megfelelőnek a jelenlegi osztályozást*. Érvelésük szerint az egy jeggyel történő osztályozás nem tükrözi a gyermek tudásszintjét, másrészt pedig „Nem korrekt eljárás a gyerekekkel szemben, hogy az értékelő osztályozás esetében csak a pedagógus tudja – vagy ő sem – az egyes érdemjegyeknek megfelelő tudásszintet.” (4. osztályban tanító pedagógus véleménye) Az, hogy a tanítók véleménye ilyen arányban megoszlik, azt mutatja, hogy a pedagógusok körében sem egyértelmű a mai osztályozási eljárás helyességének megítélése.

B/2–3. „Mennyi időt fordít az osztályozásra?”

„Igényel-e többletmunkát Öntől az osztályozás?”

A két kérdés szorosan összefügg egymással, ezért az ide vonatkozó válaszok elemzését együttesen végeztük. A 12 pedagógus közül 9 szerint *sok*, 1 szerint *kevés időt* vesz igénybe az osztályozás, 2 tanító pedig úgy vélekedik, hogy az osztályozásra fordított időmennyiség változó. A pedagógusok többsége (12 fő közül 9) megyegyezik abban, hogy az osztályozás-értékelés *többletmunkát igényel tőlük*. „Jelenleg nagyon sok többletmunkát okoz az osztályozás az adminisztráció miatt. Két tájékoztató, két napló vezetése. Elég

¹⁵ Azaz a kipróbálás pozitív és negatív tapasztalatai alapján módosítjuk-korrigáljuk kísérleti koncepciókat. Lásd *Kindler József*: i. m.

sok bonyodalmat jelent számomra, hogy mind a 4 helyen azonos számokat „könyveljek.” (kísérleti 2. osztályban tanító pedagógus véleménye) A 9 tanító közül 6 a kísérletben dolgozik, amely ténylegesen több adminisztrációt igényel, így a válaszok ilyen arányú megoszlása teljesen érthető.

B/4. *„Hányszor fordult elő, hogy Ön és az egyes tanuló, ill. az osztály között vita alakult ki valamely anyanyelvi érdemjegy megállapításánál?”*

A 12 pedagógus közül 5 szerint ilyen jellegű vita *még nem alakult ki* közte és az osztály között, 7 viszont arról számolt be, hogy *voltak viták az osztályozással kapcsolatban*. Különbég van a kísérleti és a kontroll osztályokban tanító pedagógusok válaszai között. A 6 kontroll osztályos tanító közül 4 nem tud beszámolni vitáról, a 6 kísérletis tanító közül 5 viszont igen. 3 pedagógus válaszából pedig az derül ki, hogy ilyen esetekben a követelményekre hivatkozva győzi meg a tanulókat döntésének helyességéről. „A kísérlet bevezetésekor többször alakult ki vita a tanulók és köztem az érdejmegyek megállapításánál. Ekkor a tanulókkal ellenőriztettem a hallott teljesítményt, és a tevékenységi forma követelményét.” (kísérleti 4. osztályban tanító pedagógus véleménye) E vélemények és a fenti adatok azt mutatják, hogy *a kísérleti osztályok tanulói jobban mernek vitatkozni tanítójukkal, mint a kontroll osztályosok*. Ebben megítélésünk szerint fontos szerepet játszik, hogy a kísérletben a tanulók megkapják a követelményrendszert, és így tudnak rá hivatkozni érvelésük során.

Összefoglalva a következő megállapításokat vontuk le a pedagógusok válaszaiból:

1. A kísérletben résztvevő pedagógusok közül 5 jónak, egy pedig részben tartja jónak az új osztályozási-értékelési eljárást.
2. A jelenlegi osztályozási-értékelési rendszerről nyilatkozó tanítók véleménye megoszlik annak helyességéről.
3. A tanítók többségétől (9-től) többletmunkát igényel az értékelés-osztályozás.
4. Főként a kísérletben dolgozó tanítók (5-en) számoltak be az osztályzatok megállapításánál felmerült vitákról.

D) *Az év végi fölmérés eredményeinek összefoglalása*

A kérdőívvel végzett vizsgálat bebizonyította, hogy

- a) A tanulók és szüleik mind a kísérleti, mind a kontroll osztályokban a követelményrendszer alapján történő osztályozást tartják helyesnek, ami viszont az objektív és igazságos értékelés alapja.
- b) A kísérleti és kontroll osztályokban egyaránt fontosnak tartják a tanulók és szüleik, hogy ismerjék azokat a normákat, követelményeket, amelyek alapján a pedagógus osztályhoz.
- c) A kísérleti és kontroll osztályokba járó tanulók és szüleik véleménye szerint motiválja, ill. motiválná a tanulókat a követelményrendszer ismerete.
- d) A kísérletben résztvevő pedagógusok jónak tartják az új értékelési-osztályozási eljárást, a hagyományos osztályozási módról nyilatkozó tanítók véleménye viszont megoszlik annak helyességéről.
- e) Főként a kísérletben dolgozó pedagógusoknak jelent többletmunkát az értékelés-osztá-

lyozás, s főként ezekben az osztályokban szokott vita kialakulni az egyes érdemjegyek megállapításának helyességéről.

A feldogozott tanulói, szülői és tanítói válaszok *megegyezően erősítik kísérletünk célkitűzéseinek helyességét*. Az, hogy a kísérleti és kontroll osztályok között nem találtunk lényeges különbséget, azt igazolja, hogy *mindenképpen szükséges a jelenlegi értékelési-osztályozási rendszer megreformálása, objektívebbé tétele, hisz a kontroll osztályos tanulók és szüleik nyilatkozataiból is ennek az igénye olvasható ki*. Az pedig, hogy a 2. és 4. osztályba járó tanulók véleménye közti eltérés minimális, bebizonyítja, hogy az *életkori sajátosságok kisiskolás korban nem befolyásolják a tanulók értékeléssel-osztályozással kapcsolatos állásfoglalását*.

IV. A kísérlet folytatása és távlatai

Kísérletünk az 1984/85-ös tanévben is folytatódik Budapesten. A meglevő 3 pesti osztály mellé 1983 őszén újabb 2 osztály kapcsolódott be a vizsgálatba. Így jelenleg 5 negyedikes osztályban folyik a kísérlet. Az 1983-ban végzett fölmérés alapján, az *akciókutatás* szellemében az alábbi változtatásokat eszközöltük. Csökkentettük az osztályozással kapcsolatos adminisztrációt. Kidolgoztuk a tanulóknak szóló követelményrendszer középső szintjeit is, ami a gyerekek számára megkönnyíti saját teljesítményük értékelését. Visszatértünk a hagyományos számjegyes minősítéshez.

A kísérlet eredményeinek végső összefoglalása az 1984/85-ös tanév végén fog megtörténni. Az azonban már az eddigi eredményeink alapján is bizonyítást nyert, hogy kísérletünk sikeres lépéseket tesz a közoktatás fejlesztésével kapcsolatos „*Javaslat*”¹⁶ egyik lényeges célkitűzésének megvalósításában, miszerint „Az iskolát egyre fokozódóan gyermek- és ifjúságközpontúvá kell változtatni. Biztosítani kell minden egyes tanuló számára a tanulásban való érdekeltséget és motivációt. *Fokozatosan be kell őket avatni – már kisiskolás kortól kezdve a pedagógiai folyamatokba. Meg kell, hogy ismerjék a rájuk szabott követelményeket, az értékelés szempontjait.*”¹⁷

Kísérletünket ennek szellemében folytatjuk és fejlesztjük a továbbiakban.

¹⁶ Javaslat a közoktatás fejlesztésére. Köznevelés 1983/28. sz.

¹⁷ Javaslat a közoktatás fejlesztésére. Köznevelés 1983/28. sz. 6. p.

A FELSŐFOKON VALÓ ÖNÁLLÓ TANULÁS KÉRDÉSEI

1. Az önálló tanulás, mint követelmény

A felsőfokú tanulmányok jellegzetessége, hogy a „feladat” speciális, amelynek tartalma, terjedelme, nehézsége, „megoldásának” célszerű módja stb. (Woodworth, Schlosberg, 1966.) összefüggésben van az életkorral és az életkori sajátosságokkal, ill. a vezetés módjával.

Ezt alátámasztandóan idézzük Arhangelszkijt (1974.): „A felsőoktatásban a hallgatók sajátos, specifikus feltételek között tanulnak. Feladataik, egész tanulmányi munkájuk elvileg különbözik a más képzési fajtákban résztvevő tanulók feladataitól és képzésének jellegétől, különösen az önállóság fokában és a tudományos tevékenységgel való kapcsolat szintjében. Ezenkívül a felsőoktatásban tanuló hallgatók felnőttek, felelősségteljes emberek, akik öntudatosan formálják szakmai ismereteiket és szakmai képzettségüket.” (1–2. előadás; 17. old.) Ezt mások (pl. Barkóczi, 1969; Kelemen, 1975.) úgy fogalmazzák meg, hogy a terjedelmes és magasszintű elméleti és gyakorlati ismereteket felölelő szak-tananyag elsajátításának, a kreatív tudásanyag birtoklásához való eljutáshoz egy *magasabb szintű tanulásmód* van hozzárendelve: *a megismerő folyamatok logikai problémamegoldó nivóján a tanulás önálló szabályozása*.

A pedagógiai pszichológia, ill. a didaktika korszerű felfogásában a tanulási teljesítmény a tanuló és tanító közös produktumaként fogható fel, amelyhez felsőfokon az „önállóság” fenti követelménye tartozik. Az önállóság tartalmazza az elsajátítás *szintjét, minőségét*, kifejezi a tanulás *módját* és formáit is. A hallgatóknál feltételezi az *intellektuális* önállóságnak (aktivitás, kezdeményezőképeség, tudatosság, áttekintőképeség stb.) azt a fokát, amelynek révén a tanuláshoz a törvényszerűségek szerinti folyamatossága, rendszeressége és módszeressége optimálisan megvalósítható (pl. Hydzik, 1977; Zinovjev, 1970.). Ez általános követelmény.

A nappali és levelező tagozaton folytatott tanulmányok között azonban alapvető különbség e vonatkozásban az, hogy a hallgatók és az oktatók bipoláris kapcsolata a levelező tagozaton „reciprok”; a tanulás – tanítás viszonyról beszélhetünk (pl. Csoma, 1978.), azaz olyan önálló tanulási formáról van szó, amelyben a levelező hallgató az oktatás *direkt segítsége nélkül*, látszólag nagyobb szabadsággal, tetszőleges helyen és időben tanul, a neki megfelelő tempóban dolgozik, képességei szerint haladhat előre tanulmányaiban. a kötetlenséget a *munkaviszony* és általában a *felnőtt életvitel* tényezői és sajátosságai határolják be (pl. András, 1975.). A nappali és levelező hallgatók önálló tanulásában ezek nyilvánvaló eltérések. Kérdés az, hogy ezek az eltérések hogyan variálják a tanulás módszertanát, ill. kérdés, hogy a nappali, ill. levelező tagozaton való tanulási teljesítményhez milyen tanulási szokások rendelhetők.

Célszerűnek látszik, – az ezekkel foglalkozó publikációk tanulmányozása előtt – a tanulás metodikájának a tanulásirányítással való összefüggését vizsgáló munkákat sorra venni.

2. Az önálló tanulás és a tanulásirányítás

A hallgatók tanulmányi munkáját tárgyaló munkákban az utóbbi időben egyre erősebben érzékelhető az igény, hogy – adaptálva a tanuláslélektan eredményeit – pontosabban meghatározzák az önálló tanulás optimális módját.

A törekvés a tanulásirányítási koncepció térhódításával függ össze. Az alsó- és középfokú képzés problémái újszerű szemléleti alapokon álló oktatási metodikát kínáló irányítási felfogása – melynek egyre bővülő hazai irodalmából összefoglaló és sokoldalú elemzésével Kiss Árpád (1973.) könyvét kell megemlíteni – a felsőoktatásban termékeny talajra talált.

A hazai kísérletező kedv megnövekedéséről és kezdeti eredményeiről Nagy Sándor (1975.) számol be a külföldi tendenciák értékelése kapcsán. Elméleti munkák sora (pl. Beard, 1975; Dimitrijeva, 1974.; Zinovjev, 1970.) jelzi a változás tendenciáit.

A szemléleti váltás lényege abban áll, – állapítja meg Nagy Sándor (1975.) –, hogy az „oktató oktat, a hallgató tanul” hagyománya ma már a mennyiségi és minőségi képzés követelményei és céljai szerint a felsőoktatásban sem tartható. Vállalni kell a hallgatók tanulásának az irányítását. Ehhez „nem a tanításból, hanem a tanulásból kell kiindulni” (Nagy S., 1975.). A gondolat kifejtői hangsúlyozzák, hogy olyan tanulásközpontú oktatást kell kifejleszteni, amely az egymással minden szinten összehangolt elemével, modern eszközrendszerével és módszereivel aktivizálja és motiválja az önálló tanulás ill. az ismeretszátvitel folyamatát. „Jellemzően a tárgyalások tengelyében mindenekelőtt a hallgatók tanulásának módszere kerül: könyvekkel és a modern taneszközökkel folytatott egyéni munka, a visszacsatolás rendszeres kontrollja és önellenőrzése a tanulási folyamatban, a gyakorlat, a fokozatosan nehezedő alkotó feladatok megoldása, a tudományos igényű kísérletező – kutatómunkába való bekapcsolódás, az intenzívebb képzésnek azok a formái, amelyek lehetővé teszik az aktív elmélyedést. . .” írja Széchy Zinovjev (1973.) könyvét méltató előszavában, és ezzel a tanulásirányítás metodikai vonalait is definiálja.

A fenti tendenciák a munka melletti tanulási formákban is megmutatkoznak, így a levelező oktatás rendszere, sajátos formájának megfelelően a „távoktatás” rendszere felé tolódik. Ez azt jelenti, hogy „az oktató oktat, a hallgató tanul” „levelezős” változatában, melyben a „hallgató tanul” a domináns elem, a „tanítás” közvetett eszközrendszerű, de irányító funkciója előtérbe kerül.

A tihanyi Távoktatási Konferencia Ajánlásában (1975.) ezt így fogalmazták meg: „A távoktatás kötött (ún. zárt rendszerű), feszesen irányított folyamat, amely meghatározott (előírt) és pontosan felépített ismeretek elsajátítására terveződik meghatározott követelmények teljesítése érdekében. A tanulás irányítása arra törekszik, hogy a tanítási – tanulási folyamat minden mozzanatát kézben tartsa, ideértve a jártasságok, készségek kifejlesztését is, és a visszacsatolás – értékelés rendszerével megteremtse az önellenőrzés és az ellenőrzés – ezzel pedig a tervszerű, eredményes továbbhaladás – minél optimálisabb feltételeit. A távoktatás didaktikai rendszerében a tanítás – tanulás két pólusa, másnéven:

az irányító rendszer és az irányított rendszer térben és időben a lehető legtávolabb kerül egymástól. Döntő fontosságúvá válik a tanulói önállóság (önirányítás).” (7. o.)

A tanulásirányítás szemléletében fogant kísérleteknek már vannak regisztrálható eredményei. Ismeretes pl. a Humboldt Egyetem szerzői munkaközösségének a modellje (1975.), melyhez felhasználtak szovjet vizsgálati következtetéseket is. Dimitrijeva (1974.) pedig az oktatási folyamat tudományos megszervezésére információelméleti szempontok szerint állított fel sémát. Ezek elvileg a levelező tagozatos képzésre is értelmezhetők.¹

3. Az önálló tanulás módszerei

A tanulás módszertana, a tanulás gazdaságossága, a reprodukálás, ill. az alkotó alkalmazás szintjéig való eljutás útja, a megértés, ill. a bevésés, megtartás, felidézés fázisainak metodikája már régóta témája a laboratóriumi kísérleteknek (l. pl. Woodworth, Schlosberg, 1966.). Az érdeklődés indokolt, hiszen a tanulási teljesítmény a tanulási módszerek színvonalától nagymértékben függ, azzal az el nem hanyagolható ténnyel együtt, hogy a módszereknek motiváló funkciója is van, amint azt Hebb (1975.) is megállapítja: „A jó tanulási módszer a tanulást könnyebbé, élvezetesebbé és hatékonyabbá teszi. A rossz tanulási módszer hatástalan, a feladatot kellemetlenné és nehezen elviselhetővé teszi.” (130. o)

A Kísérleti pszichológia (1966.), A Pedagógiai Pszichológia alapkérdései (1968.), a Fejlődéslélektan és pedagógiai pszichológia (1970–71.; 1977–78.) és más munkákból (pl. Kiss Á., 1973. Pietrasinski, 1976.) az alábbi lényegesebb jegyek foglalhatók össze:

- A tanulási módszerek minőségét az határozza meg, hogy „az értelmes tanulás *főlényben* van a *gépiessél szemben*,” (Woodworth, Schlosberg, 1966. 990. o.).
- Karakterét az egymást kölcsönösen feltételező, funkcionális egységet alkotó *motivált-ság és aktivitás* adja meg.
- A tanulási módszerek megválasztását az *ingerlés-gátlás*, valamint a *transzfer* hatás mechanizmusa szabályozza.
- A módszerek alkalmazását a „lecke” terjedelme, jellege stb. meghatározza, ugyanakkor függ a tanuló *személyiségétől*, ill. a „vezetés” módjától.
- A tanulási időt a *rendszeresség és folyamatosság* jellemzi.

¹ Érdemes kiemelni néhány kísérletet, ill. kísérleti eredményt:

- A tananyag mennyiségi normáinak megállapítására a Kijevi Építőipari Egyetem laboratóriumában folynak munkálatok (Arhangelszkij, 1974; Dimitrijeva, 1974.).
- Koronátovék (1976.) az előadás tanulásirányító szerepét vizsgálták több főiskolán.
- Szladkevics (1975.) a folyamatos ellenőrzés hatékonyságára végzett kísérletet, figyelembe véve a tanulás folyamatjellegét.
- A hazai műszaki felsőoktatásban folyó munkálatokból az otthoni tanulás rendszerességére irányuló törekvéseket emeljük ki. Az oktatásmódszertani tendenciákról, a didaktikai megoldásokról a II. Műszaki Felsőoktatási Oktatásmódszertani konferencia kiadványa (1980.), és a Fejezetek a műszaki felsőoktatás didaktikájából c. kötet (1980.) ad áttekintést. A levelező tagozatra vonatkozóan a fentiekhez a Levelező oktatás-távoktatás c. tanulmánykötet (1980.) említendő meg, a legfrissebb eredmények és vizsgálati irányok összefoglalójaként.

A tanulási menet három mozzanatára (1. az értelmi feldolgozás; 2. az eredmények közbűlső bizonyítéka; 3. az ismétlés (Woodworth, Schlossberg, 1966.) vonatkozó módszertani instrukciók közül a fontosabbak:

- A módszerek eredményességét az érzékszervek együttes részvétele emeli.
- „A lecke tanulásában fontos kiinduló támpont a cím megtanulása, az anyag értelmes részekre bontása, majd a nehezebb és könnyebb részek differenciálása.” (Fejlődéslelektan és pedagógiai pszichológia, 1970–71., 321. o.)
- A globális, vagy részletekben tanulásnál az „értelem és a struktúra az egybefoglaló módszernek kedvez, de az egész felmondása távoli cél, míg egy rész memorizálása gyorsan elérhető.” (Woodworth, Schlossberg, 1966., 995. o.) Sardakov² – kísérletei alapján – a kombinált módszert helyezi előtérbe.
- A halmozott és elosztott tanulás hatékonyságával kapcsolatban – a jövőbeni alkalmazás szempontjából – az elosztott tanulás preferáltabb, bár az intenzív tanulás hatása is nagyobb, mint azt sokan gondolják. A pihenési szünetek beiktatása azonban itt is szükséges.
- Az esti tanulás anyagának megőrzése tartósabb.
- A szimultán tanulásnál az inhomogén anyagok hatékonyabban sajátíthatók el.

A tanulási módszereknek a felsőfokú tanulmányokra való adaptációját az határozza meg, hogy ezen a szinten már „problématanulásról”, ill. „vizsgaszerű” tanulásról beszélhetünk. (Barkóczi, 1969.).

A Bevezetés az egyetemi tanulmányokba (Szerk.: Jáki, 1969.) c. kötetből (pl. Hebb, 1975; Kelemen, 1975.) munkáiból előrajzolódnak a specifikus jegyek körvonalai. Az idézett munkák abból indulnak ki, hogy az „önálló tanulás” már az „órán” elkezdődik, és az önálló munka gerincét az „órán kívüli”, „otthoni” tanulás jelenti. Az órai és órán kívüli tanulás egymást szorosan és kölcsönösen feltételezi. Az eredményesség a rendszeres tanulás, az előadásokra és gyakorlatokra való készülés, ill. az előadások és gyakorlati órák anyagának folyamatos elsajátításának függvénye. A viszonylag gyors, tartós és alkotó jellegű tudás megszerzését, a „vizsgára” (beleértve az évközi beszámolókat is) való felkészülést – a logikai-problémamegoldó feldolgozás szintjén –, a jegyzetelés, a tankönyvekből, a jegyzetektől való tanulás, az önellenőrzés stb. különböző formái és technikái segítik. A jó tanulási technikák aktivizálóak, segítik a koncentrációt, a lényeg megragadását, az összefüggések felismerését, az ítéletalkotást, gyorsítják a megértést, a megjegyzést stb. Az idővel való helyes gazdálkodás – ezen belül a tanulási idő helyes megválasztása – és a megfelelően kialakított tanulási körülmények pedig feltételeit képezik a módszerek alkalmazásának.

Az ide vonatkozó munkák több-kevesebb részletességgel írják le a hatékony tanulás feltételeit és technikáit. Ezek között – felsorolásszerűen – az alábbiakat említhetjük meg: A tanulás *tervszerűsége, tudatossága*, beleértve a (rövid, közép- és hosszútávú) világos, realiztikus *célok kitűzését* is:

- A körülmények, követelmények megismerése és mérlegelése.
- A tanulási idő megszervezése, megtervezése (a nehezebb feladatok megoldásához a legkevesebb fáradt periódus kiválasztása; egyenletes, rendszeres ritmusú tanulás; ismétlések megtervezése stb.).

²In: Fejlődéslelektan és pedagógiai pszichológia, 1977–78.

- A tanulási „ülés” rendjének kialakítása (monotónia elkerülése; koncentrációra való törekvés; új tananyag tanulásához „bemelegítés” az előzőleg tanultakkal való kapcsolással; a tanultak „lezárása” stb.).
- A tanulási körülmények optimalizálása (csend, zavartalanság, állandóság; egészségügyi követelmények; célszerű és szükségszerű felszerelés).

Jegyzetelés, jegyzet-, vázlatkészítés (órán és otthoni tanulás során).

- Alaki, szerkesztési kritériumok: áttekinthetőség, olvashatóság, rövidség, vázlatosság, saját szavak használata, rövidítések alkalmazása stb.
- Mindig „kéznél levő” módszer, a tanulási folyamat állandó kísérője és jellemzője.
- Eltérő felfogások: egyes kutatók (pl. Koronátov et al, 1976) az órai jegyzetelés helyett a „figyelmes hallgatás”-t ajánlják. Hebb (1975) sokkal ellentétben helyteleníti a tankönyvek „kipreparálását”. Szerinte az egyetlen célravezető módszer a vázlatkészítés.

Otthoni tanulás (tankönyvekből, jegyzetekből).

- Aláhúzás, jegyzet-, vázlatkészítés.
- Szókincsbővítés (új szavak megismerése, magyarázó szótár készítése).
- „Gyorsolvasás” (a tananyag „letapogatására”).
- Gondolati, tartalmi egységenkénti tanulás (a cím tanulmányozása, gondolati váz megragadása, fontosabb részletek megkeresése, egybevetés az alkalmazásilehetőséggel).
- Egyeztetés az órai tapasztalatokkal.
- Az elméleti anyag alátámasztása gyakorlati példákkal.
- Ismétlési szakaszok (egy-egy egység lezárásakor; kérdéssorok alapján; konzultáció jellegű megvitatás; összefoglaló jegyzet stb.).
- Együtt tanulás másokkal.

Vizsgára való készülés

- Az előzőek;
- A pszichológiai ráhangolódás.

Külön munkák foglalkoznak a felnőttkori, ill. a levelező tagozaton való tanulás módszertanával. Löwe (1974.) pl. a felnőttkori tanulás gazdaságosságának szabályait az alábbiakban foglalja össze:

- Az aktív tudás könnyebben reprodukálható, mint a passzív;
- Félhangosan tanulni hatékonyabb, mint hangosan, vagy csendesen;
- Az okos, értelmes tanulás gazdaságosabb, mint a mechanikusan történő bevézés;
- Este tanulni sokszor hatékonyabb, mint reggel;
- A tanulási folyamat helyes megszervezése lényeges követelmény;
- A tervszerű emlékezetbevézés kedvezően befolyásolja a tanulás eredményét;
- Az időben elosztott ismétlés hatékonyabb, mint a halmozott ismétlés;
- Újra tanulni nehezebb, mint újat tanulni;
- A tanuláshoz idő kell;
- A gyorsolvasás technikájának gyakorlása.

Hasonló tartalmú pl. Durkó (1963.) A felnőttoktatás tapasztalatai c. sorozatban megjelent munkája is, amely azonban a munka melletti tanulás specifikus jegyeinek figyelembevételével készült. Löwe (1974.), ill. Durkó (1963.) és mások (pl. Szweczuk, 1959.) által leírt szempontok kézenfekvően más, a munka melletti tanulás metodikai

követelményeit elemző publikációkban is megtalálhatók. Ezeknek érdekes reprezentánsa az angliai Nyílt Egyetem kiadványa (Techniques of Study, 1972.), amely a diákok összegyűjtött tapasztalatai alapján ismerteti a tanulás technikájának általános elveit. A hazai felsőoktatásban inkább a különböző távoktatási kísérletek (pl. Kajdy, 1978; Kovács Ilma, 1980.) keretén belül készített tantárgyi útmutatók részeként találhatunk tanulásmetodikai ajánlásokat.

A munkákból kiviláglik, hogy a tanulásmetodikai kritériumok ugyanazok, mint a nappali tagozatos hallgatóknál, de a munka mellett tanuló (levelező) hallgatóknál helyzetükből adódóan az *önállósági követelmények* sokkal nagyobbak. A levelező hallgatók már a *megértés fűzésében* is elsősorban a tankönyvre utaltak, minden esetre jóval nagyobb mértékben, mint a nappali hallgatók. Ennek következtében a tanulásmetodika technikai kritériumai, a tervszerűség, a legnagyobb mértékű tudatosság, az önellenőrzés stb. az eredményesség elengedhetetlen minimum feltételeit képezik.

A felsőoktatás módszertani publikációi – melyeknek jellegzetes formája a hallgatók számára készített, ún. „tanulási tanácsok” ill. „tanulási útmutatók”³ – azt mutatják, hogy a helyes tanulási módszereknek viszonylag bő tárháza áll rendelkezésre. Ugyanakkor – mint arra már korábban más megvilágításban utaltunk – nagy gondot jelent, hogy a jellegükben, tartalmukban és terjedelmükben sokszor nagyon is különböző tantárgyak tanulása és paralel tanulásuknak praktikus metodikájának és általában a tanulási szokások kérdésköre. A probléma elsősorban a hallgatói terhelés, a terhelhetőség, az otthoni tanulás pszichológiai alapjainak és feltételeinek összefüggéseit érinti, mind a nappali, mind pedig a levelező tagozaton.

A következő fejezetben az ezekkel kapcsolatos tapasztalati és vizsgálati eredményekről tájékozódunk.

4. A tanulási szokásokkal kapcsolatos tapasztalatok és vizsgálatok.

Az idesorolt, vagy idesorolható irodalom tekintélyes mennyiségű, különösen, ha a pedagógiai empirián alapuló anyagokat is tekintetbe vesszük. A megnövekedett és növekvő érdeklődés e körön belül is jórészt az *alsó évfolyamok* – a szakemberképzés egyik döntő, de mindenképpen kritikus intervalluma – felé fordul.

A témakört tárgyalók a probléma magját – Nizamov (1975.) szavait idézve – abban látják, hogy: „A hallgatók tanulmányi téren elért sikerei az esetek többségében attól

³ Napjainkban – a permanens tanulóval is összefüggésben – igen elterjedt forma. Minden korosztály számára készülnek módszertani útmutatók, melyek közvetlen stílusuknál, szellemes feldolgozásmódjuknál fogva népszerűek és keresettek. Nálunk is hamar elfogyott pl. Kugemann: Megtanulok tanulni (1976.) sok humorral megírt könyve, mely az iskolás korosztályhoz szól, de minden érdeklődő haszonnal forgathatja. Érdekes még megemlíteni Millman és Pauk (How to Take Tests. Mc. Graw Hill. New York, 1969. Ford.) közös kiadványát is, amely a tanulás egy különleges célú formájára, a tesztvizsgára való felkészüléshez ad tanácsokat. Egyébként megoszlanak a vélemények a módszertani tanácsok hatékonyságát illetően. Beard (1975.) pl. úgy véli, hogy gyakorlatilag hatástalanok. Hebb (1975.) tapasztalatai pedig arra utaltak, hogy elsősorban a „jó tanulóknak” nyújt információt. Ezekkel szemben a szovjet kísérletek (pl. Volosin, 1972.) eredményei regisztrálják a pl. kurzusszerű instruírás pozitív hatását.

függnek, hogy milyen gyorsan képesek a tudományos megismerés módszereinek az elsajátítására és a felsőoktatási munkafeltételekhez történő adaptációra.”

Az e gondolat köré csoportosítható publikációk egyfelől a hallgatói összetétellel foglalkoznak – keresve ezzel a követelményekhez való alkalmazkodás előfeltételeit. Másfelől a felsőfokon való tanulási folyamat különböző összefüggéseinek a feltárására vállalkoznak.

Jelen tanulmányban a tanulási szokásokkal kapcsolatos tapasztalatokkal és vizsgálatokkal foglalkozó munkákból válogatunk. A tanulási szokásokat tárgyaló irodalom – különösen az utóbbi évekre visszamenőleg – viszonylag gazdag anyagot kínál. Az arányokat tekintve az mondható, hogy a nappali tagozattal foglalkozó publikációk között több a vizsgálatokra, kísérletekre támaszkodó közlés, bár a levelező tagozatos témáknál is egyre inkább előtérbe kerül az empirikus megfigyelések felmérésekkel, mérésekkel való alátámasztás igénye.

A rendelkezésre álló publikációs körből az alábbiakban azokra hivatkozunk, amelyek a tanulási szokások legfrekvenciáltabb momentumaival foglalkoznak, ill. amelyek a főbb csomópontokra irányítják a figyelmet.

A *nappali tagozatra* vonatkozóan Fedorenko (1973.), Dimitrijeva, (1974.), Garstein, (1972.), Horváth M. (1979.). Ivanov, Gorlatov, (1972.), Kovács E., Mazareán (1968.), Molnár V. (1965.), Nikandrov, (1975.) és mások munkáiból a következő kép rajzolódik elő:

Az önálló tanulás intézményenként (fakultásonként, évfolyamonként) különböző értékűnek mért időmennyiségét⁴ a kérdéskörrel foglalkozók általában *alacsony*nak tartják, s egyértelműen jelzett a *terhelési dinamika egyenetlensége*, mind egy hétre, mind pedig egy szemeszterre vonatkoztatva.⁵

Kimutatták, hogy a hallgatók sok vonatkozásban (rossz étkezési szokások, kevés alvás stb.) *helytelen életmódjának* egyik jellemző vonása, hogy az önálló tanulás *nem tervezett*; elég nagymértékű a napi „üresjárat” (Garstein, 1972.), a részmegoldások, az órákról való elmaradás, a kapkodás, a „hajrá” felkészülés. Az idézett szerzőkön kívül mások is (pl. Koronátóék, 1976.) arra következtetnek, hogy a hallgatók a tanulás folyamán *nem elég aktívak*, ill. *tanulásmódszertani hibákkal* kell számolni. Ennek egyik alapvető megnyilvánulása, hogy a hallgatók egy része az előadást és az önálló munkát *egymást helyettesítő* tevékenységnek tekinti, az előadásokra a hallgatók nem készülnek, és csak kevesen hasznosítják jól az előadásokat.⁶

⁴ Garstein (1972.) vizsgálata szerint az Ivanovi Pedagógiai Főiskolán a heti időráfordítás 14,1–24,8 óra. A 10,7 órás eltérés az egyes fakultások közötti eltérésekből adódik. Az egyes fakultáson belüli szórás 6–13 óra. A BME-n 1978-ban elvégzett felmérés szerint a hat kar átlagos óraterhelésének megfelelő önálló tanulási idő 10–24 óra. (Kivonatolt ismertetés: 47%-Jövő Mérnöke, XXVI. évf. 17. sz. 1979. V. 19.)

⁵ A heti terhelésre az jellemző, hogy 3–4 napra – és nem a legaktívabb szakaszra – kumulálódik; nagyrészt a pihenőnapra esik. Egy féléven belül pedig az önálló tanulásra fordított idő úgy oszlik meg, hogy az abszolút többség a szemeszterek elején alig tanul valamit (0,5–1 óra), az évközi tanulás sem több, 5,6–6,7 óránál, míg a vizsgaidőszak közeledtével 3–4 szeresére nő meg az időtartam (Garstein, 1972.).

⁶ Koronátó és szerzőtársai (1966.) vizsgálata a fentieket alátámasztja. Megállapították: – „Az a tény, hogy a pszichológia az anyag decentralizált ismétlését követeli meg a tartós

A vizsgálatok a tanulási szokások hibáit hallgatói oldalról, ill. az oktatás-nevelés szemszögéből indokolják: A *hallgatók oldaláról* nézve több szerző szerint az okok jelentős részét beilleszkedési, *adaptációs problémák* idézik elő, amelynek gyökere a pszichikai felkészületlenségben, az akaraterő hiányában, az önellenőrzési készség gyengeségeiben, a teoretikus gondolkodás fejletlenségében található. (Tájékoztató referátumok, 1972.)⁷ Felmérésekből (Horváth M., 1979.) arra következtetnek, hogy csökkent a fiatalok küzdőképessége, alacsonyra állítják a mércét.

Az NDK-beli munkaközösség (1975.) tapasztalata szerint a hallgatók – még erőfeszítések árán is – *nehezen* tudják az önálló tanulás során a követelményeket kielégíteni, ha ebben nem kapnak támogatást: vizsgálataik szerint a feldolgozandó anyag megválasztásában a „*beszámolási druk*k” irányít, ill. a túlnyomó többség az *oktatói értékeléshez* igazodik, és csak kevés hallgató van olyan helyzetben, hogy az elért eredményt a célkitűzéssel mérhesse össze. Ez a megállapítás már a *tanulásiirányítás* szempontjából való vizsgálatokhoz vezet, amelyekből az a konklúzió vonható le, hogy a tanulási szokások normatíváiban *oktatási okok* is közrejátszanak.

Az erre mutató munkák közül ki kell emelni Dimitrijeva (1974.) a követelmények és a munkamennyiség közötti eltérések értékelését: A hallgató „*védekező cselekvéseket*” dolgoz ki „... miközben nyilvánvalóan nem arra törekszik, hogy alaposan elsajátítsa az anyagot, hanem, hogy *elkerülje* (kiemelések: JLné) a lemaradást és a megróvást.” (91. o.) Ez a tanulmányok kezdetén hamarosan előtérbe kerülő motívum mintegy elmosza az ismeretszerzés és a hivatásra való felkészülés eredetileg világosnak hitt célját. Másokkal (pl. S. Faragó, 1977.) együtt e magatartásforma kialakulásának indokát abban látja, hogy *a tantervek nem tervezik az adaptáció folyamatát*, s. így hiányzik az a bázis, amelyre a tanulásiirányítás építhető lehetne.

A fenti szerzők mellett Csanbariszov (1971.), Davüdob, (1974.), Martinov, Csernov (1976.), Grigorjev, Bujankin (1973.) és Szladkevics (1975.) – mintegy csatlakozva Dimitrijeva (1974) gondolatához – a további hibákra mutatnak rá: A jegycentrikus vizsgáztatási rendszer, az oktatási terhelés egyenetlensége és nagysága, szervezési hiányosságok, az ellenőrzési és értékelési formák korszerűtlensége, a „*hagyományosan*” értelmezett oktatási módszerek alkalmazása stb. mind hozzájárulnak a rossz tanulási szokások kialakulásához és fennmaradásához.

A *levelező tagozatos* hallgatók tanulási szokásairól szóló cikkek a *tagozati* sajátosságok szerint súlyoznak: Almássy (1980.), Hubay, Toldy (1980.), Kiss, Szabolcsi (1973.), Vastagh (1980.) és mások a *családi és életkörülmények*, valamint a *munkahely* szerepét emelik ki elsőként. A megállapítások szerint a tanulási tevékenység problematikusan illeszthető, ill. illeszkedik az addig megszokott életrendhez, és hangsúlyozottan nehéz helyzetben vannak a *vidéki* hallgatók, akiknek még utazási és szállásgondokkal is meg kell

emlékezetben tartás érdekében, a hallgatók számára, vagy nem ismeretes, vagy túlságosan ellentmond közvetlen érdekeiknek.”

– A hallgatóknak csak 7%-a készül rendszeresen az előadásokra, és több mint 60% még az előző előadás jegyzetét sem nézi át.

A hallgatók 70%-a arra törekszik, hogy az előadáson minél részletesebb jegyzetet készítsen, 20% pedig nem csinál semmit.

⁷In: Kaverin, N. A.: Az I. éves hallgatók oktatásának és nevelésének néhány problémája a főiskolán.

bírkózni. A vizsgálatok jelzik az aktuális termelési érdek által motivált ütköző elemek jelenlétét is, amelyeknek többnyire a „nem hivatalos” támogatás hiánya vetődik fel.

Tanulmányok (pl. Berdücevszkij; 1970.; Bloch, 1970.) arra is rámutatnak, hogy a *konzultációs foglalkozások* (konferenciák) időbeli és tartalmi-módszertani elégtelenségei szintén hozzájárulnak a levelező tanulmányok nehézségeinek fokozásához. Többen foglalkoznak a *tanulási idő* kérdésével, és annak a véleményüknek adnak hangot, hogy a sokféle tevékenység között viszonylag *kevés idő* jut a tanulásra.

Egyes mérések szerint (Simpson, 1970.) ez heti átlagban 15 órát jelent, többnyire az esti-éjszakai órákban és/vagy a hét végén. Ennek következtében – a nappali tagozatosoknál is jelzett – túlterhelés jelensége súlyos tényezőként regisztrálható. Erről Bizám (1973.) ír: „A túlterhelés pozitív visszacsatolással önmagát növeli, ha a hallgató a tananyag egyes részeit időhiány miatt csak félig, tökéletlenül tanulja meg, a továbbiak megértéséhez hiányzik az alapja, és ezért itt már az az időmennyiség is kevés számára, amely elegendő lett volna.”

Almássy (1980.) összehasonlító vizsgálatában⁸ a *mentálhigiénés* problémákat világítja meg élesen: „A nappali hallgatókhoz hasonlóan ők is elég sokat vétenek a szellemi munkavégzés higiéniai elvei ellen. Az ideges, kapkodó, utolsó percekre maradó tanulás, a vizsgaidőszakban a sorozatos éjszakázások, a kialvatlanság, a hiányos, reggeli nélküli táplálkozás, a kávé és cigaretta felfokozott mértékben történő fogyasztása idegileg sokat tesz képtelenné a vizsgákon való sikeres helytállásra.” Czekajowski (1968.) és Kulpa (1968.) kérdőíves felméréseiket ismertető cikkeiből⁹ a *tanulásmódszertani problémák* vetíthetők ki. A két felmérésből egybevégoan tűnik ki, hogy sok levelező hallgató *helytelenül tanul*, és *nem fordítanak gondot* a helyes tanulási módszerek elsajátítására, de a jó módszerekről való beszámolók¹⁰ is tükrözik a nehézségeket. Ezek között a legfőbbnek mutatkozik az, hogy a hallgatóknak *egyedül* kell tanulniuk. Ebből is következik az, hogy az őket *oktatókkal* szemben magas követelményeket támasztanak, és különösen elvárják a *tanulás módszertanában való eligazítást*.

Ezzel együtt a *tankönyvek beszerzésének nehézségeiről* írva, annak az igényüknek is hangot adnak a válaszolók, hogy a dolgozóknak készült tankönyveknek más jellegűeknek kellene lenni: „nemcsak informálni, hanem tanítani is kellene.” (Czekajowski, 1968.).

A nappali és levelező tagozatos hallgatók tanulásáról írtak summázatát – ha eltekintünk a tagozati sajátosságoktól – a fenti példák által is illusztráltan a következők szerint adhatjuk meg:

- A tanulás nem folyamatos, hanem vizsgacentrikus;
- Nem megfelelő az idővel való gazdálkodás;
- A tananyag elsajátításában a passzív befogadás dominál;
- A tanulási módszerek, önellenőrzési technikák rosszak, hiányosak.

⁸100–100 fő tanárképző főiskolás nappali és levelező hallgató között folytatott kérdőíves felmérés.

⁹Czekajowski (1968.) által bemutatott felmérést 106 fő pedagógiai szakos hallgatóval, a Kulpa (1968.) által ismertetett 39 fő pedagógiai főiskolát végzett hallgatóval folytatták le.

¹⁰Czekajowski (1968.) a levelező hallgatók tanulására tipikus szervezési formának tekinti az egyik megkérdezett nyilatkozatát, amelynek lényege a megadott irodalom feldolgozása, az elmélet állandó egybevetése a tapasztalattal és a napi 2–3 órás rendszeres tanulás. Ugyancsak ő állapítja meg – eltérően az általános tapasztalattól – hogy a hallgatók „különös figyelmet szentelnek az ismétlés módszerének”. Kulpa (1968.) a tanulás tervezett és szervezett formájára mutat be példát. Mindkét szerző úgy találja, hogy a hallgatók keresik az együtt tanulás lehetőségeit.

Ezeket a megállapításokat a hallgatók intenzív segítésére szerveződött tanulásirányítási kísérletek az *eredmények* oldaláról erősítik meg: bebizonyosodott, hogy a tanulás irányításával, tanulásmódszertani útmutatással mind a nappali, mind pedig a levelező hallgatók tanulása folyamatosabb, módszeresebbé tehető. Ezzel jelzik az utat: a vizsgálati anyagokból levonható következtetések, ill. a már megszerzett tapasztalatok birtokában a korrekciót a tanulásirányítás kereteiben lehet hatékonyan végrehajtani. Ugyanekkor azonban az adekvát pedagógiai pszichológiai hatásrendszer kimunkálásához – a meglévő eredményeknek az oktatásba való folyamatos „beépítése” mellett – további feltáró vizsgálatok szükségese. Pontosítani kell, ki kell egészíteni, ill. *differentiáltabbá kell tenni a hallgatók tanulási szokásaira, motivációira ill. az okokra, összefüggésekre vonatkozó ismereteinket.*

IRODALOM

- Almássy Gy.*: Mentálhigiéniai vizsgálódások a levelező főiskolai hallgató körében (életrend és vizsgatéljesítmény). =Levelezőoktatás – távoktatás. Tanulmányok a felsőoktatás köréből. 1980. 20–39.
- András V.*: A munka melletti felsőfokú felnőttoktatás szervezési és módszertani kérdései. = Bevezetés a felsőoktatásba. FPK., 1975. 361–317.
- Arhangelszkij, Sz. J.*: Előadások a felsőoktatás elméletének köréből. (Lekcii po teorii obucsenija v vüszej skole. Moszkva, Vüzsaja Skola, 1974. 384.)
- Barkóczy I.*: A tanulás módja az egyetemen. = Bevezetés az egyetemi tanulmányokba. FPK., 1969. 10–23.
- Beard, R.*: Tanítás és tanulás a felsőoktatásban. Felsőoktatási pedagógiai tanulmányok. FPK., 1975. 411.
- Berdücsjevskij, R.*: A levelező oktatás technikai eszközei. = Das Hochschulwesen, 1970. No. 2. 112–120. (Fordítás)
- Bizám Gy.*: Javaslátok a levelező oktatás színvonalának emelésére. = Felsőoktatási. Szemle, 1973. 1. sz. 39–43.
- Bloh, A. A.*: Olszjuzov B. V.: Vitás és vitathatatlan kérdések a levelező oktatásban. = Vesztnyik Vüzszej Skolü, 1970. No. 5. 70–74. (Fordítás)
- Czekajowski, R.*: A levelező tanulmányok problémája a hallgatók véleménye alapján. = Zycie Szkoly Wyszzej, 1968. No. 7–8. 122–126. (Fordítás)
- Csanbariszov, S. H.*: Sztimulpoznavatel'noj dejatelnoszti. = Vesztnyik Vüzszej Skolü 1971. No. 10. 13–16.
- Csoma Gy.*: A távoktatás fogalma és néhány elméleti problémája. III. Országos Távoktatási Tanácskozás. 1978. máj. 15–16. 10–18.
- Davüdov, A. D.*: Kak mü planiruem szamosztajatelnuju rabotu sztudentov. = Vesztnyik Vüzszej Skolü, 1974. No. 11. 78–79.
- Dimitrijeva, M. Sz.*: Az oktatási folyamat tudományos megszervezése a felsőoktatásban. Felsőoktatási Pedagógiai Tanulmányok. FPK., 1974.
- Durkó M.*: Az önálló tanulás helyes módszereinek tudatosítása a dolgozók iskoláiban. A felnőttoktatás tapasztalatai. Tankönyvkiadó, 1963. 121–148.
- S. Faragó Magda*: Elsőéves egyetemi és főiskolai hallgatók helyzete, valamint a beilleszkedés feltételeivel kapcsolatos elégedettségük mértéke. = Tanulmányok a felsőoktatás köréből. 1977. II. 225–264.
- Fedorenko, M. J.*: Auditornaja i vneauditornaja szamosztajatel'naja rabota. = Vesztnyik Vüzszej Skolü, 1973. No. 12. 75–78.
- Garstein, D. Sz.*: Rezsım truda i rabotoszposzobnoszti sztudenta. = Vesztnyik Vüzszej Skolü, 1972. No. 1. 15–21.

- Grigorjev, V. A., Bujankin, A. V.: Escse raz o szamosztojatel'noj rabote sztudentov. = Vesztnyik Vűszzej, Skolű, 1973. No. 9. 36–39.
- Hebb, D. O.: A pszichológia alapkérdései. Gondolat, 1975. 345.
- Horváth M.: Az első éves hallgató igény szintje és teljesítménye. = Felsőoktatási Szemle, 1979. 2. sz. 95–100.
- Hubay E., Töldy F.: A felsőfokú esti és levelező oktatás sajátosságai. = Tanulmányok a felsőoktatás köréből. Fejezetek a műszaki felsőoktatás didaktikájából. FPK., 1980. 73–112.
- Hydzik, B.: Metodű formirovanija szamosztojatel'noszti sztudentov v ucsebnó – voszpitateľnom processze. = Szovremennaja Vűszsaja Skola, 1977. No. 1. 113–134.
- Ivanov, A. N., Gorlatov, Sz. E.: Szamosztojatel'naja rabota sztudentov- produmannuju organizaciju. = Vesztnyik Vűszzej Skolű, 1972. No. 7. 86–87.
- Kajdy S.: Az önálló tanulást segítő eszközzrendszer a Pollack Mihály Műszaki Főiskolán. III. Országos Távoztatási Tanácskozás. 1978. máj. 15–16. 100–135.
- Kelemen L.: A felsőfokú oktatás korszerűsítésének pszichológiai alapjai. = Bevezetés a felsőoktatásba. FPK., 1975. 115–146.
- Kelemen L.: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, 1981. 691.
- Kiss Á.: A tanulás programozása. Tankönyvkiadó, 1973. 367.
- Kiss F. J., Szabolcsi Sz.: Vállalati érdek és továbbtanulás. Kutatási beszámoló, 1973. 33.
- Koronatov, G. A.: Nikandrov, N. D., Haliullin, V. G.: Az önálló munka eszközei. = Vesztnyik Vűszzej Skolű, 1976. No. 10. 15–20. (Fordítás)
- Kovács E., Mazareán H.: A hallgatók évközi munkája a vizsgaeredmények tükrében. = Felsőoktatási Szemle, 1968. 7–8. sz. 467–472.
- Kovács Ilma: A pécsi Távoztatási módszertani kísérlet. A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont és a Pécsi Tanárképző Főiskola közös kutatómunkája (1973–1980.) = Levelezőoktatás – távoztatás. Tanulmányok a felsőoktatás köréből. 1980. 127–145.
- Kulpa, J.: A levelező tanfolyamon végzett hallgatók véleménye a tanulmányaikról. = Zycie Szkoly Wyszzej, 1968. No. 1. 91–97. (Fordítás)
- Lőwe, H.: Bevezetés a felnőttkor tanulási lélektanába. Bp. 1974. 242.
- Martinov, I. A., Csernov, E. N.: Vizsgáljuk a hallgatók önálló munkájának kérdéseit. = Vesztnyik Vűszzej Skolű, 1976. No. 8. (Fordítás)
- Molnár V.: Jelentkezik-e a túlterhelés objektíven ellenőrizhető formában az egyetemi ifjúságnál. = Felsőoktatási Szemle, 1965. 428–430.
- Nagy S.: Újabb kutatások a felsőfokú oktatási folyamat pedagógiai vonatkozásaiban. Bevezetés a felsőoktatásba. FPK., 1975. 85–114.
- Nikandrov, I. A.: Csto takoe horoszij lektor? = Vesztnyik Vűszzej Skolű, 1975. No. 2. 53–58.
- Nizamov, R. A.: Tanulási tevékenység aktivizálásnak didaktikai elvei. A Kazányi Egyetem Kiadványa. 1975. (Fordítás)
- Az oktatószemélyzet feladatai a hallgatók egyéni tanulásával kapcsolatban. Studien zur Hochschulentwicklung, 1975. No. 56. 33. p. (Szerzői munkaközössége: Bechler, G., Bürger, S., Graf W., Knopke, K. (Fordítás)
- Pietrasinski, Z.: A helyes gondolkodás pszichológiája. Gondolat, 1967. 270.
- Simpson R.: Esti és levelező hallgatók az egyetemi továbbképző tanfolyamokon. = Universities Quaterly, 1970. No. 2. 201–211. (Fordítás)
- Szewczuk, W.: A felnőttek lélektana. Varsó, 1959. 117. (Fordítás)
- Szladkevics, B. G.: V celjah upravlenija, no ne kontrolja. = Vesztnyik Vűszzej Skolű, 1975. No. 2. 19–22.
- A tihanyi távoztatási konferencia ajánlásai. FPK., 1975. 30. (Szerk.: Csoma Gy.)
- Vastagh I.: Az élet- és munkakörülmények figyelembevétele a távoztatás megszervezésében. = Levelező oktatás – távoztatás. Tanulmányok a felsőoktatás köréből. 1980. 146–153.
- Volosin, Sz. Z.: Csitajetszja kursz umsztvonnogo truda. = Vesztnyik Vűszzej Skolű, 1972. No. 5. 81–84.
- Woodworth, R., Schlosberg, H.: Kísérleti pszichológia. Akadémiai Kiadó, 1966.
- Zinovjev, Sz. I.: A felsőfokú képzés korszerű formái és módszerei. I–II. OFNMK. FPK., 1970. 535.

A NEVELÉS CÉLJÁNAK HALVÁNY KÖRVONALAI A REFORMPEDAGÓGIÁBAN

A nevelés célja a pedagógiában központi jelentőségű, ugyanis mindannak foglalatja, amit a növendék fejlesztése érdekében közvetlenül vagy közvetve teszünk; cselekvéseinknek mintegy a torkolatvidéke, kifejezi a növendék fejlesztésével kapcsolatos közelebbi és távolabbi elképzelésünket, azt az eszményképet, amely hatáskifejtésünket vezérli.

A cél biztosítja az egységet társadalmunk értékrendszere, fejlődési irányvonala és a pedagógiai tevékenység között, továbbá a különböző szintereken (pl. család, iskola, ifjúsági szervezet) folyó nevelés között.

Ha nem körvonalazzuk kellő határozottsággal a nevelés célját, akkor sokirányú hatáskifejtésünkben igen eltérő elemek válhatnak túlzottan is dominánssá, a hangsúly más-más irányba nagyon eltolódhat. S hogyha meg akarjuk állapítani tevékenységünk eredményességét, több éves munkánkat nincs mihez viszonyítani.

Érthető, hogy egy pedagógiai irány arculatát döntő mértékben meghatározza, hogy miként értelmezi a nevelés lényegét, s miben látja annak célját, feladatait. Ebből a szempontból a reformpedagógiát igen elmarasztaló vádakkal illetik. És nem is egészen alaptalanul. Ugyanis jellemző, hogy a nevelés irányvonala, keretei igen tágak, általánosak, annak inkább csak a szelleme érződik, nevezetesen: a polgári liberalizmus, humanizmus, demokratizmus eszméi és törekvései. Ebben számos tényező játszik szerepet, amelyekre szeretnénk röviden utalni.

1. A fejlődés belső tényezőinek túlzott hangsúlya

A nevelés feladata akkor tűnik ki, hogyha figyelmünket arra fordítjuk, vajon a növendék fejlesztésében milyen szerep jut a belső összetevőknek (diszpozíciók, hajlamok), másfelől pedig a külső (családi, iskolai, tágabb társadalmi) hatásoknak. Vagyis a pedagógia „örökzöld” kérdése merül fel itt is. Az új-nevelés hívei közelebb állnak az elsőhöz, tehát a biológiai-pszichológiai törvényszerűségek kapnak erősebb fényt. A gyermeket ért külső hatások inkább csak a teret, a színpadot, az alkalmat adják a belső erők által hajtott fejlődéshez, az önkibontakozáshoz.

A fejlődési, éresi jelenségek szabályszerű részletekben, szekvenciákban folynak le. Ezek szerint nemcsak a felülésnek, járásnak, beszédtanulásnak, a szexualitás jelentkezésének stb. van meg a sajátos időpontja, hanem a bonyolultabb jelenségeknek is, mint pl. a beiskolázási érettségnek, a konkrét gondolkodásról az elvontra történő átmenetnek, az

„etikai én” kialakulásának, a társadalmi problémák iránti érdeklődés kifejlődésének s.i.t. Mindez döntően belső törvényszerűségek alapján megy végbe.

„A fejlődés fogalma különböző mozzanatokat tartalmaz. A fejlődés ugyanis legelső sorban *érés*, *érelődés*, másodsorban pedig *tapasztalatszerzés*. Az érés a testi-lelki folyamatoknak olyan kibontakozása és szerveződése, mely *belülről* indul meg; az emberi csírasejt, szervezet és lelki diszpozíciók alapok, *velélinkszülett* sajátosságok öntörvényű kibontakozása ez, melyhez a szervezeten kívül álló ráhatások *csak az alkalmat* szolgáltatják . . . Az érésben jut kifejezésre a fejlődésnek tevékeny és spontán mivolta: a fejlődő lényt belső erők feszítik és ösztönzik kibontakozásra, nem pedig csupán külső gépies erők. Ha semmi zavaró körülmény (pl. betegség) nem akadályozza a gyermek fejlődését, a gyermek szervei és képességei, továbbá ezeknek működési színvonala és formája *magukról* elérkeznek ahhoz a teljességhez és befejezettséghez amely egy-egy életszakaszra jellemző és amelynél tovább nem vezet a fejlődés útja.”¹

A fejlődés fenti értelmezése – különösen századunk első évtizedeiben – a gyermeklélektan számos képviselőjére jellemző. Munkáikban gyakran olvashatunk a különböző képességek fejlődésmenetéről, és az ismertett jelenség interpretálásakor sok esetben kitapintható az ún. „szintező” látásmód, más szóval az okfejtésben jóformán csakis az életkorra való hivatkozás. Mint hogyha a fejlettség különböző szintjei előre be lennének programozva. Erre sok-sok példát olvashatunk. Elég talán csak egyet említeni, amit nálunk is többször kiemeltek és kritikai szempontból is elemeztek. *J. Piaget* vizsgálataira célunk, amelyet a gyermeki világkép fejlődése tárgyában folytatott. Erős megvilágítást kap a „benső menetrend”, a bio-pszichés fejlődésmenet, és halványabbat azok a pedagógiai, társadalmi hatások, amelyek a gyermeket előzetesen érték.

E teória a polgári társadalom több gyermekpszichológusát sem elégíti ki. Így pl. *W. Stern* már a 10-es években kifejti a konvergencia-elméletét, s szeretné a belső és külső tényezőket valamelyes szintézisbe hozni. A hangsúly azonban – minthogy a hajlamoknak igen erős válogató, csakis az adekvát benyomásokra reagáló szerepet tulajdonít – lényegében az elsőn marad. A fenti elméletet elemzi, s azt a saját megfigyelései anyaga alapján kiegészíti *Nagy László*.²

A Szovjetunió pszichológusai különösen kiemelik, hogy ha a természeti összetevők túlzott szerepet kapnak, az azzal a veszéllyel járhat, hogy járulékosá teszi a pedagógus fejlesztő tevékenységét. Egyben eltereli a nevelő figyelmét a társadalmi problémákról. Sőt a neveléssel kapcsolatban azt a benyomást is keltheti, mint hogyha az pártatlan, világnézeti szempontból semleges zónában folya. *C. C. Vigotszkij, Sz. L. Rubinstein, G. Sz. Kosztjuk, A. N. Leontyev* elmélete pszichológiai, pedagógiai tanulmányokból ismeretes. Elég itt röviden emlékeztetni *Rubinstein* tanítására.

Kifejti, hogy „a külső hatások a belső feltételek közvetítésével hatnak”, a külső okok mindig belső feltételeken keresztül érvényesülnek. A tanulás nemcsak ráépül a fejlődés elért fokára – amint azt az érés lehetővé teszi – hanem a tanulás is meghatározza az érés és fejlődés menetét. A gyermek érelődése a nevelési és tanítási folyamat közepette játszódik le. S ami ezzel összefügg: a gyermek pszichikai tulajdonságai nemcsak előfeltételei a nevelésnek és oktatásnak, hanem eredményei is annak. A fejlődés és a tanulás között kölcsönhatás van. Az a tétel, amely szerint a gyermek a tanulás és nevelés során fejlődik, egybevág azzal a tétellel, hogy tevékenysége révén fejlődik. Más szóval: a struktúra és a funkció kölcsönhatása érvényesül.

A reformerek, a gyermektanulmányozás hívei és a gyermeklélektan művelői nagy jelentőséget tulajdonítanak a fejlődés belső összetevőinek, ebből azonban nem következik, hogy nem állítják homlokterbe a gyermeket ért társadalmi hatások, s azon belül a nevelés, oktatás vizsgálatát is. Így pl. szerzőnk, akitől az „érés”, „érlelődés” vonatkozó részeket idéztük, két évvel később megjelent könyvében (*A gyermek és környezete* Bp, 1944.) éppen a miliőhatással foglalkozik. Vagy pl. a hazai gyermektanulmányozásban az egyik csoport – *Nemes Lipót* vezetésével – a főváros munkáskerületében a proletárgyermekek fejlődési lehetőségeit, korlátait vizsgálja, s kutatási eredményeire már századunk elején külföldön is felfigyelnek. Sőt mondhatjuk, hogy az új-nevelés hívei keresik az összecsengést a nevelés-oktatás tárgyi kívánalmai és a szubjektív feltételek között és számos pedagógiai-lélektani kérdés kimunkálására ösztönzően hatnak.

A fentiekben érintett teóriában tehát különös hangsúlyt kap az érés, érlelődés gondolata, mely szerint a nevelő feladata, hogy az önkibontakozást segítse. A fejlődés ilyen értelmezése összekapcsolódik a századforduló éveiben a *Claparède* által kiemelt felismeréssel, mely szerint a gyermek nem kicsinyített felnőtt, hanem autonóm lény, akinek bio-pszichés adottságai, reagálási képességei funkcionális egységet alkotnak.³ A gyermek nem abban különbözik a felnőttől, hogy pl. gyöngébb a figyelme, az akarata stb., hanem egyszerűen más, másra figyel, más iránt érdeklődik, mást vés az emlékezetébe s.i.t. Funkciói azonban egységet alkotnak, s az adott életkorban jelentkező szükségleteknek meg tud felelni. (Ugyanúgy, mint ahogyan az ebihal sem tekinthető tökéletlen békának – *Claparède* sokszor idézett hasonlata.) Nem kívánatos tehát, s nem is lehet a fejlődést siettetni. A fentiekből következik a felhívás: a pedagógiában kopernikusi fordulatra van szükség! Eddig a figyelem inkább csak a tantervekre, a társadalmi kívánalmakra esett, ezzel szemben kívánatos a gyermekből kiindulni.

„A gyermek mint autonóm személyiség” – hangsúlyozásától kezdve merül fel mind gyakrabban a vitatéma: vajon az iskolások előkészületnek tekinthetők-e a felnőtt életre, vagy pedig a gyermekkor is valóságos életszakasz, melynek megvannak a sajátos szükségletei és funkciói. S az életre való legjobb előkészítést az jelenti, hogy ha tág teret adunk a gyermekség minél teljesebb kiélésére. Mint mondják: Engedjétek a gyermeket gyermeknek lenni! Tudjuk, hogy a hagyományos pedagógiai felfogás inkább az elsőhöz, az újtók viszont a másodikhoz állanak közelebb.

A két tábor közötti választóvonalat az jelenti, hogy miként értelmezzük „a gyermek mint autonóm személyiség” elvét. Nem igen vitatott, hogy a gyermek az életkorában jelentkező ingerekre összerendezetten, megfelelően reagál (érvényesül tehát a „funkcionális autonómia törvénye”). Több mint kétséges viszont az, hogy továbbfejlődésének a feltételeit is magában hordozza-e, tehát a magasabb szint csupán önmagából bontakozik-e ki, avagy abban jelentős szerepet töltenek be a társadalmi, a tudatos nevelői-oktatói hatások. Ez utóbbiakról már szoltunk. És gondolhatunk még azokra az összehasonlító vizsgálatokra, amelyek a természetes fejlődés határainak a megállapítására vonatkoznak.

Tudjuk, hogy a reformpedagógia sok színárnyalatot mutató mozgalom, amelyben szélsőséges és mértéktartó megoldások keverednek. E nehézség ellenére is felmerül a kérdés, vajon találunk-e ebben a mozgalomban olyan mély gyökérzetet, amely a széttartó szálakat is összefogja? Ezen medítálva, úgy tűnik, hogy az itt érintett teória az új-iskolák nagyon sok törekvését érthetővé teszi, még a tévedéseket, az egyoldalúságokat is. Ugyanis:

„A gyermek mint autonóm lény” elve – mint az újszerű felismerések általában – sem kerülhette el a végtelen értelmezést. Az extrém esetek is főként ebből erednek. Egy-két példa erre.

Egyes reformerek a „felnöttség” és „gyermekség” közé éles határt húznak, a kettő között csakis az eltéréseket emelik ki. Így pl. a tantervet is úgy tekintik, mint ami csakis a felnöttek világát képviseli. Jó példát találunk erre *C. Cousinet*, *W. H. Kilpatrick* munkáiban, de jellemző a Hamburgi Tanítók Szövetsége keretében szervezett iskolákra, valamint *B. Otto* Berlin melletti intézményére.

A gyermekség egészen külön világot jelent! – jelmondat igen groteszk, de az alaptételtől mégis logikusan következő formában érvényesül az egyik új-iskolában. „A cambridgei *Malting House*-nak nevezett kisiskolában *Isaacs* asszony és munkatársai szigorúan tartózkodnak minden felnőtt közbelépéstől” – írja *J. Piaget*, aki miután meglátogatta ezt az iskolát, igen vegyes érzelmekkel távozott.⁴

Az „önkibontakozás”, valamint „a gyermek mint autonóm lény” teóriájának túlértékeléséből olyan pedagógiai konzekvencia is fakadhat, mely szerint a nevelőnek korlátoznia kell a növendékre gyakorolt befolyását. Feladata inkább csak kettős: el kell hárítania az önkibontakozás útjából az akadályokat; másrészt megfelelő, pozitív hatású miliőről kell gondoskodnia. „És nekünk, nevelőknek mi teendők marad? Semmi, mi már megtettük a magunkét azzal, hogy előkészítettük a környezetet, amelyre szükség van. Most már csak félreállva kell figyelniünk a gyermeket.”⁵ (Hasonló felfogással találkozunk *Ellen Key* gondolatmenetében is.) Hogy ha az ilyen és a hasonló kitételeket szó szerint vennénk, be is csukhatnánk a reformpedagógiáról szóló könyveket.

Gondolhatunk viszont arra is, hogy a nevezett szerző sem képviseli végtelen álláspontját következetesen. Így pl. *Montessori*, amikor foglalkoztató eszközeit megalkotja, igen pontos utasítást ad arra vonatkozóan, hogy azokkal miként helyes, hogyan „szabad” tevékenykedni. Bírálói azt – pl. *W. Stern*, *E. Spranger*, *J. Dewey* – *E. Dewey*, *M. Muchow* – mint a gondolatrendszeren belüli következetlenséget, ki is emelik.

Azt is jó mérlegelni, hogy a reformerek a műveikben azokról a sajátos vonásokról írnak, amelyek elgondolásukat más eljárásoktól megkülönböztetik. Ugyanakkor nem említik a sok-sok közös vonást.

Mérlegelni lehet továbbá azt is, hogy a szervezett új intézményt nem maguk vezetik, hanem munkatársaik, akik többségükben előzetes óvodai, iskolai gyakorlattal rendelkeznek, és akik a javasolt elméletet alaposan megszűrik, s csak azt viszik át a gyakorlatba, amit helyesnek találnak. – Mégis fontos az elmélet, mert a tendenciát világosan tükrözi.

A nevelő befolyásának, s általában a társadalmi hatásoknak a kikapcsolása, aláértékelése pedagógiátlan magatartás. A társadalmi feltételeknek a biztosítása nélkül nem beszélhetünk fejlődésről. Ahhoz, hogy a gyermek értékes személyiséggé formálódjék, el kell sajátítania a társadalmi tapasztalatok során felhalmozott ismeretek legértékesebb elemeit, fogékonnyá kell válnia olyan események, ideálok iránt, amelyek a közösség törekvéseit fejezik ki, s amelyek a társadalmi haladás irányába mutatnak.

Vajon milyen álláspontot képvisel *Makarenko* a fent érintett kérdéssel kapcsolatban? Ismeretes, hogy a Szovjetunióban a gyermektanulmányozás (pedológia) – ellentétben a magyarországi helyzettel, az 1920–1943 közötti erősen hanyatló szakasszal – még az 1930-as években is igen virulens, és a pedológusok (gondolhatunk iskolapszichológusokra) túl nagy hatáskört kapnak az iskola alapvető kérdéseiben. A mutatkozó negatívumok

felszámolását célozza az 1936. évi Párthatározat. Az oktatásügy irányítói között is többen vannak (Makarenko működési helyén, Ukrajnában, Harkov körzetében), akik a vázolt biológiai-pszichológiai és pedagógiai szemléletet képviselik, s akik mint felettesei („a pedagógiai Olimpus”) éveken át nem csekély bosszúságot okoznak neki.

Makarenko szemben áll az új-nevelés („szabad nevelés”) teóriájával, általában a nevelés döntően biológiai-pszichológiai szemléletével, és ezen belül azzal a felfogással is, amely a reflexek tanának a pedagógiában oly központi jelentőséget tulajdonít. Nem osztja a felfogást (gondolhatunk *Ellen Key* soraira), amely a gyermek öfelségét tökéletesnek tartja, és csakis gyengéden szentimentális, romantikusan elragadtatott hódolattal veszi körül, s a gyermekben mint a virágban csakis gyönyörködik, sápítózik, sóhajtozik. Az ilyen magatartás – írja – a gyermekben uralkodóvágyat, lustaságot, szeszélyességet, önzést alakít ki. Ezzel szemben követeli, hogy a gyermekhez, az „élet virágához” azzal az elgondolással közeledjünk: vajon milyen gyümölcsöt terem majd ez a virág? ... Ez pedig annyit jelent, hogy nem elég a virágokat elragadtatott sóhajtozással csókolgatni, hanem „fogatok ásót, ollót, öntözőkannát, meg létrát, s ha kertekben hernyó üti fel a fejét, irtsátok rézgálliccal. Ne féljete, permetezzetek csak bátran, alaposan, – nem baj, ha a virágoknak ez egy icipicit kellemetlen”. A határozott vezetésnek a híve. Szerinte a gyermekekre aktívan, értelmes követelésekkel kell hatni. Mindez alapfelfogásából, a „követelő szeretet” elvéből következik.

„Bármilyen különösen hangzik is – írja 1937-ben – a pedagógia elméletében a nevelői munka célja úgyszólván feledésbe merült. Szinte azt kellene hinnünk, hogy a tudományos pedagógiának semmi köze ehhez a kérdéshez ... Ha az életkort tekintjük a pedagógia egyetlen irányelvének, akkor természetesen könnyű a *cél* szót ironikus macskakörmök közé tenni. De jogosan kérdezhetjük: miért válik hazánkban a fiatal nemzedék nevelése egyszerre csak életkor-problémává, biológiai, pszichológiai és egyéb szimpátiák játékszerévé? Hogy miként nyilvánul meg ekkora megvetés a célirányosságnak még a gondolatával szemben is? ... Se szeri, se száma a sebeknek, amelyeket a pedológia a szocialista építőmunkának okozott, mégpedig éppen a legfontosabb területen: az ifjúság nevelésének síkján. Az elmélet megbetegedéséről van itt szó, – helyesebben nem is a teória, hanem a teoretikusok megbetegedéséről, akiket annyira elvakított a pedológia, hogy már nem képesek meglátni elméletük valódi eredetét”. Úgy látja, hogy a fertőzés eléggé súlyos és mélyenfekvő. Még a forradalom előtti időkbe nyúlik vissza, a kísérleti pedagógia kezdeteibe. Reméli, hogy „pedagógiánk feltétlenül eljut majd célja megfogalmazásához, mihelyt szakít a pedológiától örökölt közönyével a cél kérdésével szemben”.⁶ Azt a célmeghatározást, ami az adott időszakban sok esetben tapasztalható, mint pl. a „harmonikus egyéniség”, a „kommunista ember”, annyira elvontnak, általánosnak tekinti, hogy azok realizálását senki sem ellenőrizheti. Ezért teljesen veszélytelenek is.

Az „önkibontakozás”, a „gyermekség” kultusza rokon a pedagógiai naturalizmusra is jellemző állásponttal. A reformerekre egyébként is igen jellemző a *Rousseaura* való túl erős visszaemlékezés – mint írja *H. Röhrs*.⁷ Gondolhatjuk, hogy a pedagógiai naturalizmus bírálatával a hagyományos hazai pedagógiai irányok képviselői sem maradnak adósok. *Fináczy Ernő* és *Prohászka Lajos* ifjúkori publikációiban éppen ezzel foglalkoznak.

Felmerül a kérdés: vajon mi a magyarázata annak, hogy a gyermektanulmányozásban (és a gyermeklélektan kezdeti szakaszában), valamint a velük együtt induló reformpedagógiában a fejlődés belső összetevői oly hangsúlyosak?

Egyszerű lenne *Rousseau*-ra hivatkozni, akivel az új-nevelés elméletiről több ponton is találkozunk. Ilyen pl. a természetesség elve; vagy pedig annak feltételezése, hogy a gyermek csakis kedvező átöröklési anyaggal jön a világra, és a diszpozíciók igen erősek, szinte önkifejlődésre képesek s.i.t. Valószínű, hogy a magyarázat rugója mélyebben van.

A tudományok története azt mutatja, hogy az egymással szorosan kapcsolódó tudományágak közül a dinamikusabban fejlődő – a saját kérdésfelvetését, módszerét, a kapott eredmények értelmezését tekintve – a szomszédos diszciplínát is befolyásolja. Hogyha ebben az összefüggésben nézzük a pszichológiát, kitűnik, hogy a múlt század második felében a biológiával volt szoros kapcsolatban. S jellemző volt e korra az igen élénk biológiai érdeklődés. Gondolunk *Darwin* hatására, továbbá a széles körben kibontakozó átörökléstani vizsgálatokra, az azokból levont statisztikai összefüggésekre, az ok-okozati összefüggések sok esetben egzakt, számszerű kimutatására, a fejlődés menet természetudományos értelmezésére. S az ott szokásos szinte determinista látásmód a pszichológiára is átsugárzik. *T. M. Jarosevszki* kiemeli, hogy az átöröklés, a változékonyság és a természetes kiválasztódás elve a pszichológiai gondolkodásra is befolyást gyakorolt.⁸

Az a körülmény, hogy a neves pszichológusok többsége biológiai, orvosi előképzettségű (a reformpedagógiában pl. *M. Montessori*, *O. Decroly*, *E. Claparède*, *J. Piaget*, nálunk *Nagy László*) az adott szempontból sugalmazó erejű.

Úgy látszik, el kell telnie egy bizonyos időnek ahhoz, hogy a fejlődéslelektani vizsgálatok eredményeinek értelmezésében minden a maga helyére kerüljön, úgy is mondhatnánk, hogy az anyag viszonylag alacsonyabb (biológiai) mozgásformája mellett a magasabb, a bonyolultabb (a társadalmi) is megfelelő hangsúlyt kapjon. *T. M. Jarosevszki* felvázolja a pszichológia fejlődésének periódusait. A múlt század második felében az általános biológia befolyását ecseteli, amelyet azután a *biopszichikai* értelmezési mód követ. Napjaink feladatát pedig abban látja, hogy biztosítani kell a *biopszichikai* és a *szociopszichikai* szint optimális egyeztetését, pontosabban: kölcsönhatásuk kidolgozását.⁹ Hasonló felfogást képvisel *J. Piaget* is, aki 5 évtizedes munkássága alatt – kérdésfelvetéseiben, a kapott eredmények értelmezésében – maga is végigjárta a két utóbbi szint közötti szakaszt, miközben „az ifjú *Piaget*-t szimpátiája a pozitívizmus, az érettebbet a dialektikus materializmus oldalára vonzotta.”¹⁰

A fenti gondolatösszefüggés lehet a magyarázata annak, hogy a századforduló táján kialakult sokféle pedagógiai irány egyikét sem jellemzi a vázolt, kissé immanens fejlődés-értelmezés (még a munkaiskolát sem, amely pedig oly közel áll az új-iskolákhoz, de nem kifejezetten pszichológiai veretű), csakis a reformpedagógiát, amely a gyermektanulmányozással (s azon belül a gyermeklélektan) karöltve indul.

2. A kezdetben halvány körvonalak egyre markánsabban tűnnek ki

Többször éri a reformpedagógia teoretikusait az a vád, hogy az új-iskolák programjában nem jut határozottan kifejezésre a fejlesztés iránya, ezért azok apolitikusok, szinte arcnélküliek. Valóban tapasztalható, hogy a körvonalak tágak és halványak. Az okok

többrétűek. Azonkívül, hogy a fejlődésben túl nagy hangsúlyt kapnak a természeti összetevők, még a következőkre szeretnénk utalni.

Mondhatjuk, hogy a reformpedagógia esetében *induktív* jellegű pedagógiai irányról van szó, szemben a hagyományos pedagógiai gondolkodás túlnyomóan deduktív menetével. Az utóbbi keretében jellemző, hogy a teoretikus kiindul társadalompolitikai, filozófiai, némelykor teológiai értékrendszerből. Kiemeli a nevelés lényegét és célját. Majd a célt horizontálisan és vertikálisan felbontja, feladatokra tagolja, és kifejti, hogy azok az egyes életszakaszokban – elgondolása szerint – miként realizálhatók. Majd áttér a javasolt módszerekre. Felülről lefelé haladva sok esetben ki lehet alakítani egy rendszert, a gondolatmenet viszonylagos egységét.

Az új-nevelést inkább az induktív menet, az utak keresése jellemzi. Kiindulnak a gyermekből, a fejlődés belső rugóiból, s úgy haladnak felfelé. A figyelem nem annyira a virágszirmokra, mint inkább a gyökérzetre, a fejlődés hajtóerőinek a maximális kiaknázására esik. Az ilyen kiindulás nem kecsegtet rendszeralkotással. Ezzel a teoretikusok is tisztában vannak. Kérdések élnek bennük, feltevésekből indulnak ki és a gyakorlattól várnak azokra választ. Szovjet szerzők is megemlítik, hogy a reformpedagógia teoretikusai márcsak azért sem alkothatnak rendszert, mert a nevelés tényezői közül csupán a biológiai-pszichológiai jellegűeket emelik ki, ugyanakkor a társadalmi szempontok csak járulékosak.¹¹

Nagy László gondolatmenetére is az induktív út, az alulról felfelé haladó építkezés jellemző. Éveken át figyeli a gyermekek pszichikai fejlődését. Kiindul tehát a gyermek tanulmányozásából. Megállapítja az egyes életkorok sajátosságait. Ezekből levezeti az adott szakaszban reálisan kitűzhető nevelési-oktatási feladatokat. Eddig a felfelé haladás. Következnek a pedagógiai konzekvenciák. Nevezetesen: megállapítja a különböző periódusokkal adekvát tantárgycsoportokat, majd tantárgyakat, és végül a módszereket. Ez nagyon logikus menet. És mégis van egy kis törésvonal. Ő is szól a nevelés céljáról, és kiemeli, hogy „az oktatás *végző célja* a szociális életből van merítve”. Törésvonal a következő: a feladatokat, amelyekhez induktív úton jutott, nem köti össze a nevelési céllal. S hogy az olvasó számára e kis repedés nem tűnik fel, annak magyarázata egyszerű. Bár domináns nála a fejlődéslélektani nézőpont követése, mellette azonban helyet ad a társadalmi, valamint a tantárgyi-logikai érdekeknek is.

A fenti szempontból *J. Dewey* kivételnek tekinthető. Ugyanis deduktív menetet követ. Központi fogalom nála a fejlődés. A békés, fokozatos evolúció gondolata hatja át társadalomszemléletét, pedagógiáját, sőt még a kísérleti iskoláját is. Minden részletet a fejlődés gondolatához igyekszik illeszteni. És még valami: a fejlődés belső és külső tényezői közül lényeges a második, a szélesen értelmezett tapasztalás.

A reformpedagógia a polgári *liberalizmus*, humanizmus, demokratizmus jegyében fogant. Tudjuk, hogy a liberalizmus, amely a 19. század jelszava, gazdasági konzekvenciáit tekintve a század végére már eléggé kompromittálta magát, megmutatta, hogy a szabadság eszméje a társadalom egyébként is módos rétegének juttatott még nagyobb lehetőséget, és így a társadalom egyes osztályai közötti vagyoni különbséget fokozta. Ennek ellenére a liberalizmus eszméjének a társadalmi élet számos szférájában volt még bizonyos „utóélete”. Pedagógiai síkon összefonódik az egyéniség jogainak túlzott hangsúlyozásával, az egyéni eltérések abszolutizálásával. Mint hogyha az egyének között csak a megkülön-

bőztető vonások lennének döntőek. Érthető, hogy egyes neveléstörténeti összefoglaló művekben az új-iskolák „individualizáló irány” címszó alatt szerepelnek.

Bizonyára fokozta a fenti látásmódot a polgári társadalom pszichológiájában kibontakozó számos irányzat, mint pl. a pszichoanalízis, a differenciálpszichológia; továbbá a filozófiában is tapasztalható szubjektivizmus, relativizmus (pl. a szellemtudományos filozófia, a pragmatizmus, *H. Bergson* bölcsellete, amely jelentősen hatott *A. Ferrière*-re, valamint a hazai Új Iskola vezetőinek pedagógiai felfogására; majd az egzisztencializmus).

Az egyéni eltérések abszolútizálása már-már kérdésessé teszi, hogy lehet-e reálisan a tanulók tömegére vonatkoztatott egységes célrendszerről beszélni. Nem jelenti-e ez az egyéniség jogainak, szabadságának a megnyirbálását?

Mint láttuk, a nevelési cél problémája *Makarenko* pedagógiájában is központi jelentőségű. Gondolatmenetéhez kapcsolódva írja *Pataki Ferenc*:

„A nevelési célt a polgári nevelésmélet jellemző áramlatai általában a pedagógián, s egyúttal a *társadalmi gyakorlaton kívüli forrásokból* vezetik le: az etikából, teológiából, pszichológiából, érték- és kultúrfilozófiából. Ezen az úton azután a nevelési célok rendszeren az elvont „örök értékek” birodalmába transzponálódnak. Máskor meg – miként pl. a pragmatizmus teszi – az individuális különbségek miatt kétségbe vonják az átfogó és egyetemes célmegjelölés lehetőségét, s az egyéni változatok végtelen variációinak megfelelően relativizálják a nevelési célt is ... Kidolgozásuk és megfogalmazásuk a pedagógia legsajátosabb, egyetlen más tudománynak sem kölcsönözhető feladata. S tegyük hozzá: minden bizonnyal a legfelelősségteljesebb feladata ...

Nevelésünk célja ugyan valóban a társadalomból ered, de az *egyénben realizálódik*, s ezért megvalósulása során az egyéni változatok végtelen gazdagságát mutatja. Ezért a nevelési célban mindig szervesen összefonódnak az *általános, a tipikus és az egyes, az individuális* elemek, amelyek az egyén sajátos fejlődési szükségleteiből táplálkoznak. Nevelésünknek úgy kell szolgálnia a társadalom megérlelődött pedagógiai szükségleteit, hogy *egyúttal* az egyént is elvezesse lehetőségei csúcsára ... Jellemző, hogy a polgári gondolkodás nem képes megoldani az *egyöntetű nevelési cél és az egyéni sajátosság* kifejlesztésének dilemmáját, mivel nem rendelkezik a megoldás arkhimedeszi pontjával: a közösség fogalmával és az átfogó közösségi nevelés gondolatával.”¹²

A reformerek szándékai nyíltak. S azok már csak akkor is pontosan kitapinthatók, hogy ha a hagyományos nevelésre vonatkozó éles hangú bírálatukat összesítjük. A kritizált szempontok ellenpólusait összeköthetjük, s kirajzolódik az a cél, ideál, ami vezeti őket.

Lehet, hogy nekünk azért tűnnek oly halványnak az új-iskolák ideológiai keretei, mert mi olyan társadalomban élünk, ahol a közoktatás centralizált. Megszoktuk a határozott, részletes központi utasítást. Viszont számos államban (pl. Anglia, Svájc, az Amerikai Egyesült Államok) a *decentralizmus* jellemző. Az egyes tagállamok, kantonok iskolaügye egymástól is eltér. A felsőbb vezetés nagyfokú önállóságot biztosít. Sokszor a tantervek összeállításra is a tanári testület feladata, nem szólva a tankönyvek, segédletek, módszerek szabad megválasztásáról. A nevelés irányítói feltételezik, hogy a nevelőkben él az „általános emberségre” jellemző értékrendszer, ismerik társadalmunk múltját, fejlődési irányvonalát, és annak a szellemében végzik nevelő munkájukat, anélkül, hogy arra felülről részletes útmutatást kapnának.

Az új-iskolák jelentős része magánjellegű. Az ilyen intézmények még azokban az államokban is több-kevesebb szabadságot élveznek, ahol az oktatásügy szorosan irányított. Így a fenntartó – bizonyos határokon belül – érvényesítheti saját társadalompolitikai, világnézeti felfogását.

S minthogy a pedagógus önálló személyiség, következik, hogy centralizmus esetén is a kiemelt célok, feladatok, a kapott előírások a nevelő sajátos értékprizmáján megtörve – esetleg némileg módosított súlypontozással – jutnak el a tanulókhöz.

Arra is gondolhatunk, hogy az új-nevelés nemzetközi mozgalom, amelyhez számos – más-más történelmi múltú, társadalmi berendezkedésű, eltérő ideológiát képviselő – állam nevelői csatlakoznak. Nem lenne tapintatos, hogy ha összejevoitek alkalmával éppen az egymástól eltérő vonásokat állítanák homloktérbe.

Nemesné Müller Márta – a Családi Iskola igazgatója – is ismeri az új-iskolák többségét ért bírálatot, a „politikai semlegesség” vádját. Tudja, hogy az új-nevelés híveit nem lehet világnézeti szempontból egységes nevezőre hozni. „Az új-nevelésnek egységes világnézeti alapon álló célkitűzését azonban sem én, sem más nem tudja megadni. Az új-nevelők mozgalma világmozgalom, és így világnézete nem lehet egységes, bármennyire is rokonná teszi a reformerek beállítottságát tiszta idealizmusuk, a gyermek szeretete és pontosabb ismerete, továbbá a kor követelményeinek átértékelése. s vele és általa egy boldogabb jövő eljövételének várása”. Az egység erőszakolása „azt jelentené, hogy az új-iskolák alapítói, vagy éppenséggel a haladó szellemű tanítóktól vagy tanároktól követeljük azt, hogy ők oldják meg egész szellemi válságunkat, amelyet a legnagyobb gondolkodók sem tudtak megoldani, bár tudják, hogy ez a válság gazdasági nyomorúságunknak egyik végoka. És ma különben is az eszmei célkitűzések válaszfutja mind kevesebb nemzetnél van a tanítóság döntésére bízva. Hovatovább a világnézet teljes lelkiismereti szabadsága főleg olyan országokban áll fenn, amelyek, hogy úgy mondjam, ezt a luxust megengedhetik maguknak”.¹³ Gondol Angliára, és a háborúból szerencsés helyzetüknél fogva kimaradt skandináv államokra.

A reformerek törekvéseinek az összefogását, a gondolatcserét jelentős mértékben az 1921-ben megalakult *Új Nevelés Világligája* hivatott biztosítani, amely kétévenként a világ különböző városaiban nemzetközi konferenciákat rendez, melyeken sokezer érdeklődő vesz részt. Nyári kététhes konferenciákról van szó. Ezek színhelyei: Calais (1921), Montreaux (1923), Heidelberg (1925), Locarno (1927), Helsingör (1929), Nizza (1932), Cheltenham (Anglia, 1936) New-Zeeland (1938). Például a helsingöri konferencián 2400-an vettek részt, Cheltenham-ban 1500-an, 13 európai, 16 Európán kívüli állam küldöttsége, 68 nevelési és oktatási intézmény képviselői (25 egyetemi tanár) voltak jelen.

A Liga feladata, hogy összefogja a különböző kontinenseknek és országoknak a nevelés megújítására irányuló törekvését. Számos országban a Liganak külön egyesületei, szekciói működnek.

A Liga folyóirata az *Új Korszak*, amely angol, francia és német nyelven jelenik meg, és tájékoztatja az új-nevelés híveit a mozgalom aktuális kérdéseiről, az újabb kezdeményezésekről, az elért eredményekről. Hazai sajtóorgánuma a *Jövő Útjain* (1926–1939), amelyet *Baloghy Mária* és *Nemesné Müller Márta* szerkeszt. A Lighoz hasonló szervezet az Amerikai Egyesült Államokban a *The Progressiv Education Association*, melyet 1919-ben szerveztek Washingtonban. Folyóirata a *Progressiv Education*.

Bizonyos összefogó és irányító funkciót tölt be a *Rousseau-Intézet*, amelyet 1912-ben szerveztek Genfben. Az intézetet svájci és külföldi — rendszerint már diplomás — pedagógusok és pszichológusok keresik fel, akik az újabb pedagógiai törekvések iránt fokozott érdeklődést mutatnak. Életéről, munkájáról gazdag publikáció áll rendelkezésre.

A Liga vezetősége tisztában van azzal, hogy az új-nevelés táborának résztvevői különböző társadalmi berendezkedésű államokhoz tartoznak, más-más politikai, világnézeti álláspontot képviselnek. Összejövételek alkalmával nem akarnak olyan problémákat előtérbe állítani, amelyekben a résztvevők megoszlanak. Már korábban is ilyen tartózkodó álláspontot képvisel *Claparède*. Írja:

„Mi a nevelés célja? E kérdésre nagyon eltérőek a nézetek: ahány ember, annyi vélemény. Természetesen mindenki azt szeretné, hogy a nevelés az ő szociális vagy politikai, filozófiai avagy vallásos felfogása szerint történjék. Ha meg akarnók várni azt az időt, amíg ezek a különböző vélemények a nevelés céljára nézve összhangba kerülnek, akkor soha nem alapozhatnók meg a neveléstudományt.

Szerencsére a probléma mégsem oly reménytelen: mint amilyennek látszik. Éppúgy mint ahogy a tészta gyúrás módja is teljesen független a tészta későbbi formájától, a tanítás *módja* bizonyos fokig független a tanítás *anyagától*. Az összhangzattan törvényei és más zenei útbaigazítások, melyeket az énektanár ad, valamint a technikai gyakorlatok, melyeket végeztek, épp annyit fognak érni egy nemzeti vagy vallásos himnusz, mint akár egy forradalmi induló eléneklésénél.

Másfelől — főleg az elemi tanítás, valamint a középiskolai tanítás nagy része — közeli célnak szolgál, és teljesen független a nevelés végső céljától; sok ágazata a tanításnak teljesen független attól, hogy mire akarja azt a tanuló későbbi életében felhasználni, tehát egyforma maradhat, bárminő legyen is a nevelés végcélja: pl. a számtan, helyesírás, fizika, földrajz stb. Nem különböztethetünk meg spiritualista számtant és materialista számtant, sem pedig nyárspolgári fizikát és anarchista fizikát.

Igaz, hogy a nevelés, értem a szív, a jellem és az akarat nevelését — és ennek a nevelésnek kellene uralkodnia iskolarendszerünkben, melyben jelenleg a tanításnak van uralkodó szerepe — nem képzelhető el igen erős ideálok nélkül. Milyen legyen ez az ideál, most nem vitatjuk. Állapítsuk meg csupán azt, hogy az elkerülhetetlen nézeteltérésektől eltekintve, a nevelők mind megegyeznek abban, hogy a gyermekből egészséges és becsületes embert kell nevelni, aki szellemileg szabad, a jónak, igaznak, szépnek barátja; továbbá, hogy fejleszteni kell testi és szellemi tehetségét, tiszteletben tartva egyéniségét”.¹⁴

Hasonlata szellemes, és már csak azért is megtévesztő, mert nagy részgazságot valóban kifejez. Az írás, olvasás, számtan, összhangzattan, grammatika stb. politikai, világnézeti szempontból csaknem indifferensek. Más kérdés azonban, hogy az első és második szintű oktatás 10–12 éves időtartama alatt a növendékek gazdag műveltségi anyagot dolgoznak fel, amely bizonyos értékrendszert képvisel, és ami társadalmopolitikai, világnézeti állásfoglalásra is eszméltet. Nem véletlen, hogy a tantervek készítésekor, a tananyag kiválasztásakor ez a szempont az elsők között van.

A Liga vezetősége (az angol Beatrice *Ensor*, a svájci *A. Ferrière* és Elisabeth *Rotten*) már a kezdet kezdetén, 1922-ben Montreaux-ban úgy látják, hogy sok-sok igen eltérő pedagógiai törekvéseket tükröző intézmény nyitja meg kapuit. Szervezőik szívesen

csatlakoznának a reformpedagógiához. Ez igen problematikus. Ezért jónak látják, hogy az új-nevelés célkitűzését – mint ismérveket – néhány pontban összefoglalják. Alapelvek:

„1. A nevelés célja a gyermeket ránevelni arra, hogy a szellemi értéket az önző anyagi érdekek fölé emelje és ezt a meggyőződését a saját életével is példázza.

2. A gyermek egyéniségét tiszteletben kell tartanunk. Ezt csak olyan neveléssel érhetjük el, mely a benne rejlő szellemi erők kibontakoztatását előmozdítja.

3. A tanmenet és általában a későbbi életre előkészítő tanítás szabad teret kell engedjen a gyermek veleszületett érdeklődésének.

4. Minden életszakasznak megvan a maga jellege; következőleg az egyéni és csoportfegyelmezés is a gyermekre tartozik. Azt a tanítónak oly módon kell támogatnia, hogy a fősúly az egyéni és a társas felelősségérzet megerősítésére essék.

5. Az önző versengésnek az iskolából el kell tűnnie. Helyébe kell lépnie az együttműködésnek.

6. A koedukáció a Liga szellemében koinstrukcióval kapcsolt közös nevelést jelent, ez azonban nem tételez fel a nevelő részéről egyforma bánásmódot a nemekkel szemben.

7. Az új-nevelés nemcsak, hogy alkalmassá teszi a gyermeket arra, hogy eleget tegyen honpolgári kötelességeinek, hanem emberi tudatát is biztosítja.”

Amikor 25 év távlatából visszatekint *Nemesné* a fenti célkitűzésekre, 1947-ben írja: „A fenti elvek érvénye ma sem avult el. Legfeljebb úgy tűnik, mintha az egyéniség hangsúlyozása a közösségi nevelés fontosságát háttérbe szorította volna. Ez azonban az akkori helyzetből folyt”¹⁵

Visszatérve a Liga nemzetközi konferenciáihoz, valamint az *Új Korszak* c. folyóirat tematikájához, kitűnik, hogy azok igen általánosak, közös érdeklődésre tarthatnak számot. Ilyenek: a gyermek életkori sajátosságai, az érdeklődésben rejlő hajtóerő maximális kiaknázása, az egyéni és a társas felelősségérzetre, a szolidaritásra nevelés, a koedukáció, a tanulói önkormányzat, a szabadság és annak határai a nevelésben, az esztétikai nevelés s.i.t. Kérdés, hogy az új-nevelés híveit kielégíti-e ez az irányvonal, a jelzett kissé „kilúgozott” tematika? Egy ideig nem érződik különösebb feszültség, azonban a 30-as évektől egyre inkább. Valószínű, hogy abba belejátszik a világgazdasági válság, valamint a fasizmus előszele is. Jelzi ezt már a nizzai kongresszus (1932.) tematikája is.

D. Katzaroff szófiai egyetemi tanár *Az új nevelés igazi arculata* c. tart előadást. S abban elmarasztalja önmagukat, mivel nem jelölik meg határozottan a gyermek formálásának társadalompolitikai és világnézeti irányvonalát. „Az Új Nevelés mozgalma, mely a jelen állapottal való jogosult elégtelenségünknek a szülöttje, úgyszólván taláalomra indult el az utak megkeresésére. és még ma is határozott vezető eszmék nélkül halad . . . De vajon az Új Nevelés, ha nem látja világosan a szerepét, fog-e tökéletesebb módszereivel jobbat alkotni? . . . Nem változtatott azokon a dolgokon, melyek a legfontosabbak az életben: a tőke és a munka közötti verseny csak feszültebb lett; a családi élet mindinkább elveszti létjogosultságát; a politikai erkölcstelenség mindjobban növekszik; a bűnözések és az elmebetegek száma egyre szaporodik . . . Javíthat-e az Új Nevelés ezen az állapoton csak azáltal, hogy módszere tökéletesebb? Nem hiszem. Csak akkor sikerülhet ez, ha világosan tudatossá lesz előtte a követendő cél: a lelkiek és az erkölcs uralma az anyagi önzés felett, amely megteremti az új embert, aki az egyéni boldogságot az összesség boldogságában találja meg és egy folyton jobb élet teremtésén fáradozik . . . Fel kell

magunkkal szemben tenni a kérdést: Megfelel-e ez a mozgalom, melyet az Új Nevelés mozgalmának neveznek, ezeknek a követelményeknek? Én azt hiszem, hogy még hiányzik belőle a világos és tudatos világnézet.”¹⁶

Imre Sándor is tagja a hazai delegációnak, de személyesen nem vesz részt. *A társadalom mai állapota és a nevelés* c. társadalomkritikai hangvételű tanulmányát felolvassa, és azt a konferencia nagy tetszéssel fogadja.

H. Rugg new-yorki egyetemi tanár foglalja össze a konferencia tanulságát. Ennek lényege: az új-nevelésnek fel kell ismernie ama kötelességét, hogy munkájával járuljon hozzá a társadalom újjáépítéséhez. Szól arról, hogy e kongresszuson a politikai, világnézeti kérdések, a nevelés orientációja is homloktérbe került. E tény megosztotta a kezdetben nagyjában egységesnek tekinthető táborot. Úgy látja, hogy most már az *Új Nevelés Ligája* nem egységes csoport, a tagok sokféle filozófiát, sokféle programot, politikai, társadalmi érdeket képviselnek. „Épp ezért a modern társadalomnak fenti jellemzését és azt a következtetést, hogy nevelés útján kell ennek megváltoztatására törekednünk, az értekezlet tagjai különbözőképpen fogadták. Sok száznak a lelkében visszhangra talált a felhívás, hogy nevelés útján kell a társadalom újjáépítésére törekednünk. Több százan, akik főleg a gyermeki lélek fejlődésével, egészségtanával, vagy a művészeti neveléssel foglalkoztak és nem pedig pedagógiai szociológiával, nem fogták fel ennek a kérdésnek a fontosságát . . .

Választanunk kell aszerint, hogy legyenek-e határozott társadalmi céljaink, vagy megmaradjunk-e — ahogy egy társunk mondotta — az akadémikus izoláció biztos menedékében, megőrizve és folytatva előjogainkat, intézményeinket és szervezeteinket, valamint személyes biztonságunkat is egy olyan társadalomban, mely ellentmond elveinknek . . . Visszatekintve: az értekezlet tanulsága arra figyelmeztet, hogy nem számolhatunk hatékony erőnek a világ ügyeiben, ha nem határoljuk körül álláspontunkat bátran és világosan”.¹⁷

E kongresszus igen kiadós politikai fürdő volt, főként azok számára, akik előzőleg szívesen eveztek a fejlődéslelektan, az esztétikai nevelés s.i.t. csöndes vizein. A későbbi kongresszus előtérbe állítja a politikai, világnézeti kérdéseket. Az 1936. évi cheltenhami konferencia „Az állam, a szabad társadalom és a nevelés” témájával foglalkozik. Sejthető, hogy Német- és Olaszország ezen már nem képviselteti magát.

Kérdés, hogy az *Új Nevelés Ligájának* egyik — bizonyára tekintélyes — tábora hogyan viszonyul ama kíváncsolomhoz, hogy a nevelésben határozott társadalompolitikai és világnézeti irányvonalat kell követni? E csoportra jellemző felfogást szemléletesen mutatja E. Rotten és K. Wilker e tárgyban kifejtett álláspontja. A szerzők tudják, hogy sokan hiányolják a határozott színvallást, az izmusok közötti választás, s az egy irányhoz való csatlakozás elmulasztását. Azt nem vonják kétségbe, hogy a világnézeti választásra az iskolának elő kell készítenie az ifjúságot. „Az ifjúság választani és dönteni akar. De ne tegyük ezt neki sekélyesen könnyűvé azzal, hogy e vágyát kész felekezeti vagy pártpolitikai jelszavakkal kielégítjük, s ne kövessünk el szellemi fejlődésén erőszakot saját véleményünk rákényszerítésével. Ami nem jelenti azt, hogy a magunk meggyőződését elrejtjük, még kevésbé, hogy azt az *érzületet* leplezzük, melyből meggyőződésünk fakadt. Az ifjúság lelkesedő, az ifjúság nagy célokat keres, s a mi határozottságunkon, a mi eszményeinken akarja magát megacélozni, ha ezáltal más utakra terelődik is, mint amelyet mi társunk eléje.”¹⁸

Az évtizedeken át apolitikusnak tűnő új-iskolák a hitleri rendszer térhódításakor egyre határozottabban mutatják ki igazi társadalmpolitikai arculatukat. Az arcnélkülinek tetsző intézmények a fasiszta rendszer szemében nagyon is politikussá és első számú ellenséggé lesznek. Nem csoda.

Egyfelől: az „élettér” növelésének programja, más népek meghódítása, leigázása, a germánság szolgálatába állítása; az ifúságnak a nacionalizmus, sovinizmus, antiszemitizmus szellemében való nevelése, a személyiségnek a szűk, embertelen célokat szolgáló ideológiába való belekényszerítése.

Másfelől: az egyéniség szabad kibontakoztatása, az egyéni erők, képességek tisztelete; a népek egyenjogúságának, a kölcsönös együttműködésnek, a nemzetközi békének, a humanizmusnak, a társadalom demokratikus életének a biztosítása. Ezek bizony ellentétben vannak. És így az apolitikusnak, arcnélkülinek bélyegzett iskolák társadalmpolitikai vonásai, politikai karaktere mind határozottabban kirajzolódik.

Következik, hogy a fasiszta rezsim Német- és Olaszországban az új-iskolákat bezáratja. Ezen túlmenően e teoretikusok műveit „a tiltott könyvek” jegyzékébe veszi és azokat a Gestapo Berlin egyik terén nyilvánosan elégetteti. Ez történik *Montessori* könyveivel is. Ausztriában pedig – a bekebelezést követően – rendelet jelenik meg, melynek értelmében a könyvtárakból minden olyan művet el kell távolítani, amelynek szerzője születése vagy gondolkodásmódja miatt a nemzeti szocialista állam számára nemkívánatos. Példaként utal *Montessorira* és a kiváló pszichológus házaspárra, Karl *Bühlerre* és Charlotte *Bühlerre*, akik az Amerikai Egyesült Államokba emigráltak. Mit lehet tenni ebben a szituációban?

A tiltakozás egyik formája a *toll*. A reformerek, érezve a társadalmpolitikai és pedagógiai torzulást, az általános emberi értékek veszélyeztetését, gyakran emelik fel szavukat, és a Liga folyóiratában, és más sajtóorgánumban figyelmeztetnek és nyomatékosan kifejtik álláspontjukat. Ilyen jellegű az *Új Nevelés Ligájának* 1937-ben, a vihar előtti légkörben, a párizsi világkiállítás alkalmával a világ nevelőihez intézett manifesztuma. A bevezető kiemeli, hogy a társadalmi élet kaotikus nyugtalansága közepette különös szükség van az új-nevelés híveinek, s általában minden építő erőnek az összefogására, a nevelés megújítására. A nevelésben a következő elveket hangsúlyozza:

„1. A nevelés tegye a gyermeket képessé arra, hogy felfogja és átértse korunk társadalmi és gazdasági életének bonyolult sokoldalúságát.

2. A nevelés feleljen meg a különböző hajlamú gyermekek értelmi és érzelmi követelményeinek, és adjon alkalmat a maguk jellegzetessége szerint való kibontakozásnak és önkifejezésnek.

3. A nevelés segítse a gyermeket abban, hogy önként alkalmazkodjék a közösségi élet szükségleteihez; ezért a kényszeren és a büntetéstől való félelmen alapuló fegyelem helyett az egyéni kezdeményezést és felelősségérzetet igyekezzék fejleszteni.

4. Az iskola legyen olyan közösség, amely minden tagjának harmonikus együttműködését biztosítja; a tanítók és tanulók becsülik meg a szellemi önállóságot és a különböző egyéniségek és jellemek értékét.

5. A nevelés hasson oda, hogy a gyermek megbecsülje saját nemzeti örökségét, s egyben örömmel fogadja és értékeli mindazt, amivel a többi nemzet önállóan hozzájárult az egyetemes emberi kultúrához. A modern civilizáció biztonságához olyan emberekre van szükség, akik saját nemzetüknek, s egyben a világnak is jó polgárai.”¹⁹

Másik eljárás – olyan új-iskolákban, amelyeket még nem zártak be –, hogy az iskola

vezetősége a felülről kapott irányelveket tompítja, „humanizálja”. És így (pl. a Családi Iskola) az irredentizmustól, a revízió gondolatától, a sovinizmus felhangjaitól sem mentes nemzetnevelést, mint követelményt áthangolja és azt *Széchenyi* és *Imre Sándor* szellemében foganatosítja.

Vannak, akik elmenekülnek, különösen akkor, hogy ha személy szerint is az üldözöttek kategóriájába tartoznak. Ezt teszi pl. *Paul Geheeb* is, aki 1933-ban Németországból emigrálni kényszerül. Svájcban telepszik le, s ott nyit iskolát. Intézményéről nagy elismeréssel szólnak, kiemelve az oktatás életszerűségét és a nevelés humanista szellemét. A mester 90. születésnapján (1960. márc. 31-én) volt tanítványai, tisztelői ünnepséget rendeznek. *Indira Gandhi* személyesen nem jelenhet meg, ezért levélben köszönti:

„Különös öröm számomra, hogy Paulus Geheeb barátai közé tartozhatok, és örömmel csatlakozom azokhoz a jókívánságokhoz, amelyekkel 90. születésnapján köszöntik Öt. Paulus Geheeb mély elhivatottságú, bátor ember. Azon törekvése, hogy eszméit átvigye a valóságba, értékes hozzájárulás volt a nevelés területén, valamint a nemzetek közötti jobb megértés és béke előmozdítására. Jókívánságaimat küldöm.

New Delhi, 1960. márc. 31.

Indira Gandhi”²⁰

A tiltakozás másik formájára példa *Montessori* élete, aki elhagyja hazáját, Olaszországot, és a második világháború éveit önkéntes száműzetésben, Indiában tölti. Mind itt, mind a szomszédos Pakisztánban és Ceylonban számos pedagógiai intézményt szervez. Közben sokat töpreng azon, hogy miként lehetne csökkenteni világszerte, különösen Ázsiában és Afrikában az analfabétizmust. E kérdéssel műveiben is foglalkozik. Felfogására jellemző a népek barátságának, a békés együttműködésnek a szorgalmazása. Az előkészítő bizottság 1948-ban a Béke Nobeldíjra terjeszti elő.²¹

Igaz, hogy az új-nevelés hívei a nevelés céljáról csak röviden és általánosságban írnak, azonban társadalompolitikai magatartásból, humanizmusból, demokratizmusból – különösen a 30-as évektől erősödő fasizmus, az elembertelenedés éveiben – a gyakorlatban is vizsgáznak. Éspedig nem is akármilyen színvonalon.

IRODALOM

1. *Várkonyi H. Dezső*: A gyermek testi és lelki fejlődése. Bp. 1942. 3–4.
2. *Nagy László*: A kölcsönös egymáshatás törvénye a gyermek lelki fejlődésében. A *Gyermek*, 1919. 1–52.
3. *E. Claparède*: A funkcionális nevelés. Tankönyvkiadó, Bp. 104–123.
4. *J. Piaget*: Az új nevelői módszerek lélektani alapjai. A francia Enciklopédia XV. köt. (Ford. Faragó L.) OPI. Dok.
5. *M. Montessori*: Előadások az új-nevelésről. Bp. 1932. (Ford. Burchard-Bélaváry E.) 22.
6. *A. Sz. Makarenko*: Válogatott pedagógiai tanulmányok. Bp. 1950. 17–18, 29–30, 38; valamint: *Makarenko Művei* IV. köt. (Szülők Könyve), Bp. 1955. 21.
7. *H. Röhrs*: Die Reformpädagogik. Hermann Schroedel Verlag. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund, 1980. 20.
8. *T. M. Jarosevskij*: A pszichológia története. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1968. 314.

9. *T. M. Jarosevszkij*: i. m. 640.
10. *T. M. Jarosevszkij*: A XX. század pszichológiája. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 235.
11. *N. M. Voszkreszenszkaja–A. N. Druzsinszkij–D. L. Csavcsanidze*: Razrabotka teoreticeszkich osznov experimentalnoj pedagogiki v konce XIX. gonacsale XX. v. Szovjetszkaja Pedagogika, 1981. 10. 119.
12. *Pataki Ferenc*: Sz. L. Makarenko élete és pedagógiája. Tankönyvkiadó, Bp. 1966. 243, 249.
13. *Nemesné Müller Márta*: A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája. Bp. é.n. 17.
14. *E. Claparède*: Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia. Bp. 1915. (Ford. Weszely Ö.) 48–49.
15. *Nemesné Müller Márta*: Az Új Nevelés Világligája régen és ma. Embernevelés, 1947. 222–225.
16. *D. Katzaroff*: Az új nevelés igazi értelme. A Jövő Útjain, 1932. 12–16.
17. *H. Rugg*: A nizzai kongresszus tanulságai. A Jövő Útjain, 1932. 16–19.
18. *E. Rotten–K. Winkler*: Világnézet és új nevelés. A Jövő Útjain, 1930. 206–208.
19. Az Új Nevelés Világligája felhívása minden szülőhöz, nevelőhöz, szociális intézmény vezetőihez és munkatársaihoz. A Jövő Útjain, 1939. 92.
20. *W. Scheibe*: Die reformpädagogische Bewegung 1900–1932. (Eine einführende Darstellung.) Verlag Julius Beltz, Weinheim, Berlin, Basel. 2. kiad. 1971. 116.
21. *P. Oswald–G. Schulz-Benesch*: Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Verlag Herder. Freiburg, Basel, Wien. 1971. 156.

A FEJÉR MEGYEI NÉPOKTATÁS AZ 1944/45. TANÉVBEN

Fejér megye az ország közepén foglal helyet, mégsem élvezett védeltséget a második világháborúban. A Köznevelés 1945. október 1-i számában megjelent cikk így ír az ország pusztulásáról: „Háború szántotta végig az országot, nyomában irtóztató pusztulás járt most is, mint annyszor történelmünk folyamán. Felbecsülhetetlen nemzeti kultúrkincseink mentek tönkre az események viharában, megfizethetetlen és pótolhatatlan levéltárak és könyvtárak lettek a tűz martalékává, és világraszóló műkincseink pusztultak el vidéki kastélyainkban, és kúriáinkban.”

Ilyen pusztulás érte Fejér megyét is. Három hónapig állt a front a megye területén. Utána csak üszkös romok maradtak, ahogyan ezt Farkas Gábor megfogalmazta..

Levéltári anyagunk is felbecsülhetetlen károkat szenvedett. Ezt még súlyosbította az, amiről Pánczél Ferenc királyi tanfelügyelő a miniszternek írt levélben beszámolt: „Székesfehérvárról történt eltávozásom előtt az OM irattárát és az OM segédleteket, valamint a bizalmas irattárnak különlegesebb ügyiratait elégettem.”¹ Így 1944. december 21-én a pusztító lángok martalékává lett, örök titok maradt a háborút megelőző irattári anyag, melynek feldolgozásával teljes képet haphattunk volna erről az időszakról is.

Megkönnyítette azonban a feldolgozást Móra Magda Levéltár igazgató helyettes munkája. Keze nyomán rendeződött az átmentett ide vonatkozó irattári anyag is. Százegy dobozban található a Fejér vármegye Tankerületi Főigazgatósághoz tartozó irattári anyag a Fejér megyei Levéltárban, melyet az országos hatóságok, másrészt a tanfelügyelők írtak és küldtek. Ebből az anyagból – bár nagyon hiányos – fény derül arra, hogy a felszabadulás után kiadott rendeletek, utasítások a megvalósítások során milyen fogadtatásban részesültek, velük kapcsolatban milyen gondok merültek fel, milyen intézkedések születtek.

Közzoktatásunk mai eredményeiről az olvasó hamar tájékozódhat. Keveset tudunk azonban arról, hogy 1945-ben – a felszabadulás napjaitól – honnan indultunk el.

A 3. Ukrán Front hadseregei 1944. december 4-én reggel visszaverték a német és a magyar utóvédek ellenőkéseit, nagy lendülettel nyomultak előre. A 4. Gárdahadsereg 31. gárdalövészhadteste Előszállástól északnyugatra és Dunaföldvártól északra betört az ellenség védelmébe. A 21. gárdalövészhadtest a Sió-csatornára, majd az északi parton Mezőkomárom, Igar, Sáregres terepszakaszon összefüggő hídfőt alkotott. Tolbuhin marsall 4-én este utasította a 4. gárda- és a 17. légi hadsereget, hogy folytassák

¹ Fejér megyei Levéltár. A Székesfehérvári Tankerületi Főigazgatóság iratai 4. doboz. (Továbbiakban: FML. Sz.T.F. iratai.)

támadásukat a Székesfehérvár előterébe felvonuló ellenséges erők szétverésére, amelyek minden valószínűség szerint Székesfehérvár, Cece irányában tesznek majd erőfeszítéseket. December 5-én a 2. Ukrán Front 46. hadseregének csapatai a Budapesti bekerítő hadművelet keretén belül Ercsi körzetében átkelést hajtottak végre a Dunán. Az ellenség nem tudta megakadályozni a hídfőfoglalást, de a hadművelet kimélyítése és Budapest tervezett átkarolása nyugatról ekkor még nem járt eredménnyel. Magára vonta azonban a német vezetés figyelmét, jelentős erőket kötött le és megkönnyítette a 3. Ukrán Front előnyomulását.

Ezzel megkezdődött Fejér megye felszabadítása, ami 1944. december 3-tól 1945. március 23-ig, közel 16 hétig tartott.

A Budapesten bekerített német és magyar csapatok felmentésére a németek több támadást indítanak, jórészt a megye területén – december 31- és 1945. január 26. között. Ezt követően a megyében helyi jellegű harcok folynak, március 5-ig. 1945. március 6-án megindul a 2. világháború utolsó nagy német támadása, legnagyobb erőkkkel éppen a megye területén. Március 16-án kezdetét veszi a Vörös Hadsereg utolsó magyarországi hadművelete, ezután Fejér megye egy hét alatt végleg felszabadul.²

Az ezeréves Székesfehérvár, mint oly sokszor a múltban, ismét rombadőlt. A szemben álló felek gigászi küzdelme közel négy hónapon át tartott és csak 1945. március 22-én az éjjeli órákban ért véget.³ A megyeszékhely, Székesfehérvár és a megye szinte valamennyi községe súlyos károkat szenvedett a szörnyű harcok alatt. A győzelem, a felszabadulás mérhetetlen pusztulás árán született meg. Székesfehérváron lakhatatlanná vált és erősen megrongálódott az épületek 42%-a, de alig volt sértetlen épület a városban.⁴ A Székesfehérvár környéki községek szinte teljesen elpusztultak: Csősz, Sárkeresztes, Moha, Fehérvárcsurgó, Zámoly, Kápolnásnyék, Mány, Vereb. A háború okozta kábultság csak pillanatnyi volt. A szegény emberek lelkesedése, felszabadultsága néhány nap múltán határtalan lett. Csatasorba álltak a Tanácsköztársaság veteránjai, akik mindig titkon remélték, hogy az ígért földje, amely nekik 1919 tavaszán megmutattatott, ismét elérkezik.⁵

A harcok, majd a pusztulás miatt Teleki Géza, az ideiglenes kormány vallás- és közoktatásügyi miniszterének rendelete csak késve érkezik meg a megye területére.

A rendelet előírja az iskolák mielőbbi megnyitását, meghatározza a rövidített tanév nevelési és oktatási célkitűzéseit, az utolsó tanítási napot, az év végi összefoglalások és a tanévzárás idejét.⁶ „A négyhónapos frontállapot után az oktatás legegyszerűbb tárgyi feltételei sincsenek biztosítva iskoláinkban, sem a megyeszékhelyen, sem falvainkban. Az előző évinél jóval kisebb számú nevelőtestület áll munkába úgyszólván mindenütt. Tanítványaink munkától elszokott, súlyos lelki élményekkel terhelt, jórészt sérült lelkű gyerekek, akik már a halál közelségét is ismerték. Őket kell újra visszazoktatni a rendszeres iskolai munkához és megtanítani őket a körülöttük, értük, bennük induló új élet megteremtésére és szeretetére. Ezekhez a gyerekekhez nem lehetett parancsok és

² Fejér megyei Szemle 1962/2. *Borus József*: Fejér megye felszabadítása

³ Fejér megyei Szemle 1965/2. *Dr. Farkas Gábor*: Az élet megindulása és a demokratikus átalakulás kezdete. (1945.)

⁴ I. m.

⁵ I. m.

⁶ FML. SZTF. iratai 2. doboz

utasítások hangján utat találni. Ide új, egész emberséget kívánó nevelői és oktatói eljárásokra volt szükség. Hulladék-papíron írtak, az olvasó könyvet közről-kézre adták, a betűt és a számjegyet tábla helyett sokszor a levegőbe rajzolták, a könyvek lapjait nem egy helyen a szél borzolta, másutt eső csordult be a lyukas tetőn, mégis megnyílt a háború borzalmait átélt gyermekeink útja az iskola óvá, védő oltalma felé.”⁷

Azonban az iskolák egyharmad része közvetlenül a hadműveleteknek és a légítámadásnak áldozatul esett, s a második harmada közvetve pusztult el.⁸

Pedig Fejér megyében a 2. világháborút megelőző években 270 elemi iskola működött. Ez a 270 iskola magában foglalta az állami, községi, római katolikus, református, evangélikus, görög keleti, izraelita, felekezeti, uradalmi, érdekeltségi, társulati iskolatípusokat. 659 nevelő 37 194 gyermeket oktatott. A nagy létszám miatt egy-egy tanteremben 80–85 tanulót is tanítottak. 28 ilyen nagylétszámú tanulócsoportban, tanteremben tanítottak.⁹

A megye iskoláinak állapota

A bodakajtori iskola ágyúlövéstől romba dőlt.¹⁰ Seregélyesen az iskola teteje három aknát kapott.¹¹ Dunapentélén az iskola repülőbomba, akna és ágyúlövedék áldozata lett. Az iskola helyzetéről megrázó képet fest az igazgató: „Az épület állapotát leírni úgyszólván lehetetlenség, ezt látni kell! Az épület három repülőbomba-találatot kapott, azonkívül számos akna- és ágyúlövedék találatot. Az épület tetőzetének fele teljesen hiányzik, a másik fele roncs. Egy telitalálat az épület északi szárnyát (2 tanterem és mellékhelyiségek) ledöntötte. Nincs az iskolának sem egy ép ablaka, sem egy ép ajtaja. Az igazgatói lakás szintén lakhatatlan. Nincs egy asztal, sem szekrény, sem könyvtár, sem irattár, sem anyakönyv. Nincs egy pad sem.”¹² A szári iskola falait és mennyezetét egy becsapódó gránát rombolta szét.¹³ Az ercsi községi iskolát két bombatalálat tette használhatatlanná.¹⁴ Az etyeki iskolát is bombatalálat érte, rombadőlt és használhatatlanná vált.¹⁵ Bombatalálat érte az adonyi,¹⁶ szabadbattyáni,¹⁷ martonvásári,¹⁸ kápolnásnyéki iskolákat.¹⁹ Felsőszentivánon,²⁰ és Velence-Újtelepen²¹ belövést kapott az iskola.

⁷Fejér megyei történeti évkönyv 4. *Móra Magda*: A népoktatás Fejér megyében 1945 tavaszán

⁸I. m.

⁹Fejér megyei Szemle 1965/2. *Kiszely Dóra–Szilágyi Lajos*: Fejér megye iskoláinak fejlődése 1945-től napjainkig.

¹⁰FML. Fejér vármegye és Székesfehérvár város tanfelügyelőjének iratai. (Továbbiakban: FML. Fejér megye tanfelügyelőjének iratai.) 1945–92. sz.

¹¹FML. Fejér megye tanfelügyelőjének iratai 1945–82. sz.

¹²Fejér megyei Szemle 1965/2.

¹³FML. Fejér megye tanfelügyelőjének iratai 1945–287. sz.

¹⁴Uo. 1945–102. sz.

¹⁵Uo. 1945–221. sz.

¹⁶Uo. 1945–233. sz.

¹⁷Uo. 1945–109. sz.

¹⁸Uo. 1945–226. sz.

¹⁹Uo. 1945–172. sz.

²⁰Uo. 1945–186. sz.

²¹Uo. 1945–199. sz.

Kislángon a templomot robbantották fel, s a robbanás magával ragadta az iskolát is. Az aknarobbanás következtében szörnyethalt Molnár Gyula tanító, akinek felesége közvetlenül a szerencsétlenség után saját lakására vitte a tanulókat és két csoportban foglalkozott velük.²²

A csákvári iskola pusztulásáról az igazgató azt írja: „Csak ajtó nélküli, padlótlan és fedetlen tantermek maradtak meg. Gyönyörű szép iskolánk eltűnt.”²³

Csabdi községben a súlyos harcok csak romokat hagytak az iskola helyén. Tabajd községben az országúti hidat robbantották fel a németek. A robbanás az egész falut megrázta. A robbanás áldozata lett a katolikus iskola is.

A csóri római katolikus népiskolát az (két tanterem) állami VI. honvéd hadosztály 1945. október 5-én lefoglalta. Így 111 tanuló maradt az 1945/46. tanévben iskola és tanítás nélkül.²⁴ Gyúró községben az evangélikus iskolát 1944. december 23-án a németek rommá lőtték. Azonban államsegéllyel és a Siemens gyár falujárai újjáépítették. Az építést Nagy Lajos lelkész irányította, aki egyben a Nemzeti Bizottság elnöke is. A helyreállítás után a Friedrich-Siemens Művek Üzemi Bizottsága is meghívja a Fejér vármegye Tankerületi Főigazgatóját: „... , hogy a Magyar Köztársaság ezúton is bebizonyítsa, hogy a városi dolgozók a falu segítségére sietnek, hogy hazánkban a népi demokráciának új szellemű ifjúságot neveljünk.”²⁵ Soponya községhez tartozó Tarnóca pusztai állami népiskola a harcok során teljesen megsemmisült.²⁶ – jelenti a Főigazgatónak Zalai Ernő tanfelügyelő.

Vértesszékén a háború alatt igen súlyos harcok folytak. A falu többször gazdát cserélt. A támadó szovjet csapatok géppuskája az iskola fala alatt volt beásva.²⁷ Vértessacsán a német csapatok szállták meg az iskolát. Távozásukkor felégették azt.²⁸ A felsőti iskolát a harcok során istállónak használták. Padozata teljesen tönkre ment.

A bicskei iskola épületében kórház van 1945. május 4-ig. „Jelenleg az iskolában a rom és szemét eltakarítás és fertőtlenítés folyamatban van a szülők és a növendékek segítségével. Rövid időn belül négy osztályt használhatóvá tudunk tenni.” – írja Magyar BÉA tanár Fejér megye tanfelügyelőjének.²⁹

A Tankerületben a legnagyobb kár a székesfehérvári és a Fejér vármegyei iskolákat érte. Épületben 50%-ra, felszerelésben 80%-ra tehető a kár. Nagyobb népiskoláknál, kevesebb a középiskoláknál. A várost ért pusztulást tükrözi vissza az iskolák állapota is. A népiskolai tanulók oktatása az 1944/45. tanévben 14 épületben, 70 tanteremben folyt. A harcok folytán használhatatlan állapotban van a Szent István iskola 23 tanterme, a Deák Ferenc utcai iskola 10, az Aranybulla úti iskola 4, a máriavölgyi iskola 2, az Ezredéves iskola 5, az izraelita iskola 4 tanterme. Ezek az iskolák egészen, vagy részben elpusztultak,

²² Fejér megyei Szemle 1965/2. Kiszely Dóra–Szilágyi Lajos: Fejér megye iskoláinak fejlődése 1945-től napjainkig.

²³ FML. Fejér megye tanfelügyelőjének iratai 1945–128. sz.

²⁴ FML. SZTF. iratai 7. doboz

²⁵ FML. SZTF. iratai 7. doboz

²⁶ FML. SZTF. iratai 4. doboz

²⁷ Fejér megyei Szemle 1962/2. Kiszely Dóra–Szilágyi Lajos: Fejér megye iskoláinak fejlődése 1945-től napjainkig.

²⁸ Uo.

²⁹ FML. SZTF. iratai 3. doboz

és csak nagy munkálatok után válhatnak ismét használhatóvá. Használhatatlan a Selyem úti iskola 2, a maroshegyi iskola 1, a református iskola 3 tanterme. A szárazréti iskola 2 tantermében orosz katonák vannak. Összesen 10 épület 56 tanteremmel kiesett a népoktatás szolgálatából. Hasonló állapotban van a megye többi iskolája is. A tanítás megkezdését számtalan nehézség, akadály nehezíti.

A Szovjetunió Állami Honvédelmi Bizottsága 1944. október 27-én 6803. sz. határozatában utasította a 2. Ukrán Front haditanácsát, hogy a Magyarországon bekövetkezett helyzet alapján forduljon felhívással a magyar néphez. Tájékoztassa az ország lakosságát, hogy a szovjet hadsereg nem hódítóként, hanem felszabadítóként lépett az ország területére.

A népi demokratikus forradalom területi bázisa a legkorábban felszabadult Tiszántúl volt. Az élet megindításának szinte megoldhatatlannak látszó feladatai a leggyorsabban mozgósították az antifasiszta, demokratikus, hazafias erőket, mindenek előtt a kommunistákat. A felszabadult területeken szinte napok alatt forradalmi, népi hatalmi szervek alakultak. Sok volt a gyakorlati tennivaló. Ezek a nagy nemzeti feladat, az új magyar államiság, a népi Magyarország megteremtésének irányába mutattak. E nagy nemzeti feladat programját már a háború alatt kidolgozta a Magyar Kommunista Párt. Ennek nyomán létrehozták a Magyar Nemzeti Függetlenségi Frontot, s a helyi szerveit, a Nemzeti Bizottságot.

Az Ideiglenes Nemzetgyűlés 1944. december 21-én ült össze Debrecenben 230 képviselővel.³⁰ Az első napon a Nemzetgyűlés Szózatot fogadott el a magyar néphez: „Az Ideiglenes Nemzetgyűlés kijelenti, hogy kezébe veszi a gazdátlanul maradt ország ügyeinek intézését, mint a nemzeti akarat kifejezője, a magyar szuverenitás birtokosa.”³¹ A Szózatban az Ideiglenes Nemzetgyűlés a fasiszmus elleni szabadságharcra és az ország újjáépítésére hívta fel a magyar népet, meghirdette a demokratikus átalakulást.

Teleki Géza Vallás- és Közoktatásügyi miniszter az 56 000/1945. VKM sz. rendeletben intézkedik a Közoktatásügyi igazgatás megszervezéséről. Elrendeli, hogy a tankerületek területi beosztása az 1935. évi VI. t.c. 1 paragrafusa szerint áll vissza. A tankerületek főigazgatóit az 1935. évi rendeletben kiadott hatáskörrel ruhazza fel. Rendeletének legfontosabb része, hogy a tankerületi főigazgató tankerületében gondoskodik minden közvetlen rendelkezése alatt álló iskola működésének azonnali megnyitásáról. Az iskolák állapotáról jelentést kér. A háborús veszteségek a tanítóságot is súlytotta. Nagyobbik részük végigharcolta a 2. világháborút. A rendelet megjelenése idején is még katonai szolgálatot teljesítettek, vagy hadifogságban voltak. Ezért a tanerőhiány feloldásáról úgy rendelkezik, hogy a főigazgatók beoszthatnak a tankerületükben olyan tanítókat, tanárokat, akik 1937. évi december 31-én fennállott országhatáron túlról, de a visszacsatolás folytán magyar közigazgatás alá tartozó területekről jelentkeznek szolgáltatételre. Valamint olyan tanerőket, akik vizsgáikat az utóbbi időben tették le, de kinevezve még nem voltak.

A harcok még folynak az ország nyugati részében, s csak március végén jut el a rendelet Fejér megyébe.³² S mire ide ér a rendelet, máris követi a másik, az 56 001/1945.

³⁰ Magyarország felszabadítása: Garai József, Kiss András, Nagy Gábor, M. Malahov, Ölvedi Ignác, Száva Péter, Tóth Sándor, Váradi György. Zrínyi Katonai Kiadó Bp. 1975.

³¹ Dokumentumok. Szerk. Dér László, Mayer Mária, Szikra Ny. Bp. 1955. 207.

³² Magyar Közlöny 1945/4. sz.

VKM. sz., az 1944/45. iskolai év szabályozásáról. A miniszter elrendeli, hogy valamennyi népiskola haladéktalanul kezdje meg a működését. Olyan városokban és községekben, ahol eddig két vagy több azonos fajú iskola működött, de nincs mód valamennyi iskola megnyitására, átmenetileg összevonandók.

A rövid iskolaév miatt nem lehet törekedni a teljes tantervi anyag elvégzésére. A rendelkezésre álló idő arányában tervszerűen és erőlesen meg kell rövidíteni azt. Csak azok az anyagrészek taníthatók, melyek a továbbépítés szempontjából elengedhetetlenül fontosak és a gyakorlati élethez kapcsolódnak. Fontos része a rendeletnek a demokratikus világnézeti áthangolás is.³³

A háború okozta bénaság miatt az 56 002/1945. VKM. sz. rendelet utolérte elődjét, egyidőben jelentek meg. A Tankerületi főigazgató április 25-én adja közre az 1704/1944–45. sz. körlevélben „Express” jelzéssel. Jelzi, hogy a felekezeti iskolákat nem érinti, ők autonómiát élveznek. Egyben kéri az iskolákat, hogy a beindulástól számított három napon belül jelentsék az iskola létszámát!³⁴ Ebben a rendeletben a VKM már teljes részletességgel intézkedik az 1944/45. iskolai év ténnyairól.

A rendeletben a „mit kell tennünk” fogalmazódik meg, az utasítás a „hogyan” útjait próbálja körvonalazni. A miniszter tudja, hogy mindaz, amit előír, nem is olyan egyszerű. A Fejér megyei tanítók sem az utasítást, sem a benne leszögezett követelményt nem ismerték még, amikor a gyakorlatban e szerint cselekszenek.³⁵ A harcok állása szerint kezdenek hozzá a tanításhoz, majd a légi riadó hangjára röppennek szét ismét az iskolából a tanulók.

Március 5-én tanítani kezdenek Ercsiben. Ezt azért tudták ilyen „korán” megtenni, mert a falu az 1944. december 4-i dunai átkelés után, 6-án felszabadult. December 16-án megérkezett az első katonai parancsnokság. A szovjet katonai parancsnokság közölte, hogy ők a falu életébe nem avatkoznak bele, azért úgy dolgozzanak, ahogy jónak látják. Szükség esetében azonban karhatalom igénybevételét is kilátásba helyezték. Azt kívánták, hogy az élet megindításának első lépését tegyék meg a faluban, nyissanak meg minden templomot, kezdjék meg a tanítást az iskolákban. December 19-én a demokratikus pártok delegáltjaiból, az egyházak vezető lelkészeiből, az iskolák igazgatóiból, megalakították a falutanácsot, majd öt tagú direktóriumot választottak. Március végén Velencén újra folytatják a február végén abbahagyott iskolai oktatást szintén március végén Alcsut-Göböljárás is csatlakozik.

A miniszteri rendeletet közvetítő tanfelügyelői sürgetés május ötödikén indul el falvainkba, de már április 6-án Vértesacsán, 7-én Seregélyesen, 8-án Szabadbattyánban, 9-én Bodmérön, Martonvásáron, Száron, 11-én Felsőcikolán, Szabolcs-pusztán, és Pusztaszabolcson, 12-én Isztiméren, 14-én Pázmádon és Lovasberényben, 15-én Polgárdin, Tárnokon, Tordason, 16-án Bicskén, Csákváron, Fehérvárcsurgón, Sukorón, Válon, 17-én Bakonykutin, és Ráckeresztúron, 20-án Gánton, Csabdin, Hercegfalván, 21-én Sárszentágótán, 22-én Adonyban és Székesfehérváron elkezdődik a tanítás. A városi szovjet katonai parancsnokság sürgette az iskolák megnyitását. A Tankerületi Főigazgatóság azonban várni akart addig, amíg a szülőknek nagymérvű közmunka-kötelezettsége

³³ Magyar Közlöny 1945/11. sz.

³⁴ FML. SZTF. iratai 4. doboz

³⁵ Fejér megyei történeti évkönyv 4. *Móra Magda*: A népoktatás Fejér megyében 1945 tavaszán.

csökken, és a gyermekeiket nyugodtan engedhetik el hazulról. Egy hónappal a város felszabadulása után megindult a tanítás a fehérvári iskolákban a hosszú kényszerszünet után. A tanítás megkezdését a Főigazgató felhívásban tette közzé a „Fehérvári Hírek”-ben 1945. április 18-án.

Nem nagy tömegben, hanem csak kis csoportokban haladtak a diákok az iskola felé. A tanítás megindításához igénybe vették a volt gazdasági iskola 5, a felsővárosi óvodában 3, a használaton kívül állott Öreg utcai iskola 2, a szőlőhegyi óvodában 1 és a Szent József major tantermét. Ezenkívül kapott a népoktatás 7 tantermet a kereskedelmi iskolában. Az egyébként használható tantermek piszokkal, használt szalmával, trágyával voltak tele. A közmunka ügyosztály végeztette el a takarítást, a padlók felsúrolását. A harcok során a bútort is elpusztult. A Szent István iskola 23 tantermének padjaiból mindössze egy darab maradt meg.

Az iskolai munka megindulásakor a város összesen 76 tanítója közül csupán 22 volt a város területén, akik közül 20 volt beosztható. Volt olyan osztály is, amelyben a tanulók száma a hetvennél is több volt. Az elmenekült tanerők visszatérése folytán a helyzet lényegesen javult. A városban 29 községi, 8 állami, 8 római katolikus szerzetes és 1 református, összesen 46 tanító, akik közül egy a főigazgatóságon teljesít szolgálatot, egy pedig a város alkalmazottja. Április 23-án egyszerre 8 község iskolájában indul meg az élet: Felsőkörtvényesen, Felsőtöbörzsökön, Iszkaszentgyörgyön, Kápolnásnyéken, Nagylókon, Pusztavámon, Szolgaegyházán, Vértesbogláron. 25-én tanítani kezdenek Abán, Baracsán, Sós-kúton, 28-án Seregélyesen. Május 2-án Dunapentelén, Mórton, Pázmádon, Vereben, Velencén, Vérteskozmán, május 3-án Iváncsán, 4-én Alcsúton, 5-én Sárkeresztúron és Soponyán, 7-én Gyúron, Pákozdon, Zámolyon, 10-én Előszálláson és Kulcspusztán, 14-én Bodakajtoron, Kálozon, Kislángon, Rácalmásán, 23-án Baracson és Velence-Újtelepen, Sárszentmihályon csak június 4-én tudják elkezdni a tanítást.³⁶ A rendelet leleményességre hívta fel a tanítókat, azonban már jóval a rendelet előtt mindent megtesznek a tanítás megkezdéséért. Kápolnásnyéken az egyházközség termében, Tordason a volt leventeotthonban, Nádasdy-pusztán magánháznál, Magyaralmáson a plébánián, a pákozdi református iskolában a tanítói lakás egyik szobájában kezdik meg a tanítást.³⁷ A seregélyesi iskola tanulói a jó idő beálltával a szabadban tanulnak. Az iskola azt jelenti: „A tanítás az iskola nagyfokú hiányossága miatt a szabadban folyik és gyakorlati jellegű.”³⁸

Iváncsán és Soponyán hasonlóan járnak el.³⁹ A pákozdi római katolikus iskola tanulói a gazdatiszti lakás kertjében tanulnak padok és felszerelés nélkül.⁴⁰ Sok iskolában a tanítók távolléte miatt nem indulhatott be a tanítás. Így: Szár-Újtelepen, Baracska-Nagyhalom pusztán, Kőhányáspusztán, Világospusztán, Nagyhatoson, Etyek-Háromrőzsa pusztán. Újbarokon 105 tanuló vár a tanítóra.⁴¹

³⁶ FML. Fejér megye tanfelügyelőjének iratai 1945–145. sz.

³⁷ Uo. 1945–27. sz.

³⁸ Uo. 1945–115. sz.

³⁹ Uo. 1945–121. sz.

⁴⁰ Uo. 1945–65. sz.

⁴¹ Főispáni iratok 1945–996. sz.

Pázmádon négy tanító hiányzik, egy tanít csak. Barcsen 11 tanítóból három még nem tért vissza a katonai szolgálatból. Vértesacsán nyolcból kettő maradt. Etyeken 11-ből 6 hiányzik. Ráckeresztúron három katona tanerőből egy elesett, kettő még nem tért vissza. A hiányzó tanítók helyére a miniszteri rendelet szerint menekült, vagy frissen végzett nevelőket alkalmaznak. Alkalmazzák a távollevő tanítók okleveles feleségét is, tanítóképzőt végzett lányát, sőt tanítójelölteket is.

Pusztaszabolcsan négy nevelőből kettő tanítójelölt. Tordason az alsó tagozatot egy tanítójelölt vezeti. Előszállás-Daruhegyen a két tanerőből az egyik negyedéves tanítójelölt. Tordason a felsőtagozatot a református lelkész vezeti. Kajászószentpéteren a református lelkész kéri meg a falu. Zámolyon egy állami tanítónővel együtt, Vértesacsán egyedül a református lelkész tanít.⁴² Vérteskozmán a katolikus plébános tanít, a tanítónő elmenekült, „visszatérése a faluba nem kívánatos.”⁴³

A tárgyi és személyi feltételek biztosítása mellett sem tudják mindenütt a tanköteles tanulókat foglalkoztatni.

„Községeink egynegyed része az indulás kezdetén csak az alsótagozatot tudja összehozni. Iskoláink egynegyed része hat osztállyal indul, de több mint a fele elindítja a nyolc osztályt is, csak éppen beiskolázni nem tudja. Ennek különböző okai vannak városon és falun.”⁴⁴

Megyénk tanfelügyelője így ír Székesfehérvár város problémájáról: „A szülők az ajtók-ablakok nélküli tantermek és kósza hírek miatt vonakodtak gyermekeiket az iskolába beadni. A tanulólétszám csak lassan emelkedett. Az előző tanévben beírt 3870 létszámmal szemben a folyó tanévben csupán 1600 járt iskolába. A felsőtagozat tanulói közül csak kevés járt rendszeresen. A nagy többség tönkrement szülei segítségére volt, otthon dolgozott.”⁴⁵ Azonban a létszám nagyfokú csökkenését az is okozta, hogy az ősszel a városba menekült szülők beírt gyermekei már nem tartózkodtak a városban, szüleikkel továbbmentek.

A miniszteri utasítás külön szól a falusi pedagógusokhoz. „Minden igazgató, tanár, tanító kövessen el tőle minden telhetőt annak érdekében, hogy lehetőleg minden tanuló folytassa tanulmányait. Különös gondot kell fordítani az iskolai gócpontoktól távolabb élő falusi tanulóiifjúságra, mert méltánytalan volna, ha ezek a tanulók háttérbe szorulnának helyzeti előnyök között élő tanulótársaik mögött.”⁴⁶ Egy későbbi rendelet ezért a vándoriskolák felállításáról, megszervezéséről intézkedik. A rendelet a való életből indult ki. A Főigazgató érzi, hogy tenni kell valamit. Ezért újtukra indítja a tanfelügyelőket, vizsgálják meg a tankerület tanyai iskolázási helyzetét.

A kiszállás eredményéről így jelent Fejér vármegyei és Székesfehérvár város tanfelügyelője: „Iváncai kiszállásom alkalmával megállapítottam, hogy az Ivánca községhez tartozó Harmatospusztán két év óta 29 tanköteles nélkülözi a népiskolai oktatást. A pusztai lakossága biztosítaná az odaküldött tanítónak a lakást (2 szoba, fürdőszoba, konyha), étkezést, s az iskola céljára tágas, világos tantermet.” A tanulólétszám ugyan nem teszi indokolttá állandó népiskola felállítását, de a háború utáni viszonyok között ruha, cipő, s

⁴² FML. Fejér megye tanfelügyelőjének iratai 1945–23. sz.

⁴³ Uo. 1945–110. sz.

⁴⁴ Uo. 1945–146. sz.

⁴⁵ Uo. 1945–110. sz.

⁴⁶ Uo. 1945–153. sz. 47. Uo. 1945–204. sz.

igazgató hiánya miatt nagyon is indokolt volt a pusztai vándoriskola felállítása.⁴⁷ Minden indok ellenére a rendelet idején nem lett vándoriskola Harmatospusztán. Talán a tanítóhiány lehetett az akadály! Később Pusztaszabolcshoz kapcsolják Harmatospusztát, mert az államosítások idején már odajárnak a tanulók iskolába.

A vándoriskola szervezésben megyei szinten mégis eredményes munkát végeztek a tanfelügyelők. 22 vándoriskola megszervezéséről tudunk. Ezeket elsősorban olyan településeken hozták létre, amelyek távol estek a községtől, falvaktól. Az utasítás úgy rendelkezik, hogy lehetőleg férfi tanerő kiküldéséről gondoskodjon a Tankerületi Főigazgató. Dr. Zalai Ernő tanügyi titkár 1945. szept. 10-én vette át a tanfelügyelői hivatal vezetését. Azelőtt Érsekújváron működött. „Amikor a hivatal vezetését átvette, a hivatal bizonyos mértékig szétesett volt, mert hiszen csak két berendelt tanító és az irodaigazgató működött itt. Párhuzamosan kellett elvégeznie a hivatal belső újjászervezését és ugyanakkor a megyei tanítószolgálat ügyeinek rendezését és az iskolák működésének biztosítását. Közel 100 iskolában volt tanítóhiány, a tanítók függő illetményeit sikerrel oldotta meg. Az iskolában „zavartalanul” folyik a tanítás. 97 külterületi iskola van, a belterületiek közül 86 egy és kéttanerős. 7 telepes község van, 10–12 sváb községben kicserélődött a lakosság. Általános iskola kb. 30 működik a megyében” – írja Dr. Serényi Antal tanügyi főtanácsos a tanfelügyelői hivatalban tett látogatása után készült jegyzőkönyvben.⁴⁸

Az iskolák jelentős része a felsőtagozat tanítását meg sem tudta szervezni az indulás idején. Szabolcspusztai tanteremhiány miatt jelenti: „A felsőtagozat tanítását nem kezdhettük el, az alsótagozat tanítását is csak tanteremváltással végezhetjük.”⁴⁹ A pákozdi református iskola a sürgős tavaszi munkákkal érvel: „Az iskolának csak az alsó tagozatát tudtuk berendelni.”⁵⁰ Velence is hasonló gondokról tájékoztat: „A sürgős mezei munkák miatt a felsőtagozatot beiskolázni nem lehet.”

Az iskolák másik része megszervezi a felsőtagozat beiskolázását, de hamarosan meg is szünteti a felsőtagozat tanítását. Ercsiben az alacsony tanulólétszámmal indokolják ezt. „A felsőtagozat 92 létszámból az első héten 18 jelent meg, ma már csak egy-kettő.” Pedagógiai szempontból is helyesebbnek tartják, ha az alsótagozat alaposabb képzést kap. Ercsi község római katolikus fiú iskolája már világosan kimondja: „A felsőtagozat április óta nem jár, mert községünk helyzete olyan, hogy a szülők már nem nélkülözhetik nagyobb gyermekeiket.”⁵¹ Vértesacsáról azt jelentik, hogy „A 7–8. osztályokból eddig senki sem jelent még meg tanításra.”⁵² Iszkaszentgyörgyön „a 7–8. osztályokban a mezei munkák miatt szünetel a tanítás.”⁵³ Vértesbogláron sem jár iskolába a felső tagozat. „Most a férfikéz még jobban hiányzik a mezei munkákból, mint valaha, a munkáskezet a gyermekeink pótolják.”⁵⁴ Kislángon „a beiratkozott felsőtagozat 80%-a nem jár iskolá-

⁴⁷ Uo. 1945–204. sz.

⁴⁸ FML. SZTF. iratai 10. doboz

⁴⁹ FML. Fejér megye tanfelügyelőjének iratai 1945–23. sz.

⁵⁰ Uo. 1945–151. sz.

⁵¹ Uo. 1945–200. sz.

⁵² Uo. 1945–226. sz.

⁵³ Uo. 1945–106. sz.

⁵⁴ Uo. 1945–176. sz.

ba.”⁵⁵ Ercsiben a római katolikus leányiskolában „a felsőtagozatnak 35%-a jár iskolába.”⁵⁶ A jelentésben ugyan nem indokolják a mulasztást, de tudjuk, hogy a falusi háztartásokban a mezőn dolgozó anyák helyett nagyobbacska lányok végzik otthon a házimunkát és vigyáznak a kisebb testvérekre.⁵⁷ A nagyarányú mulasztás nemcsak a felsőtagozatban jelentkezik, helyenként az alsóban is nehéz a helyzet. Ercsiben a római katolikus leányiskolában az alsótagozatnak csak 60%-a jár rendszeresen iskolába, míg a községi iskolában csak az 50%-a⁵⁸. Magyaralmáson a tanulók fele nem jár iskolába. A tanító így jelent: „A szülőkhöz intézett többirányú felhívás sem járt kellő eredménnyel. Arra hivatkoztak, hogy igásállat híján kénytelenek földjeiket kézi erővel megmunkálni, és ebben nagyobb gyermekeik segítségére nélkülözhetetlen szükségük van.”⁵⁹ Martonvásáron a 466 beírt tanulóból 251 jár iskolába.⁶⁰ Seregélyesen az őszi létszám 234 volt, s ebből 84 jár rendszeresen iskolába májusban.⁶¹ Velencén 154 tanuló iratkozott be ősszel, s tavasszal 68 maradt.⁶²

Kápolnásnyéken osztályonként 5–6 tanuló jár.⁶³ Vértesacsán még szomorúbb a helyzet. 363 tanulót írtak be az ősszel „Az 1–2. osztályból átlag 20, a 3–4. osztályból 25, az 5–6. osztályokból 110 tanuló hiányzik naponta. A falu férfi lakossága nagyrésztben távol van, és a gyermekeket szüleik házi és mezői munkákra alkalmazzák.”⁶⁴ Pustazámor és Szár község a nagymértékű mulasztásokat úgy akarja megakadályozni, hogy a tanév megrövidítését tervezi. Terveiket valóra is váltják. Pustazámoron a felsőtagozat már április 15-én befejezte a tanévet, s ezt nem is nagyon magyaráztatja az igazgató tanító, csak megjegyzi,⁶⁵ hogy községünkben január 9 óta „kisebb-nagyobb megszakításokkal folyik a tanítás.”⁶⁶ Természetesen többet el tudtak végezni a tantervi anyagból, mint azok, akik csak áprilisban kezdték meg a tanítást. Szár községben is április 9 óta folyik a munka, az első iskolák között van, amelyek rendszeresen, folyamatosan kezdenek dolgozni már április elején.⁶⁷ Az iskola jelentésében ezt nem is említi, csak röviden jelenti: „Az 5–6. osztályos tanulókat május első hetében levizsgáztattuk.”⁶⁸ Az etyeki római katolikus iskola viszont éppen azzal érvel, hogy hosszabb szorgalmi idővel dolgozott, mint a környékbeli iskolák. „Az etyeki római katolikus népiskola december 8-ig működött az 1944. évben, s az 1945. év január végével újból megkezdődött a tanítás, indokoltnak látta a két felső osztály működésének befejezését.”⁶⁹ Hogy az agyonbombá-

⁵⁵ Uo. 1945–172. sz.

⁵⁶ Uo. 1945–153. sz.

⁵⁷ Fejér megyei történeti évkönyv 4. *Móra Magda*: A népoktatás Fejér megyében 1945 tavaszán.

⁵⁸ FML. Fejér megye tanfelügyelőségének iratai. 1945–239. sz.

⁵⁹ Fejér megyei történeti évkönyv 4. *Móra Magda*: A népoktatás Fejér megyében 1945 tavaszán.

⁶⁰ FML. Fejér megye tanfelügyelőségének iratai. 1945–287. sz.

⁶¹ Uo. 1945–221. sz.

⁶² Fejér megyei történeti évkönyv 4. *Móra Magda*: A népoktatás Fejér megyében 1945 tavaszán.

⁶³ FML. Fejér megye tanfelügyelőségének iratai. 1945–23. sz.

⁶⁴ Fejér megyei történeti évkönyv 4. *Móra Magda*: A népoktatás Fejér megyében 1945 tavaszán.

⁶⁵ FML. Fejér megye tanfelügyelőségének iratai 1945–23. sz.

⁶⁶ Fejér megyei történeti évkönyv 4. *Móra Magda*: A népoktatás Fejér megyében 1945 tavaszán.

⁶⁷ Fejér megyei Szemle 1965/2. *Kiszely Dóra–Szilágyi Lajos*: Fejér megye iskoláinak fejlődése 1945-től napjainkig.

⁶⁸ Szabad Nép vezércikke 1946. július 13.

⁶⁹ FML. SZTF. iratai 3. doboz

zott, súlyosan megrongálódott iskolaépületek egy-egy termében megkezdődhetett a munka, az csak a tantestületek, szülők, tanulók áldozatos összefogásának az eredménye volt. Gyors, készséges, időt és erőt nem kímélő helyreállító munkáról beszélnek az iskolák, tanfelügyelőkhez küldött jelentései. A takarítást szinte mindenütt a nevelőtestület végezte a tanulókkal együtt. Ezt egyébként a miniszteri utasítás is szorgalmazta.⁷⁰ „A tanítás és tanulás feltételeinek megteremtésében, az internátus és iskolaépületek rendbehozatalában mindenütt, ahol erre szükség és mód van, derekasan részt kell biztosítani az ifjúságnak is. Így nevelődhetnek rá igazán a közösség szolgálatára, a testi munka megbecsülésére. A folyó évben ez legyen a magaviselet elbírálásának egyik legfőbb szempontja, hogy mekkora kedvvel, buzgalommal sietnek a tanulók iskolájuk segítésére.”⁷¹ Egy-egy iskola az év végi jelentésében ki is emeli, hogy tanulói magatartási jegyének elbírálásánál mérlegre került a közös munkához való viszonyuk. A közös nagy célért közösen végzett fizikai munka bizonyára elősegítette a miniszteri utasításban előírt és hangsúlyozott új nevelési eljárás gyakorlati megvalósítását. Ezek a háborús évek alatt növekvő gyerekek óhatatlanul többet láttak és kényszerültek megérteni a felnőttek világát, mint az előttük járó generáció. Hamarabb váltak serdülőkké.⁷²

A diák és a tanító viszonyát, különösen a serdülés korától kezdve a megbeszélés, ne pedig a rideg utasítás jellemezze.⁷³ – szól az egyik miniszteri levél.

„A székesfehérvári Koppány úti iskola 1. osztályt tanító nevelőjének lelkes és fáradhatatlan munkájáról szólva külön, kiemeli a. igazgató: Állandó családlátogatásai során a szülői háznál is támogatására volt a háború borzalmait és nélkülözéseit által fizikailag és idegileg nagyon megviselt kis tanítványainak. Az 5–6. osztály tanítójáról szintén elismeréssel említi. Az iskolai és szülői ház közti kapcsolatot családlátogatásaival állandóan ébren tartotta. A 7–8. osztály vezetőjéről szólva dicsérőleg mondja: A tanulókat öntevékenységre szoktatta. Tanítványai példásan vették ki részüket az iskolai munkaszolgálatból.”⁷⁴ Szárszentágotán Bajkán Lajos igazgató elbeszélte, hogy 1945. április hó 19-én az udvaron kezdte meg a tanítást és a tanulók téglákon, s az udvaron maradt három ágyúcsövön ültek, s hallgatták az oktatást. Tácon az iskola igazgatója, Orosz Zoltán, a tanulók segítségével az udvaron és a kertben betemette a lövészárkokokat, az elhagyott aknákat, gránátokat pedig saját kezével szedte össze, hogy valakiben kárt ne tegyenek. A községben sorra járva lisztet szedett össze, ezen ablaküveget vásárolt és saját kezűleg üvegezte be az iskola ablakait. Rácalmáson a tanulók maguk hoztak zsámolty, asztalkát, hogy tanulhassanak.

Mezőszilason a tantestület a helybeli Földműves-szövetkezettől új deszkát kapott, s ezekből saját maguk készítették el a padokat. Bicskén a hadműveletek befejezése után a lakosság pénzbeli, természetbeni hozzájárulással segítette a tanítás megindulását. Jellemző, hogy a szülők kukoricát és kukoricadarát hoztak az alkalmazott szakiparosnak, hogy a munkáját némileg honorálják. Egyik asztalos három hónapig dolgozott 48 kg kukoricáért. Az iskola épülete kórház is volt, s akkor még szerte-széjjel hevertek az amputálások, operációk során kikerült testrészek, kötszerek. Vér csúfította el a falakat, a helyisége-

⁷⁰ Uo. 11. doboz

⁷¹ Uo. 7. doboz

⁷² Uo. 4. doboz

⁷³ Uo. 10. doboz

⁷⁴ Uo. 11. doboz

ket.⁷⁵ Ráckeresztúron a lövészárokból összeszedett faanyagból a helybeli asztalosokkal együtt a nevelőtestület szükségpadokat készített. A velencei iskola egyik tantermét a székesfehérvári Felmayer gyár dolgozói társadalmi munkában építették újjá.

A tabajdi római katolikus iskolát a Haas és Somogyi Vasszerkezet gyár falujárói építették újjá. Egy emléklap tanúskodik erről, melyet Papp Ferenc üzembizottsági elnök és Fül János párttitkár írt alá. A református iskola bútorzata pusztult el. Ez az épület kórház volt. A tanító lakása ambulancia – meséli el Szabó György igazgató.

A tanyai iskolák szinte mindenütt elpusztultak. A tanítók jószívű parasztok földes kis szobájában laktak, s tanítottak bútor és iskolai felszerelés nélkül. Legtöbb tanító lakása nem felelt meg a legelemibb követelményeknek, táplálkozásuk nem elégíti ki a legszerényebb igényeket sem. Legszűkebb határok között mozgó kultúrszükségletüket sem tudják kielégíteni. Újság, folyóirat, de még egy tankönyv is elérhetetlen álom⁷⁶. A szörnyű pusztítást okozó világháború utáni évben – az 1944/45. tanévben – 236 iskola kezdte meg, illetve folytatta a megkezdett tanévet.⁷⁷ Az akkor készült felmérésekből tudjuk, hogy hiányzik 4938 pad, 833 szék, 330 tábla, 533 szekrény.

Az iskolák helyreállítása államköltségen, részben társadalmi összefogással történt:

– államköltségből:	663 107,50 Ft
– társadalmi összefogásból	870 098,86 Ft
Összesen:	1 533 206,36 Ft ⁷⁸

⁷⁵Uo. 7. doboz

⁷⁶Uo. 7. doboz

⁷⁷Uo. 7. doboz

⁷⁸Uo. 37. doboz

SZOBOSZLAY MIKLÓS

ELŐTÉRBE A KOLLEKTÍV, ERKÖLCSI, JOGI NEVELÉS KÉRDÉSEI A PEDAGOGIKA 1984. ÉVI SZÁMAIBAN

Összefüggésben a pedagógiai elmélet és gyakorlat területén folyó ideológiai harccal és azzal a követelménnyel, hogy a szocialista pedagógia az oktatás és a nevelés terén *tanúsítson offenzív magatartást* a burzsoá revizionista és antikommunista eszmei hatások valamennyi formájával szemben, az elemzés olyan metodikai útjára van szükség, amely megvilágítja, hogy hogyan akarjuk a szocialista embertípust kialakítani, milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie, a kapitalista múlt milyen maradványaitól, idejétmúlt szokásaitól, tulajdonságaitól kell őt megszabadítani, és milyen nem szocialista eszmék hatásával szemben kell immunissá tenni.

Az utóbbi években Csehszlovákiában nagy figyelmet fordítottak a *világnézeti nevelés* elméleti és gyakorlati kérdéseinek elemzésére, tartalmának meghatározására, a tanulók marxista-leninista világnézete törvényszerűségeinek vizsgálatára. Különös figyelemmel kísérték a *nézetek és magatartások* rendszerének az alapvető filozófiai kérdésekkel és értékrendszerrel való összefüggését és azok kölcsönös függését. Ezekhez a kérdésekhez több pedagógiai vizsgálat kapcsolódott, amelyek megállapításairól és eredményeiről beszámolóik jelentek meg.

A Pedagógika 1984. évfolyamában a világnézeti nevelés kérdéseivel foglalkozik *Vonková, Hana* „A világnézeti nevelés előfeltételei a pedagógia tantárgyban” (2. szám) és *Válišová, Alena* „A serdülők tudományos világnézete kialakításának kérdéséhez” (3. szám) cikke.

A Pedagógika 1984. évfolyamában előtérbe kerültek a *kollektív nevelés*, az *erkölcsi és jogi nevelés* kérdései. Beszámolómban a velük foglalkozó tanulmányok közül néhányat részletesebben ismertetek.

Pravdík, Rudolf „Kollektívizmusra nevelés és a marxista-leninista tudományos világnézet kialakítása” (1. szám) című tanulmányában hangsúlyozza: a szocialista nevelést a burzsoá neveléstől alapvetően az különbözteti meg, hogy kollektív, *kollektív tudattal, érzéssel és cselekvéssel rendelkező emberek nevelésére törekszik*. A szocialista társadalomban a kollektív tudatra, érzésre és cselekvésre nevelés *alapvető követelmény*, a szocialista nevelés céljának és tartalmának lényeges része, a szocialista nevelés *alapelve és semmivel sem helyettesíthető módja*, mert magából a *szocializmus lényegéből fakad*, azaz a *termelésnek* a termelési eszközök társadalmi tulajdonban levő körülményei közt folyó *társadalmi módjából és az emberek ennek megfelelő kapcsolataiból*.

Pravdík ismerteti azokat a megállapításokat, amelyekhez a pozsonyi Pedagógiai Kutató Intézet a világnézeti nevelés helyzetére vonatkozó, 1980-ban végzett vizsgálatában jutott. A *szocialista embert jellemző pozitív tulajdonságok* kiválasztásánál a tanulók egy része

első helyen olyan tulajdonságokat említett, mint a becsületesség, a munkakedv, a *kollektívizmus csak a harmadik helyen szerepelt*. Azok közt a negatív tulajdonságok közt pedig, amelyektől a szocialista embernek meg kell szabadulnia, a tanulók többsége első helyre a mások rovására való meggazdagodást helyezte, és olyan tulajdonságokat, mint az individualizmus és az el nem kötelezettség, csak ezután említett, a fogyasztói életmód pedig csaknem az utolsó helyre került. A *legnagyobb hiányosságokat* a felmérés az *esztétikai értékek felfogásában állapított meg*, ahol az irodalom, de különösen a képzőművészet és a filmművészet, a zene és a divat terén a burzsoá, kommersz felfogás hatásai a középiskolások tudatában világosan fellelhetők voltak.

Pravdik ismerteti a marxizmus-leninizmus klasszikusainak és a szovjet pedagógiai irodalom élenjáró képviselőinek a kollektívizmus keletkezéséről, lényegéről és a kollektívizmusra nevelésről kifejtett fontosabb megállapításait. A *kollektívizmus lényegét* így határozza meg: a kollektívizmus *legáltalánosabb, alapvető, világnézeti jellegű szocialista érték*, a személyiség szocialista világnézetének része, amelynek alapján a szocialista társadalomhoz, annak intézményeihez, más emberekhez, az anyagi és kulturális javakhoz, jelenségekhez való viszonyát olyan módon alakítja ki, hogy az *össztársadalmi szempontokat, érdekeket, szükségleteket sajátjai fölé helyezi*, hogy egyéni szabadságát, önmegvalósítását és szükségleteinek a kielégítését a társadalom, a közösség által akarja elérni, és képes saját érdekeit és céljait az általános célokkal és érdekekkel összhangba hozni.

A kollektív ember életének célját abban látja, hogy a társadalom hasznára legyen, és a szocialista társadalom építéséhez aktívan és elkötelezetten járuljon hozzá. Életének ezt a célját csak olyan közösségek által képes megvalósítani, amelyek az össztársadalmi célokkal összhangban jöttek létre és fejtik ki tevékenységüket.

A kollektívizmus mint a legáltalánosabb, alapvető szocialista érték és mint a *legalapvetőbb erkölcsi alapelv olyan alap*, amelyből mindazokat az erkölcsi normákat le lehet vezetni, amelyek a szocializmus építőjének erkölcsi kódexe tartalmaz:

- a szocializmushoz, a szocialista hazához való hűség;
- a társadalom érdekében végzett munka;
- a társadalmi értékek védelme;
- a társadalmi kötelesség tudatosítása;
- kollektívizmus és kölcsönös elvtársi segítség;
- humanizmus és az emberek tisztelete;
- egymás iránti tisztelet a családban és a gyerekekről való gondoskodás;
- engesztelhetetlenség az igazságtalansággal és az egoizmus megnyilvánulásaival szemben;
- a Szovjetunió népeinek barátsága, testvérisége és szolidaritás minden ország dolgozóival;
- engesztelhetetlenség a szocializmus és a népek szabadságának ellenségeivel szemben;
- igazságosság, erkölcsi tisztaság, egyszerűség, szerénység.

A feladatok teljesítése és a célok megvalósítása a szocialista nevelésben, különösen pedig a célok megvalósítása a kollektív nevelésben olyan emberek nevelésében, akik számára legnagyobb érték a szocialista kollektív tudat, érzés és cselekvés lesz, elsősorban azt jelenti, hogy a szocialista emberek, az ifjúság immunissá válik a burzsoá, individualista irányultságú eszmei hatásokkal szemben. A kollektív nevelés hatékonyabbá tételére irányuló törekvés ugyanakkor a reakciós burzsoá pedagógiai elméletek elleni harcban való

offenzív stratégiai részvételt is jelent. Részletesebben foglalkozom a jogi nevelés kérdéseivel Čára, Vladimír „A jogi nevelés fogalmának kiindulópontjai az általános és a középiskolákban” (1. szám) és Přikryl, Ludvík „A jogi nevelés elméleti és metodológiai kérdései” (1. szám) cikke alapján.

Čára, Vladimír fejtegetése abból indul ki, hogy a nevelési-oktatási folyamat a gyerekek és az ifjúság *szocializálódási folyamatának lényeges része.* A nevelési-oktatási folyamat céljai tartalmazzák a tanuló személyiségének, mint *a társadalom jövőendő aktív állampolgárának fejlesztésére vonatkozó követelményeket is.* Nemcsak arról van tehát szó, hogy a tanuló az oktatási folyamatban elsajátítsa jövőendő hivatásának gyakorlásához szükséges ismereteket és képességeket, hanem arról is, hogy a szocialista nevelés folyamatában *a szocialista értékek olyan rendszerét és magatartásának olyan irányultságát sajátítsa el,* amely megfelel a szocialista állampolgárral szemben a társadalom szocialista életmódjának szellemében támasztott követelményeknek. A szocialista nevelésnek biztosítania kell azt is, hogy az oktatási folyamatban elsajátított ismeretekkel és képességekkel a tanuló nem fog társadalomellenes tevékenységek formájában visszaélni, hanem azokat *a szocialista társadalmi rendszer progresszív fejlesztésének meggyorsítására, a szocialista társadalmon belüli emberközi kapcsolatok további integrációjára fogja felhasználni.* Ezért az állampolgári és eszmei-politikai nevelés keretébe beiktatott jogi nevelés a tanulók általános és középiskolákban folyó *szocialista nevelési rendszere egészének szerves része.* A szocialista személyiség-típus kialakításánál elsősorban az egyéni magatartás és cselekvés külső, kényszerítő társadalmi szabályozásának és ellenőrzésének *önkéntes, belső önszabályozássá és önellenőrzéssé való átváltozásáról van szó.* Ez jelenti a szocialista társadalom normatív értékeinek az *interiorizálását,* az egyén spontán tevékenysége *motivációs értékeivé, önszabályozóivá való átváltozását.*

A tanulók jogi tudatának a kialakítása része annak a *szociális adaptációs folyamatnak,* amely a nevelési-oktatási folyamatban megy végbe, s így a szocialista erkölcsi személyiség kialakításának elengedhetetlen része. A tanulók szociális adaptációjának elért színvonala, s ezáltal jogi tudatuk színvonala, nemcsak az iskolai nevelés hatékonyságától, hanem az iskolai nevelésnek a családi neveléssel és a társadalmi szervezetek nevelő hatásával való összekapcsolásától, s nem utolsósorban a szociális környezet alakító hatásáról, s a társadalmi jogi tudat egészének a színvonalától függ. Ugyanakkor vitathatatlan, hogy *az iskolának – mint speciális, szocializáló szakintézménynek – a tanulók jogi tudatának a kialakításában lényeges szerepe van.* Számolnia kell azonban azzal, hogy a jogi nevelés – tekintettel a tanulók tudatának alakítására gyakorolt hatások sokféleségére és sokszor ellentétességére – bizonyos esetekben az *átnevelés jellegét* kell hogy viselje magán.

A jogi nevelés problematikájának a leegyszerűsítését jelentené az olyan felfogás, hogy az egyén jogi tudata kialakításának a lényege az érvényes jogi normákról való informáltság mértékében van. A tapasztalat azt bizonyítja, hogy a jogi normák pusztán ismerete a szociálisan rosszul adaptált egyént a jogellenes tevékenységtől még nem tartja vissza, és fordítva, a szociálisan megfelelően adaptált állampolgárok a jogi normák ismerete nélkül is azokkal összhangban cselekednek. A tanulók megismertetése az emberi kapcsolatokat és a jelentős szociális cselekedeteket szabályozó jogi normákkal természetesen szintén része a jogi tudat formálásának, de csak addig hasznos, amíg nem formális, amíg megfelel a tanuló szükségletei és érdekei fejlettségének, a tanuló *látókörének, emberközi kapcsolatai és tevékenységei fejlettségének.*

Az egyén jogi tudata, mint tevékenysége belső szabályozója kialakításának *nemcsak kognitív vonatkozása van*. Ezért nem elég, hogy a tanuló bizonyos jogi normákat ismer, és megérti azokat az alapelveket, amelyekből erednek: az a lényeges, hogy velük *emocionálisan azonosuljon, hogy egyetértsen velük és sajátjának ismerje el azokat*. Csak abban az esetben, ha a tanuló bizonyos jogi normákkal és elvekkel szemben pozitív emocionális álláspontot foglal el, válnak az elsajátított ismeretek *belső meggyőződésévé*, és betartásuk akkor lesz *belső szükséglet, lelkiismereti ügy*. A tanuló számára csupán az emocionálisan alátámasztott ismeretek töltik be a motivációs értékek funkcióját, válnak érdekorientációjának, a valósághoz való hozzáállásának és tevékenységének belső szabályozójává, s lesznek egyben *más emberek tevékenysége értékelésének a kritériumai is*.

A jogi meggyőződés kialakítása megkívánja, hogy az oktatási folyamatban a jogi normák, ismeretek elsajátítását kiegészítsük a *szocialista emberközi kapcsolatoknak a gyakorlati tevékenységben való elsajátításával*. Csupán az emberközi kapcsolatokba való *tervszerű, tevékeny bekapcsolódás* folyamatában van a tanulónak lehetősége *egybevetni egyéni érdekeit a csoport érdekeivel és az osztálytársadalmi érdekekkel*, összehasonlítani tevékenysége és annak eredményei egyéni értelmét és szociális jelentőségét. A jogi meggyőződés kialakításának szempontjából alapvető jelentősége van egyrészt a *kollektív nevelés módszerei következetes érvényesítésének*, másrészt az iskolai munka összekapcsolásának a szocialista társadalom életével, különösen pedig a *tanulók társadalmilag hasznos tevékenységével*, amelyet akár önkéntes brigádok, akár az ifjúság nyári munkatevékenységének, termelési gyakorlatának keretében végez.

A *jogi meggyőződés és jogi elkötelezettség kialakítása* olyan feladatok, amelyeket a jogi nevelés kizárólag a tanulóknak a *társadalmi kapcsolatokba való tervszerű bekapcsolódásának a folyamatában teljesíthet*. Ezért a jogi nevelés hatékonysága az általános és a középiskolákban a *szocialista közösségi nevelés színvonalától függ*. A jogi nevelés – hasonlóan mint az erkölcsi nevelés – közvetlenül összefügg a tanuló személyisége szociális színvonalának a kollektív nevelés folyamatában való kialakításával. A szociális csoportokban és a szociális szerepekbe való belenövésnek *bonyolult szocializálódási folyamatában* midőn fokozatosan változik a tanuló szociális környezete és szociális elvárásai, midőn a szociális elvárások gyarapodnak és megformálódnak, midőn a tanuló kényszerítve van magaviseletének az alternatíváit kiválasztani és a szociális normákhoz hozzáidomítani, midőn a szociális elvárások alapján kialakul a tanuló önértékelése *létrejönnek szociális felelősségének és jogi tudatának az alapjai is*.

Ilyen körülmények között fontos, hogy a szocializálódási folyamatot ne bizzuk a spontaneitásra, hanem azt az iskola és a tanár tervszerűen irányítsa, hogy a tanulót a társadalmi normák és magatartási szabályok betartására motiválja, s arra nevelje, hogy ellenállást tanúsítson a kollektív és szociális együttélés társadalmi normáinak, alapelveinek és szabályainak megsértésével szemben. A tanulók szocializálódási folyamata irányításának a módjától, a szocialista kollektív nevelés szabályainak a következetes érvényesítésétől függ az ifjú nemzedék jogi tudata kialakításának a színvonala. A nevelési-oktatási folyamat jelenlegi vizsgálatait azt mutatják, hogy a *szocialista kollektív nevelés módszereinek az érvényesítése a tanulók szociális adaptációjának folyamatában a nevelés korszerűsítésének egyik kulcsproblémája, s egyben az erkölcsi és a jogi nevelés fejlesztésének és minősége emelésének feltétele*.

A szocialista pedagógia által érvényre juttatott kollektív nevelés módszere a tanuló

személyiségének pozitív – szükségleteinek és érdekeinek a fejlődésére épülő – cél és cselekvési motivációjából indul ki. Célja elérni, hogy a tanuló, mint a tanítás aktív alanya, azonosítsa magát a társadalmilag fontos célok megvalósítására törekvő osztályközösséggel, hogy így párhuzamosan érvényesüljön a tanár és az osztályközösség, a társadalom és az egyes csoportok normáinak nevelő hatása. Amennyiben a tanulók a progresszív irányultságú közösségben meg tudják valósítani magukat, ezáltal erősödik a tanár nevelő hatása. Ilyen körülmények közt a tanulók közti kapcsolatok a nevelési-oktatási folyamat szerves részévé válnak, és kialakulnak a csoportos oktatás előfeltételei. A tanuló nem erőszakos módon *tanulja meg összhangba hozni egyéni érdekeit a csoport és a társadalom érdekeivel*, váltogatni az irányított és az irányító szerepét, s a társadalmi tevékenységek egyéni diszpozícióinak megfelelő elosztásában keresni optimális érvényesülését. Így alakul ki a tanuló közösségi és igazságosság iránti érzéke.

A tanuló erkölcsi meggyőződésének és erkölcsi elkötelezettségének a fejlődése függ *tevékenysége egyéni értelme és társadalmi jelentősége összhangjának a színvonalától*. Ezt az összhangot kizárólag a kollektív nevelés folyamatában lehet elérni. Ebben alakul ki a tanuló közösségi érzéke, a társadalmi jogi felelősség alapját képező közösség iránti felelőssége. A szocialista közösségi nevelés optimális feltételeket hoz létre a tanuló személyisége sokoldalú fejlesztése, társadalmi felelőssége, erkölcsi és jogi tudatának fejlesztése számára. Közben érvényesül, hogy az egyén fejlődésének a színvonala a kollektív nevelés feltételei között ösztönzi a többiek, végső soron az egész szocialista társadalom fejlődését.

A mondottakat összefoglalva: a jogi tudat kialakítása a *művelődés, kulturálódás folyamatában* megy végbe *társadalmi tapasztalatok elsajátításával*, másrészt pedig a *szociális alkalmazkodás* folyamatában *az erkölcsi kapcsolatok elsajátításával*, a tanulók saját szociális tapasztalatainak a kialakításával a társadalmi tevékenységekbe való tervszerű bekapcsolódásuk folyamán. Ezért *a jogi nevelés színvonala a szocialista közösségi nevelés elveinek a következetes érvényesítésétől függ*.

Přikryl, Ludvík „A jogi nevelés elméleti és metodológiai kérdései”-t elemzi. Bevezetőben azt vizsgálja, hogy hogyan fejlődött a jogi nevelés elmélete, miben áll a jogi nevelés elméletének, a jogi tudományoknak, a pedagógiának és a tudományos megismerés egyéb ágazatainak az egymáshoz való viszonya. Ezután meghatározza a jogi nevelés tartalmát, céljait, alapvető funkcióit és feladatait.

A jogi nevelés a kommunista nevelés része, s alá van rendelve a kommunista nevelés törvényszerűségeinek. A jogi nevelés sajátossága megmutatkozik tevékenységének tárgyában (a tudat jogi formája), hatásának eszközeiben (jog, jogi ideológia, jogi gyakorlat), valamint a politikai ideológiával, a kommunista erkölccsel és az esztétikával stb. való összekapcsolódásának mechanizmusában.

Mint pedagógiai jelenség jelenti *a nevelő és a neveltek aktív együttműködését*, amelynek folyamán a jogi nevelés céljainak és feladatainak a megvalósításával kialakul a neveltek szocialista jogi tudata.

A jogi nevelés komplex megközelítése olyan *metodológiai alap kidolgozását* tételezi fel, amelyen kibontakozhat a jogi nevelés valamennyi alanyának a tevékenysége – ez az az út, amely legjobban segíti elő a sokoldalúan fejlett személyiség kialakítását. A jogi nevelés céljai, feladatai, formái és módszerei komplex kidolgozásának a hiánya kedvezőtlenül hat a jogi nevelés minőségére és hatékonyságára.

A jog az erkölcs tekintélyére épül, de garantálja az állam és szerveinek kényszerítő hatalma is. A jogi nevelés *folyamata bonyolult és törvényszerű, sokoldalú és hosszan tartó folyamat, amelynek előfeltételét számos tényező hatása képezi*. Ezek *külső* (makrokörnyezet, amelyben a neveltek éltek és élnek) és *belső tényezők* (a nevelés tárgyai pszichikai folyamatainak sajátosságai). *Fő tényező a nevelő személyisége, az ő képessége felfegyverezni a nevelteket a jog ismeretével, a nevelő tevékenységet vele összhangban megszervezni és a tanulóknak példát mutatni*.

A jogi nevelés folyamatában *sok nehézséggel találkozunk*. A reális nehézségek megteremtik *ellentmondásaikat* is, amelyeknek a feloldása a jogi nevelés dinamikájának belső forrása. Olyan ellentmondásról van szó, mint: a) ellentmondás a jog normáinak az ismerete és teljesítésük tapasztalatai között; b) ellentmondás a személyiséggel szemben növekvő igények és cselekedeteinek színvonala között; c) ellentmondás a szocialista törvények erejéről és jelentőségéről való meggyőződés, valamint azoknak a cselekvésben és magatartásban való figyelmen kívül hagyása között.

A *komplex megközelítés módszere a modellezés*, amely képes deduktíve felépíteni a vizsgált tárgy modelljét még elméletének megalkotása előtt. A jogi nevelés rendszerében *az alábbi elemek kölcsönös hatása érvényesül*: a nevelés tárgya, a nevelés alanyai, a jogi nevelés céljai és feladatai, a jogi nevelés tartalma, eszközei (ideje, anyagi-technikai feltételei), módszerei és formái, eredményei. A cikk bemutatja, hogyan lehet ezeknek az elemeknek a kölcsönös összefüggését modell formájában ábrázolni (40. lap).

A jogi nevelés *típusprogramjait Prikryl* úgy kívánja kidolgozni és megvalósítani, mint konkrét közösségek kommunista nevelési terveinek szervezésének részeként. Ezért először bemutatja a kommunista *nevelési terv* struktúráját, majd részletezi, hogy a jogi nevelés típusprogramjának az elkészítése egy meghatározott közösség számára jelenti: a) azoknak a jogi normáknak a meghatározását, amelyekhez a közösség igazodik; b) a közösség jogi tudata színvonalának a meghatározását, értékközpontúvá alakítását az elemzését, a közösség tagjainak a joghoz és követelményeihez való belső viszonyulásának jellegét; c) a céltudatos propaganda és a szocialista jog tanulmányozása állapotának az értékelését. Itt tisztázni kell, hogy a közösség tagjai hogyan tartják be a jogi normákat, milyen nevelő munkát végeznek azokkal, akik a normák megszegésére hajlamosak; d) a közösségben folyó jogi nevelésnek a párt által való irányításának és a pártszervezet által megvalósított nevelésnek a tanulmányozását, a vezetésnek, a társadalmi szervezeteknek és azok jogi-nevelő tevékenységének az elemzését, akik a szocialista törvények érvényesítésében és a szocialista jogi rend védelmében aktívan részt vesznek.

A típusprogramok kialakításának fontos szakasza azoknak az intézkedéseknek a kidolgozása, amelyek a közösségben folyó jogi nevelés hatékonyságát hivatottak emelni. Ennek a jogi nevelésnek közönséges és *a közösség szociális demográfiai és pszichológiai sajátosságaitól függően pontosan differenciálnak kell lennie*. Különös tekintettel kell lennie az ifjú nemzedék jogi nevelésének a sajátosságaira és azok műveltségének a sajátosságaira, akikre a jogi nevelés irányul.

A jogi nevelés *típusprogramjának a sémája* a következő lehet:

A jogi nevelés fő irányultsága és alapvető feladatai	Ajánlott intézkedések, a munka formái és módszerei	Ki szervezi és ki végzi a jogi nevelést?
--	--	--

A szocialista jogi nevelés objektíve növekvő feladatait csak akkor tudja hatékonyan teljesíteni, ha nagyobb fokú céltudatossággal és tervszerűséggel folyik. A jogi nevelés típusprogramja a társadalmi szükséglet kielégítésének egyik hatékony eszköze lehet.

Az erkölcsi nevelés kérdéseivel foglalkozó cikkek közül megemlítem:

Labáth, Vladimír „Szabad fórum – az erkölcsi nevelés formája”, és utalok a Csehszlovák Pedagógiai Társaság és a Szlovák Pedagógiai Társaságnak 1984. március 21-én Brnóban rendezett tudományos konferenciájára „Az erkölcsi tudat kialakításának időszerű problémáiról” (6. szám), amelyen számos, az erkölcsi nevelés kérdéseivel foglalkozó referátum hangzott el, mint pl. *Vida, Josef* „Az erkölcsi tudat, érzés és cselekvés pszichológiai-pedagógiai alapjairól”, *Juva, Vladimír* „Az erkölcsi nevelés szociális determináltsága”, *Mjagcsenko, S. V.* „Az ifjúság engesztelhetetlen hozzáállásának kialakítása a burzsoá propaganda ideológiai hatásaival szemben”, *Navrkal, Milan* „Néhány észrevétel az ifjúság munkára való, erkölcsi és jogi neveléséhez és szabad ideje felhasználásának problematikájához”, két felszólalás az óvodában folyó erkölcsi nevelésről, *Šetelová, Vlasta* „A Dél-Csehszvági terület általános és középiskolaiban folyó erkölcsi nevelés elemzésének néhány eredménye”, *Darák, Milan* „A felsőoktatási intézmények hallgatói erkölcsi eszményeinek kialakítása, elsajátítása és megvalósítása” stb.

Részletesen ismertetem a konferencián elhangzott főreferátumot, amelyet *Řadka, Milan* „Az erkölcsi tudat kialakításának időszerű kérdéseiről” címen tartott. Felszólalásában kiemelte az erkölcsi tudat formálásának fontosságát, majd felvázolta az erkölcsi nevelés elméletének a fejlődését Csehszlovákiában 1945-től napjainkig. Ismertette ebben az időszakban napvilágot látott, az erkölcsi nevelés kérdéseivel foglalkozó fontosabb állami és párt dokumentumokat, pedagógiai publikációkat, s utalt azokra az eredményekre, amelyeket a csehszlovák oktatásügy az erkölcsi nevelés terén elért. Ugyanakkor hangsúlyozta: önkritikusan kell beszélni a meglevő hiányosságokról és a vissza-visszatérő problémákról is. Így pl. el kell ismerni, hogy *nem sikerült teljesíteni valamennyi követelményt olyan igényesen, összetetten és sokrétűen, ahogy arra napjainkban szükség van*. Hiányosság az is, hogy az oktatásügy egyes iskolatípusaiban, nevelési intézményeiben hiányzik az erkölcsi nevelés eredményei értékelésének a világos rendszere.

Ugyancsak szükség lenne a gyakorlat számára az erkölcsi nevelésnek a nevelés egyéb területeivel, így elsősorban a világnézeti neveléssel, a munkára neveléssel és az esztétikai neveléssel való kapcsolatainak a kidolgozására. Hiányoznak olyan munkák is, amelyek felfegyvereznék a tanárt a politika, a békéért vívott harc és a két világrendszer egybevetésének területéről vett bizonyítékokkal és érvekkel arra vonatkozóan, hogy a szovjet és a szocialista országok békepolitikájának milyen következményei vannak a szocialista népek további erkölcsi fejlődése számára. Égető szükséggé vált a pedagógustársadalom és az ifjúság számára az erkölcsi kérdések intenzívebb kidolgozása összefüggésben a szocialista haza védelmére való neveléssel.

A *Řadka* által felsorolt, az erkölcsi nevelés kérdéseit széleskörűen tárgyaló csehszlovák publikációk közül megemlítem *Galla, Karel* „A szocialista pedagógia alapjai” (1981) című könyvét és *Pavlik, Ondrej* „Erkölcsi nevelés a szocialista társadalomban” (1983) című monográfiáját. Ez utóbbi bemutatja a kommunista erkölcsi nevelés egész rendszerét, az erkölcsi nevelés kapcsolatait, összefüggéseit a rokon tudományok területeivel, magyarázatokat fűz a szlovák ifjúság erkölcsi arculatának vizsgálatával foglalkozó munkák

megállapításaihoz, bemutatja az erkölcsi nevelés jelenlegi állapotát a világban szembeállítva a kapitalista és a szocialista társadalom eszményeit.

A legutóbbi időben olyan *tudományközi kapcsolatok kifejlődésére került sor* mint az erkölcsi és a jogi nevelés, az erkölcsi és a gazdasági nevelés, és nem utolsósorban az erkölcsi és a jogi normák megsértésének a megelőzése. Jelentős a pedagógiai elméletnek és gyakorlatnak a *család* iránt megnyilvánuló érdeklődése, a felnőttek erkölcsi értékeinek, a szocialista életmód és egyéb körülmények problematikájának a vizsgálata, s e tényezők következményeinek a bemutatása a gyermek és az ifjúság erkölcsi fejlődésére és erkölcsi nevelésére.

A pedagógiai irodalom áttekintéséből következik, hogy az elméleti front – amelyet nemcsak a kutató intézetek dolgozói, hanem a felsőoktatási intézmények tanárai és a gyakorló tanárok egy része is képez – széleskörűen együttműködve a többi társadalomtudományi szakkal, nyomon követte a kor időszerű problémáit, válaszolt rájuk, és kidolgozta a korszerű pedagógia és egyéb tudományágak alapján.

A továbbbővíteni kívánt problémák közül a cikk megemlíti, hogy az erkölcsi nevelésben, hasonlóan mint a kommunista nevelés egyéb területein, *nem lehet megelégedni az ismeretekkel, hanem ki kell alakítani a személyiség általános és állandó, érzelmiileg is alátámasztott orientációját.*

A szocialista erkölcsi nevelés történeti fejlődése folyamán a *kollektívizmus elvét* egyik sarkalatos elvének tekintette, mindig tudatában volt ideológiai jelentőségének, szembeállította az *individualizmussal*, amelyre a burzsoá erkölcs és társadalom épül. Ezért különösen érzékenyen kell reagálni a közösségi érzés gyengülésének mindenfajta megnyilvánulására s az individualizmus jelentkezésének tüneteire.

Az erkölcsi nevelésnek fontos feladata a *munkához való viszony*nak, mint olyan emberi tevékenységnek az ápolása, amelyben az ember tökéletesíti önmagát, kifejleszti képességeit, s amellyel bekapcsolódik a társadalomba. A munkának, mint minden érték forrásának a tisztelete és szeretete a szocialista erkölcsi nevelésben összefügg az egyén sereg további erkölcsi, jellembeli és akaratbeli tulajdonságával. *Prádka* nem részletezi ezen a téren a nevelő ráhatás valamennyi összefüggését és lehetőségét, mivel szerinte ezeket a kérdéseket a szakirodalom többször is elemezte. Az erkölcsi nevelés elemzése alapján azonban ezen a területen is *sok egyoldalúságot* lehet megállapítani. Hozzájuk tartozik pl. a *munkának az az utilisztársztikus szemlélete*, amely ezt az alapvető emberi tulajdonságot nem értékeli megfelelően. Ide tartozik annak a munkának a túlbecsülésére irányuló tendencia is, amelyre az ifjak készülnek és a másfajta munka nem megfelelő értékelése. Így pl. a szakmunkásképző iskolák tanulói gyakran alábecsülik a szellemi munkát, egyes gimnáziumi tanulók pedig a fizikai munkát becsülik le. De vannak egyéb hiányosságok is. Ezek közül a leglényegesebb a munkában való kitűnés vágyának a gyengülése, amelynek mintha a helyére lépett volna az *átlagos eredményekkel való megelégedés*, a tömegben való „eltűnés” tendenciája.

A fenti összefüggésekkel kapcsolatban fel kell tenni a kérdést, hogy korunk pedagógiája képes-e feleletet adni egy sereg, a megállapított hiányosságok formájában felmerülő kérdésre, hogy eleget tudunk-e napjaink családjáról, amelyben tanulóink és egyetemi hallgatóink felnőnek, ismerjük-e értékrendszerét, képesek vagyunk-e megfelelően tájékoztatni a tanárt, a nevelőket arról, hogy milyen helyzetben van a gyermek a nem

teljes és a felbomlott családokban, s hogyan és milyen konkrét esetekben kell rájuk hatnunk stb.

A munkához való szocialista viszonyban fejlődésük dinamikájában koncentrálódik és tükröződik a társadalom részéről ható tényezők tömege. A szocialista erkölcsi nevelésnek ezeket a tényezőket jól kell ismernie, és hatásukat folyamatosan kell értékelnie. Az olyan tulajdonságokat – mint az alkotóképesség, fegyelmezettség, állhatatosság stb. – tükröző munkához való igazi szocialista viszonyra nevelésben napjainkban egyenesen *stratégiai fontosságú társadalmi tényezőről* van szó, amelyet a tudományos-technikai forradalom idején megerősít *a magas fokú képzettség szükségessége*.

A fenti összefüggésekben feleletet kell keresni olyan kérdésekre, *mint az iskola hatékonysága az erkölcsi nevelés terén, a tanár szerepe, az iskola irányításának, az iskola rendjének, belső munkájának és erkölcsi atmoszférájának funkciója, hatásának környezetébe való kisugárzása, a szülőkkel való együttműködése és a rájuk gyakorolt hatása, együttműködés a Népfront, a gyermek- és az ifjúsági szervezetekkel stb.*

Sok negatív jelenséget lehet megfigyelni *a személyiség erkölcsi tulajdonságainak az értékelésénél*. A gyakorlatban találkozhatunk olyan hiányosságokkal, amelyek elsősorban az iskolát kell hogy érdekeljék. Ezek közös nevezője a személyiség beállítottságának *a kiegyensúlyozatlansága* olyan tulajdonságok felé, amelyek a barátság, a partner-kapcsolat, a család, a csoport keretei közt mozognak, s így kisebb horderejűek, s olyanok felé, amelyeknek széles körű társadalmi jelentőségük van. A társadalom oldaláról nézve erkölcsi szempontból mindig *veszélyes, ha az egyéni, individualis érdekek kerülnek előtérbe a közösség és a társadalom érdekeivel szemben*. Ugyancsak veszélyes belenyugodni abba, hogy a fiatalok erkölcsi rendszerében időszerű utilitarisztikus, presztízs és fogyasztói mozzanatok domináljanak olyan értékekkel szemben, amelyek társadalmi elkötelezettséget képviselnek.

További viszonyok és szituációk egész soráról lehetne még beszélni. Közéjük tartozik az idősebbek, a szülők és a tanárok iránti tisztelet, a fiúk és lányok kölcsönös kapcsolatai egészen a jelenlegi partnerkapcsolatok problémájáig, az anyagi és a kulturális értékek közös tulajdonához való viszony és végül az ifjúság káros szokásai (szeszes italok fogyasztása, dohányzás és esetenként a drogok is).

Elméleti szinten és a pedagógiai gyakorlatban is ismételtelen kell foglalkozni azzal a kérdéssel, hogy milyenek az iskola és egyéb nevelési intézmények hatásai és lehetőségei, milyen más eredetű hatások érvényesülésével kell számolni, s miként lehet rájuk a szocialista állam nevelési rendszerének keretei között reagálni. Visszatérünk az ismert tételhez, mely szerint igaz, hogy a nevelés nem mindenható, de hatékony, ha a kor társadalmi szituációjának ismeretében a pedagógusok személyi érdekelttségével, a szocialista nevelés alapelveinek a szem előtt tartásával folyik.

Világos, hogy *az iskolarendszer munkájának a hatékonysága nagy mértékben függ az egész társadalom valamennyi tényezőjének tevékenységétől*, elsősorban a nevelési feladatok egységes megközelítéstől, s attól az *elvszerűségtől*, amellyel az ifjú nemzedékre való hatásukkal a kitűzött nevelési feladatokat megvalósítják. Ezért nem szabad az iskola hatékonyságát elszigetelten szemlélni, hanem a szocialista állam valamennyi intézménye, a hírközlési eszközök, társadalmi szervezetek és a család nevelő hatásával összefüggésben kell vizsgálni. Így a szocialista pedagógiának és a pedagógiai frontnak *erőteljesebben kell érvényesítenie hatását a hírközlési eszközök, elsősorban a televízió tevékenységében, a*

gyermek- és az ifjúsági folyóiratokban és a rádióban, és segítségükkel érvényre kell juttatnia nevelési követelményeit a felnőttekkel szemben beleértve a művészet területét és a családot is. A pedagógiai tudomány csak akkor lesz képes küldetésének megfelelni, ha együttműködik a filozófiával, és mivel állandóan kapcsolatot kell tartania az időszerű társadalmi helyzettel, nem lehet meg a szociológiával való együttműködés nélkül.

A pedagógiai tudomány fejlődésének az alábbiak figyelembevételével kell megvalósulnia: a pedagógiai tudomány olyan fontos társadalmi tevékenységet biztosító elmélet, mint a nevelés, amely a társadalom fejlődésének adott szakaszában annak konkrét társadalmi-történeti jellegzetességeitől függ. A nevelés ugyan a pedagógusok és a diákok közötti egyéni vagy csoportos tevékenységben folyik, de ismerve a marxista álláspontot, tudjuk, hogy széles körű társadalmi folyamatként valósul meg. Feltételei történetileg változnak és bizonyos mértékig változnak az ifjú nemzedéknek és a lakosságnak azok a sajátosságai is, amelyekre a nevelési tevékenység irányul. Maga a nevelési folyamat közel áll az irányítás és az ember arculatát formáló hatások tervszerű szabályozásának folyamatához.

A pedagógiai tudománynak tartósan és állandóan kell táplálni az érdeklődést azoknak a társadalmi jellegzetességeknek a nyomon követése és pedagógiai interpretációja iránt, amelyek az erkölcsi nevelés folyamata és végső kimenetele szempontjából jelentősek. Ezek a kor fő ható tényezői (napjainkban pl. a békéért vívott harc, a szocialista hazafiság és nemzetköziség kérdése), de ugyanakkor fontos a gyerekek, az ifjúság és az ifjú nemzedékre ható felnőtt lakosság erkölcsi tudata, érzése és viselkedése állapotának a szabályosan ismétlődő megállapítása is.

Napjaink nevelési-oktatási rendszerének keretei között a pedagógiai tudomány és az erkölcsi nevelés egyik fő feladata a nevelési problémák hatékonyabb megoldása. Idetartoznak olyan kérdések, mint azoknak a nevelési lehetőségeknek az összessége, amelyeket a tankönyvek a tanulóknak a tanuláshoz és a tanároknak a tanításhoz nyújtanak; annak a megállapítása, hogy a tanároknál és a szülőknél nincs-e túlsúlyban az az álláspont, hogy – akár a nevelés egyes területein elért eredmények rovására, így az erkölcsi nevelés rovására is – elsősorban az előírt tananyagot kell eredményesen megtanítani, illetve megtanulni, s a tanulónak annak ismeretében kell kitűnnie. Az érdeklődés központjában annak a megállapításnak kellene lennie, hogy miként működik együtt az iskola és a család a tanulók erkölcsi-világnézeti nevelésében, milyen konkrét hatást fejtenek ki a hírközlési eszközök ifjúsági műsoraikkal, milyen súlyuk van a családban való tényleges felhasználás terén és a gyerekek szabad idejében, hogyan hatnak a gyermek- és ifjúsági folyóiratok, hogyan használják fel a Népfront szervezeteinek a tevékenységét, az ifjúsági szervezetek, üzemek, nemzeti tanácsok hatását és az iskolán kívüli tevékenységet. Ismertetésem a brnói konferencia záróbeszédéből vett idézettel fejezem be: „A fejlett szocializmus felépítésének időszakában jelentősen növekszik az emberi tényező jelentősége és szerepe. Ezzel egyidejűleg növekszik az erkölcsi tudat, általában a társadalmi tudat jelentősége és szerepe is és annak aktív hatása az egyén, a szociális csoportok, osztályok és az egész társadalom viselkedésére”.

BÁTHORY ZOLTÁN: TANÍTÁS ÉS TANULÁS

Budapest, Tankönyvkiadó 1985. 262 p.

Báthory Zoltán érdekes és értékes munkája új utakat kereső, koncipiáló alkotás, így ismertetése, egyrészt felemelő, másrészt nehéz feladat.

Az I. fejezet igen gondos válogatás és rendszerezés eredményeként a célnak „*A tanítás-tanulás folyamatának megismerése és fejlesztése*” függvényében mutatja be a különböző tanítás elméleteket, az ezzel szorosan összefüggő didaktikai gondolkodás két fő vonulatát az „*Inhaltsdidaktikot*” és a „*Prozessdidaktikot*”. Igen figyelemre méltó törekvés a normatív és a tapasztalati funkció egyensúlyának megteremtése. Ebben a megközelítésben feltétlen indokolt a „*tanítás-tanulás rendszerelmélete*” mintegy az egész művet generáló motívum. Azzal pedig, hogy a hangsúlyt áthelyezi a tanulásra, jogosan tágitja ki a didaktika hatáskörét. Ugyanakkor feltétlenül figyelembe veendő, hogy a didaktika Camenius óta az „*artificium omnes omnia docendi*”-cél megvalósítását sohasem képzelhette el – ha ezt külön nem is hangsúlyozta – a gyermeki tanulás nélkül. A hangsúly különbözőző törésvonalak mentén – de főleg az ismeretanyag rendkívüli mértékű megnövekedése következményeként – természetesen eltolódott a tanulás felé, és várható, hogy ez a folyamat a jövőben méginkább felerősödik. Természetesen – és ez csak fikció – ha egykor teljesen áttevődne a hangsúly a tanulásra, akkor is megmaradna az ezt szervező rendszer és ennek elmélete, nevezvén ezt valamiféle kívülről szerveződő, a pszichológiai értelmezéssel nem adekvát „*tanuláselméletnek*”. Éppen ezért tartom ezt a munkát ebben a folyamatban rendkívül döntő szakasz kezdetét jelző „*mérőldkönek*”, amely egyben a didaktikát is – mint elméletet – gazdagítani fogja.

Különbön éppen ehhez nyújt jó támpont-rendszert az „*Irányzatok a kortárs didaktikai gondolkodásban és kutatásban*” c. alfejezet, melyből már mintegy az előbbieket szintézise könnyen kiemelhető a külön pontban szerkesztett „*A tanítás-tanulás rendszerszemlélete*”. Ez egyben nyitottságánál fogva szabad utat biztosít a rendszerelvű megközelítést célzó további vizsgálódások előtt is. Ez a nyitottság tűnik ki a fejezet végén található összegezésből is, miszerint a mű célja a „*szintézisre törekvő didaktikai rendszerelmélet kialakítására irányuló próbálkozás*...”

Ma a hazai pedagógiai elmélet és gyakorlat átfogására irányuló törekvések négy „*alapozó*” illetve „*alkalmazó*” műben összegeződnek: mégpedig Nagy Sándor az oktatáselmélet alapkérdéseit összegező, rendszerező és szintetizáló könyvében (Nagy S. 1982); Ágoston György legújabb neveléselméleti munkájában (Ágoston, 1973); a *szóban forgó könyvben*; valamint az iskolai nevelési gyakorlat részére is támpontot jelentő pedagógiai kézikönyvben (1982). E négy mű mint pillérek és híd-elemek kötik össze leginkább az oktatás-nevelés elméletét és gyakorlatát. A szóbanforgó könyv ebben a szellemi „*konstrukció-rendszerben*” éppen a még hiányzó elemet jelenti a közoktatás részére. Ez a hiányzó elem pedig felépítésében és tartalmában egyaránt összegyűjti és rendszerezi mindazokat a kellékeket, amelyek *egy sajátos magyar curriculum* megalkotásához nélkülözhetetlenek. Beleérthetők ebbe a hatékony tanítási-tanulási folyamat szempontjából egyre fontosabbá váló „*extracurriculum*” különböző területei is. Így még teljesebbé válhat az egész rendszer mobilitása, amit leginkább a beépített „*három visszajelentési kör*” garantál.

Az oktatástechnika és oktatástechnológia fogalmának megkülönböztetésében igen helyes és határozott állásfoglalással ismerkedhet meg az olvasó. Talán ezenfelül hasznos lehetne az árnyaltabb átmenetek bemutatása is. Az oktatástechnológia kibernetikai és információelméleti alapjainál megjelenési idejében is, megvalósulásában is erőteljesebben hatottak a különböző hardware-rendszerek. Az oktatástechnika pedig bár önmagában is létezik, de ugyanakkor – éppen rendszerszemléleti megfontolásokból adódóan – része az oktatástechnológiának, mely utóbbi pedig része a pedagógiai

technológiának. Vagyis itt egy hatáskörében táguló, a magasabbrendűben „al-rendszerként” továbbélő, jelentőségében fejlődő fogalom különböző szakaszairól van szó, amelynek alapját a hardware bázis rendkívül felgyorsult fejlődése, tartalmát pedig az ebben rejlő didaktikai, pedagógiai lehetőségek maximális kihasználtsága jelenti.¹ Különböző igen szellemesen villantja fel a szerző az ebből adódóan elképzelhető egyik távoli perspektíva lehetőségei „képeit”, melyek szerint ez a folyamat ad abszurdum „a társadalom iskoláztatásához és a tanulás társadalmisításához” is elvezethet. Természetesen ebben az esetben kézenfekvővé válhat egyrészt a permanens tanterv-, illetve tananyagfejlesztés, másrészt ugyanakkor megkeresendő az a magasabbrendű tevékenységi forma, amely akkorra talán a mainál hatékonyabb, és rangosabb szerepet szán a pedagógusoknak, akiknek száma és társadalmi szerepe – megítélésem szerint – a mainál jóval nagyobb és jelentősebb lesz. Eme látszólagos ellentmondás természetesen nemcsak pedagógiai és pszichológiai, hanem talán leginkább szociológiai síkon lesz feloldható majd.

A II. fejezet célszerűen válogatott és rendszerezett elméletek bemutatásán keresztül vezeti el az olvasót a *tanulás fogalmának* tag értelmezésétől, annak tartalmi összefüggésein keresztül az IEA vizsgálatok során több szempontból is igazolt Caroll-féle modellig. Az utóbbin belül olyan új – ezideig külön nem hangsúlyozott – fontos tényező, mint az előzetes tudás mértéke, a tanítás megértésének képessége, a perszeverencia, a tanítási alkalom és az ehhez tervezett tanulási idő stb. Majd mindezt mintegy egybeötövi az iskolai tanítás és tanulás Bloom-féle fő komponensei segítségével.

A III. fejezetben fogalmazza meg a szerző „a tanítási-tanulási folyamat funkcióit. Ezek lényegében két alapvető belső állapot (*motiváció, aktivitás*) és egy – az emberek kialakult képességei közti különbséghez való igazodás (*differenciáció*) -metodikai körülmény konzekvens érvényesítésén keresztül kívánják biztosítani a tanítás-tanulási folyamat dinamikus működését. Ez a három (kezdőbetűik alapján M, A, D) funkció szintén építőelemei, támpontjai a felvázolt curriculum-elméletnek. Igen érdekes összefüggéseket, felismeréseket prezentál az ehhez kapcsolódó táblázat, mely ugyancsak az előbbi három funkcióra építve teremti meg a pszichológiai elvek és pedagógiai funkciók kapcsolatrendszerét. E funkciók részletezése, rendszerezése során ismét bő lehetőség kínálkozott az IEA felmérések eredményeinek hasznosítására és egyéb hazai vizsgálatok során szerzett tapasztalatok összegezésére és felhasználására.

A IV. fejezetben fogja össze a *nevelési célok és a tantervi követelmények rendszerét, valamint a tanítás tartalmát*. Igen szellemes és egyben megszívlelendő összefüggések feltárásával a „pedagógiai célképzés két csapdájának” bemutatásával indítja a fejezet tárgyalását a voluntarizmus és a latens hatások közötti ok-okozat összefüggés feltárásaival, valamint az ennek követelményeiből adódó problémák exponálásával. Talán külön kiemelném a 4.1. táblázat – részemre meglepő adatait – melyet nem is annyira a pedagógusok által fontosnak ítélt, vizsgált tanulói tulajdonságok „gyakoriságát” jelző viszonyszámok csökkenő, vagy növekvő tendenciáiban – bár ezek is elgondolkodtató adatok – hanem inkább abban a párhuzamban látok, amelyek a „munkaerkölcs” és „műveltség” „azonos” ütemű növekedése és a „közösségi erkölcs” stagnáló, majd az utóbbi évtizedben határozottan visszaeső tendenciájában jelentkeznek.

A „*tanulás tartalma*” című rész szintén tükrözi a jelen ezzel kapcsolatos nagy kérdéseinek zömét. Igen szerencsésen választotta kiinduló pontként Faludi Szilárd átfogó gondolatait, illetve azokban rejlő mélyebb összefüggéseket, melyek felszínre hozása a könyv külön érdeme. Szerencsés a gondolatok folytatása Vitányi és Szkatkin megállapításaival. Feltétlenül ide kívánczik Gáspár László tananyagépítési koncepciójának a bemutatása és az integráció gondolatának hangsúlyossá tétele és konfrontálása a diszciplináris szemlélettel. Csak üdvözölni lehet megállapítását, „...”, hogy a diszciplináris és az ennek feloldására törekvő integrált szemlélet nem állítható egymással szembe, mert a minél mélyrehatóbb ismeretszerzéshez diszciplináris (analitikus), az alkotáshoz, a problémák megoldásához pedig interdiszciplináris (szintetikus) megközelítésre van szükség.” Helyesen kapcsolta ehhez, és helyezte az őt megillető helyre Németh László pedagógiai műveiben megfogalmazott pedagógiai elképzeléseket. A rendkívül gazdag és sokirányú eszmefuttatás és rendszerépítés valahogy – megítélésem szerint – egy kérdésnek nem biztosított kellően hangsúlyos szerepet. Bár az MTA „fehér könyvében” az „és” után

¹ Audió-vizuális Közlemények, 1981/5. sz. 286–296. old.

helyet kapott a „technikai nevelés”, e mű valahogy figyelmen kívül hagyta ennek fokozódó szerepét és ennek megfelelő továbbépítését. Itt most konkrétan arra a szakmai anyagra gondolok, amely oktatáspolitikusaink megfogalmazásában is egyre inkább mint műszaki műveltség jelenik meg, s melyet egyre jobban hangsúlyozva, az általános műveltség integráns részének tekintenek. Ez a kétségtelenül „gyorsan változó” műveltségelem jelentőségében rendkívül fontos, hisz azok a gyermekek, akiket e könyv ihlette pedagógusok fognak tanítani, már a legszélesebb értelemben vett robotokkal kényyszerülnek majdan együtt élni.

Ennek nevelési konzekvenciájára az éppen most (1985. május) Bécsben megrendezett nemzetközi ergonómiai tanácskozás hívta fel a figyelmet. Ahol egyúttal arra is utaltak, hogy ennek elhanyagolása az ember és mindannapi környezete közötti elidegenedésének veszélyét felerősítené. Úgy vélem, hogy Faludi Szilárd célkategóriái elég tágak ahhoz, hogy ez a kérdés is „eszköztudás” és „tartalomtudás” közötti megfelelő elrendezésben és arányban tárgyalhatók lennének, sőt a 4.2 „tananyag kiválasztási” séma csomópontjai köré is könnyen rendezhetők ezek az ismeretek. Talán érdemes lett volna gondolni az általános és a speciális képzés tartalmi kapcsolatainak változására is, amire Benedek András és Varga Lajos hívta fel a figyelmet.

Igen érdekes támpontul szolgálnak az OPI Tantervelméleti Osztályának felmérése során, reprezentatív mintán végrehajtott vizsgálat eredményeként, nyert korrelációs együttartók, melyek az olvasás-termesztudományos ismeretek magas (0,63) és az olvasás-matematikai, illetve termesztudományos kísérletek alacsony (0,46 és 0,47) korrelációjára mutattak rá. Ezek jó alapul szolgáltak a gyakorlatban jól hasznosítható, az eszköztudással kapcsolatos módszertani tanácsok megfogalmazásánál is.

Az IEA (A tanulói teljesítmények értékelésével foglalkozó nemzetközi társaság) szervezésében reprezentatív mintán végzett és különböző országok, régiók szintjén is egybevethető felmérési eredmények, mint stabil alapot jelentő empiriák, bizonyító ereje szinte az egész munkát átfogják.

Érdekes nézetkülönbségeket szembesít a tanítási követelményekkel (tanulási célokkal) kapcsolatban. Itt külön hangsúlyozni szeretném annak az igénynek a jogosságát, amely a kognitív követelményrendszerrel kapcsolatos konszenzus fontosságát húzza alá. Egy igen logikusan végigvezetett képletes példán keresztül mutatja be, hogy a célok és a célok és követelmények eltérő percepciója milyen veszélyekkel járhat.

Nem tudom mennyire válaszolható meg „a kognitív követelmények közötti összefüggések az IEA termesztudományi vizsgálatánál” jelentkező korrelációk alapján készült 4.6. ábra egyik – legalább is részemre – érdekes „jelensége”, miszerint az „ismeret” és „alkalmazás” illetve „a magasabbrendű műveletek” közötti korrelációs együttartók úgy a magyar, mint a nemzetközi szintű értékeikben szinte azonosak (0,25; 0,31–0,26; 0,31). Interpretálható-e az egyáltalán vagy csupán a számok játéka? !

Az V. fejezet a *tanítási-tanulási folyamat szervezésével* kapcsolatos kérdésekkel foglalkozik. Itt is komoly támpontként szolgáltak azok az IEA részeként lebonyolított nemzetközi vizsgálatok, melyek azt kutatták, hogy milyen mértékben határozzák meg az iskolai tanúlással kapcsolatos metodikai és szervezeti tényezők a tanulási eredményeket.

Helyesen mutat rá Babinszkij öt szempont alapján felépített tizenegy módszere nyitottságára és arra a tényre, hogy ez már „a stratégiai megközelítés előtt nyit zöld utat. Találó az a megállapítása is miszerint „A stratégiai szemlélet és a stratégia tág felfogásmódja a tanítás-tanulás teljes rendszerét átfogja, tehát nemcsak metodikai kérdés, hanem céltelezésre is, tartalomra is vonatkozik.” Majd bemutatja a különböző – az előbbi értelmezésben – szűkebbnek tekinthető definíciók sorát. Igen hasznosnak tűnik az 5.2. táblázatba összefogott „tanításmetodikai repertoár”, amely jelentős előrelépésnek tekinthető a különböző szerzőknél önállóan kezelt módszerek, stratégiák, munkaformák koherens rendszerre történő fejlesztése felé, s inspiálólóag hat ennek továbbépítésére, még teljesebbé tételére. Az ehhez szükséges további elemek a könyvben több más helyen is feltalálhatók. (pl. 57, 63, 65, 146, 197. old.). Az *extracurriculummal* kapcsolatban igen lényeges a második iskola funkciójának körvonalazása, valamint pénz-idő összefüggésben történő mélyebb elemzése, illetve ennek szerepe a „tananyag-életanyag antagonizmus” csökkenésében. Bár őszintén megmondva részemre szimpatikusabb az a megállapítás, mely ebből a kiutat abban a vállalkozó szellemű gimnáziumban (én még talán hozzáfűzném szakközépiskolában) látja, amely képes az első és második iskola profiljának egyesítésére.

² Pedagógiai Szemle, 1982. 99–108. old.

Joggal és aggodalommal vethető fel a kérdés, mi lesz a már ma is – szinte utcán, tömegközlekedési eszközökön, zárthelyeken egyaránt szembetűnő – észlelhető különbségekkel, amelyek a tovább tanuló fiatalság mintegy felét képező ipari tanulók kárára megmutatkoznak. Szorosan idesorolhatók azok a korosztályonként változó hatásrendszerek, melyek a család-iskola – egyebek felé tendálnak? Erősen elgondolkasztató az a jelenség is, amelyet a szerző is „aláhúzottan” említ, s miszerint az elméletileg létező 16 féle iskolai klíma típusból egy vizsgált 71 iskolából álló mintában 14-et sikerült felismerni.

A *tanítás-tanulás infrastruktúrája* című alpont jó áttekintését adja az infrastruktúra elemeinek (épület, állóeszközök, taneszközök-médiumok), az ebben tevékenykedő pedagógus feladatainak, lehetőségeinek. De ugyanakkor mintha kimaradt volna az ennek optimális megszervezéséért és üzemeltetéséért felelős iskolavezetés egyáltalán nem elhanyagolható szerepének és felelősségének hangsúlyozása.³ Az iskolavezetés szerepe – mint igen fontos láncszeme a tárgyalt folyamatoknak – különben más helyütt is (V., VI., VII. fejezetek) alig tapintható ki. Másrészt annak ellenére, hogy a taneszközök valóban részét képezik a tanítás-tanulás infrastruktúrájának, minőségileg és funkcionális jellegükben nem tartoznak az épületekkel és álló eszközökkel egy kategóriába. Ezt ugyan némileg oldja az a megállapítás, miszerint „Talán helyesebb a taneszköz és a didaktikai szituáció közötti kölcsönhatást, a nem egyirányú kapcsolatot (mintegy kizárólag a tananyaghoz rendelni a taneszközt) feltételezni.” Az én feltételezésem szerint itt még szorosabb, mélyebb és többirányú interakcióról van szó. Ennek oka, „hogy a taneszközök, taneszközszerkesztések sokoldalú kölcsönhatásban vannak a módszerekkel és szervezeti formákkal; velük szinte egy komplexumot alkotva szolgálják a tantervi anyagnak az oktatási folyamattá szerveződését, és szükségképpen vissza is hatnak a feldolgozás szintjére, hatékonyságára.”⁴

A VI. fejezet a *pedagógiai értékelés* elméleti metodológiai, gyakorlati problémáinak olyan rendszerezését adja, mely mintegy visszatükrözni látszik mindazokat a főbb gondolatokat, amelyeket az előző fejezetek tárgyaltak. Ugyanakkor eljut az ezzel kapcsolatos legmodernebb felfogásokhoz, s olyan kísérletek bemutatására is kitér, amelyek lényegében elvezetnek ahhoz a megállapításhoz, miszerint „osztályozás nélkül is van tanulás”. Ugyancsak külön kiemelésre méltó az a megállapítása, amely a pedagógiai célrendszer értékelésével kapcsolatban a kutatás fogalmának kiszélesítéséhez vezet, miszerint az értékelés első és második szintjén még maga a pedagógus a kutató, és a státusát illetően is kutató csak a visszajelentési kör harmadik szintjén jelenik meg. Szorosan ehhez kapcsolódva szinte észrevétlenül átmenettel juttatja el az olvasót az utolsó VII. fejezethez, amelyben a *pedagógust bevonva a permanens tantervfejlesztésbe* egy olyan szemléletmódot követ, „mely vissza kívánja helyezni a pedagógust eredeti tanulásszervezői szerepébe a legszélesebb értelemben, a tananyag kiválasztásának jogára és feladatára kiterjedően is”. Itt jutunk el ahhoz az igényhez, mely ezzel kapcsolatban egy új típusú pedagógusképzés igényét is joggal felvetheti előfeltételként! Záró gondolatként még csak annyit: szeretnők ismételtelen megállapítani, hogy ez a munka a magyar pedagógiai szakirodalmat komoly értékkel gazdagította, és egyúttal közelebb hozta egymáshoz a pedagógia elméletet és gyakorlatot.

Gyaraki F. Frigyes

PIAGET EMLÉKKÖTET.

Budapest, Akadémiai Kiadó, 1985. 135 p.

A Magyar Pszichológiai Szemle szerkesztőbizottságának „Pszichológiai Műhely” sorozata aktuális, a pszichológia egészét érintő, műhelytanulmányokat tesz közkincsé. Ezt tette most is, amikor a már életében klasszikusság lett svájci pszichológusnak Jean Piaget-nak (1896–1980) tiszteleg tanulmánykötetével.

Piaget nem ismeretlen Magyarországon, több műve „Válogatott Tanulmányai” már évekkel ezelőtt megjelentek, sőt maga a „mester” is megfordult hazánkban, és szakmai körök előtt tartott

³ Audió-vizuális Közlemények, 1980/2. sz. 121–123. old.

⁴ Nagy Sándor: Oktatástechnológia a neveléstudomány rendszerében, OOK, 1982. 17. old.

emlékezetesen érdekes előadásokat. Mégis az életmű, akár csak részletekre szorítkozó értékelése, a magyar pedagógiai és pszichológiai irodalomban – Mérei Ferenc, Kiss Árpád, Kiss Tihamér és legutóbb Balogh Tibor ilyen irányú ígéretes, de rövid lélegzetű kísérleteit leszámítva – nagyon várat magára. A hatalmas Piaget-i oeuvre néhány témájának feldolgozására, ill. bemutatására vállalkozik az ismertetésre szánt kötet. Piaget ugyanis természettudományi végzettségéből eredően biológusként kezdte kutatómunkáját, jelentőset alkotott a szociológiában és a filozófiában is, de alapvetően pszichológusként, mégpedig gyermek- és fejlődépszichológusként ismeri a világ. Piaget magyar tisztelői – és minden bizonnyal legjobb hazai ismerői – által összeállított emlékkötet, a szocializáció, a gyermeki morál, az affektív és kognitív tudattalan, a nyelvelsajátítás, a Piaget-i műhely és pedagógia témaköréből közül hat tanulmányt.

Az első tanulmány *Mérei Ferenc*: A szocializáció Piaget rendszerében. Ki is szólhatna erről autentikusabban, mint az, aki a Wallon-i iskola elképzeléseinek nevelkedve ismerte meg az ettől eltérő, de nem szembe álló Piaget-i felfogást a szocializációról. Méreinek – a hazai genetikus szociálpszichológia úttörőjének – különben is oroszlán rész jutott Piaget magyarországi megismertetésében és természetesen ennek a kötetnek összeállításában is.

Piaget szocializáció felfogásának lényeges mozzanata, miként egész fejlődés koncepciója is a gyermeki intelligencia kialakulásához és evolúciójához kapcsolódik, hogy maga a „szocializáció kiegészíti a megismerés fejlődési menetét.” (11.) Az élőlények átadják az utódoknak az életben maradáshoz szükséges viselkedési formákat. Az állatok világában ez biológiai úton, az öröklődéssel történik. Az ember is átadja utódainak a létfenntartáshoz nélkülözhetetlenül lényeges magatartási jegyeket, de ez az áttétel nem az örökletes, ösztönösség csatornáján halad, hanem a kívülről való formálás *a nevelés* útján. *A nevelés széles értelemben felfogott szocializáció*, ami a pszichés fejlődés minden területére értelmi, érzelmi, társas jellegek strukturalódására vonatkozik, Piaget fogalomrendszerében, míg a szocializáció szűken vett értelmezése társas viselkedést jelent, ami az értelmi fejlődés függvénye.

„A szocializáció széles értelmében mondja Piaget, hogy „az egyén nem születik társas lénnyek, hanem fokozatosan azzá válik” (13.) Ezzel a felfogással szemben Wallon az anya és gyermek szimbiózisából kiindulva úgy véli „az embergyerek születésétől kezdve társas lény”. (13.) Piaget szocializáció fogalma megfelel a társadalom nevelői hatásának, amit mindazok megvalósítanak, akik résztvesznek az emberi viselkedési formák átörökítésében.

Ez az átadás azonban a Piaget-i szemléletnél csak akkor eredményes, ha nem passzív befogadás, hanem cselekvő átvétel. „Piaget hasonlata: egy technikát nem úgy tanulunk meg, hogy nézzük, s nem úgy lesz valaki tudományos szellem, hogy vizsgákat tesz le” hanem úgy, hogy csinálja. Ez Piaget egyik alaptétele a szocializáció magyarázatában: a generációs átadás csinálást, cselekvést kíván. Ami a következő generációhoz eljut, azt ahhoz, hogy eleven maradjon, rekonstruálni kell, a befogadás nem receptív, hanem ha nem is kreatív, legalább aktív.” (17.)

Piaget művei félévszázadot ölelnek át. E hosszú idő alatt a szocializáció gondolata fejlődésen ment keresztül, amit Mérei szakavatottan tár olvasói elé.

A szocializáció Piaget-i rendszerének bemutatását két olyan tanulmány követi, amelyek a jeles svájci pszichológus fejlődéslélektanának és a pszichoanalitikus fejlődés koncepció összehasonlítására vállalkoznak igen szép sikerrel. *Nemes Livia*: A gyermeki morál a pszichoanalízis és Piaget felfogásában c. dolgozatában azt vizsgálja, hogy a gyermekkori erkölcsi fogalmakra vonatkozó nézetek e két pszichológiai iskola felfogása szerint, hol kapcsolódnak egymáshoz, ill. milyen párhuzamok és elvi különbségek vannak közöttük. Piaget és Freud idevágó gondolatainak ismertetése és elemzése mellett, a tanulmány pszichológiatörténeti szempontból is jelentős kísérletet tesz a pszichoanalízis budapesti iskolájának két reprezentáns képviselőjének Ferenczi Sándornak és Herman Imrének, a gyermeki erkölcs kialakulására vonatkozó nézeteinek és a Piaget-i koncepciónak az összevetésére. Mindezeket a gyermeki morál természete, funkciója és fejlődése szempontjából teszi igen eredeti következtetésekre jutva, hiszen Piaget maga is jól ismerte a Freudi elképzeléseket és azt saját elméletével több alkalommal is ötvözni kívánta.

Ezt a gondolatot folytatja *V. Binét Ágnes*: Affektív tudattalan – kognitív tudattalan c. dolgozatában. A szerző tanulmányának már indításában is jelzi, hogy – felfogása szerint – a két nagy pszichológus Freud és Piaget eszméi egymást erősítve hatnak a gyermeki pszichikum jobb megismerésére: „...századunkban Freud és Piaget alakította/át a legdöntőbben ismereteinket a

gyerekről mint fejlődő lényről, tudásunkat a gyermeksegről mint létformáról, hogy ez a két nagy pszichológus módosította a legalapvetőbben beállítódásunkat a gyermekhez mint életünk folytatójához, mint utódunkhoz és neveltünkhöz” (49.).

Ezek után a jeles szerző arra vállalkozik, hogy megvizsgálja milyen tanulságok vonhatók le a kognitív fejlődéslélektanból a pszichoanalitikus fejlődéslélektan számára. A tanulmány végső következtetése az, hogy a kognitív lélektan Piaget-i koncepciójából és a mélylélektanból nyert ismeretek integrációja sok szempontból lehetséges, de a két elméletet nem lehet egymás mellé rendelni, szintézisük előfeltétele: „az alapfogalmak és a feltárt jelenségek módszeres újrvizsgálása. De mind a megfélemlés-ek, mind az eltérések igazolják Piaget-nek azt a véleményét, hogy a fejlődéslélektan e két nagy rendszernek sem a tapasztalati anyagát, sem pedig elméleti megállapításait nem nélkülözheti.” (70.) A szerző véleményével a lélektan mai állása szerint teljesen egyetérthetünk.

Gergely György: Piaget és a nyelvelsajátítás c. tanulmánya a pszicholingvisztika szempontjából nyújt áttekintést a kognitív fejlődéslélektani koncepcióról. A szerző Piaget és az angol Noam Chomsky elméleti tételeit hasonlítja össze. Az a végső megállapítása, hogy bár mindkét tudós a behaviorista felfogás ellen lép fel, elgondolásai mégis összeegyeztethetetlenek és a Piaget által is hasznosnak vélt elméleti integrációjuk aligha lehetséges.

Személyes tapasztalatokon alapszik *Kiss Tihamér:* Kutatómunka Piaget „műhelyében” c. dolgozata. A szerző 1940–41-ben állami ösztöndíjjal került a genfi egyetemre és majd egy esztendeig Piaget irányítása alatt végezte kutatómunkáját. Írásából szinte „testközelbe” kerül a Rousseau Intézetben folyó munka, Piaget kutatósszervező tevékenysége. Ismételtlen leírja – hiszen közel 3 évtizeddel ezelőtti beszámolója már megfakult – Piaget gyermeklélektani vizsgáló eljárásnak a „klinikai módszernek” keletkezését és fontosabb ismertető jegyeit. Az olvasó megtudja e tanulmányból, hogy milyen feltételek között dolgozott Piaget, és azt is, hogy mi volt személyiségének a varázsa, ami a pszichológia iskolateremtés egyik nélkülözhetetlen kelléke. Tanulmánya méltó befejezése amikor Piaget emberi alakjának és intézménye gyermekszerető humanista szellemének bizonyítékeként bemutatja, miként tett doktori szigorlatot a 80 éves „mester” saját tanítványai előtt. A tanítványok serege a biztosíték arra, hogy a Piaget-i elgondolások tovább élnek és túlszárnyalják az eddigi teljesítményeket.

A könyv *Kalmár Magda:* Piaget életműve és a pedagógia c. tanulmányával zárul. A szerző szembefordul azokkal a nézetekkel, amelyek szerint Piaget tanai „pedagógiai pesszimizmust” sugallnak. A tanulmány írója egyértelműen bizonyítja, hogy a modern pedagógia progresszív áramlatai a különféle nevelési és oktatási kísérletek milyen sokat köszönhetnek a genfi tudós tanításainak, aminek kulcskérdése a tanulói aktivitás.

A hagyományos tanítás ugyanis mechanikus, receptív folyamatnak tekinti a tanulást, míg Piaget szerint „Akkor jó a pedagógia, ha olyan szituációkkal, helyezi szembe a gyermeket, amelyekben maga kísérletezhet, a szó legtagabb értelmében, ha kipróbálhatja, kipróbáltatja vele a dolgokat, hogy lássa mi történik;” (124).

A szerző igen tanulságos, a pedagógia számára nagyonis megfontolandó gondolatokat ír a gyermekek kapcsolatáról és egymásra hatásának jelentőségéről. „Mindenekelőtt általános érvennyel leszögezhető, hogy a gyerekek közötti tartalmas – akár cselekvéses, akár verbális síkon folyó interakcióktól erőteljes fejlesztő hatást lehet várni. Igaz, hogy ez az összefüggés már a Piaget elméletből is kikövetkeztethető. . . Hangsúlyozása pedig jelenleg is időzerű, hiszen az iskolai tanulás hagyományos megszervezése ezt a lehetőséget nem használja ki – mivel nem sok alkalmat kínál a tanulónak a tanulás tartalmával összefüggő együttműködésre.” (129.)

A szerző Piaget-nek a nevelésről írt sorairal zárja tanulmányát. „A nevelés alapvető célja, az, hogy olyan embereket hozzon létre, akik képesek új dolgokat csinálni, nemcsak egyszerűen megismételni azt, mit előző generációk már megtettek – tehát alkotó, föltaláló és fölfedező embereket. A második nagy cél olyan elmék kialakítása amelyek kritikusak, az igazságot ellenőrizni tudják és nem fogadnak el bármit, amit kínálnak nekik. . .” (133.)

A kötetről csak jókat írhat a recenzen, a magyar pszichológiatörténeti irodalom értékes gyöngyszemmel gyarapodott, mégis maradt egy hiányérzete, ugyanis Piaget magyarországi hatásáról – pl. csak áttételesen, Dienes Zoltán matematika tanítási módszerén keresztül szólt Kalmár – nem történt említés, Piaget pedig jelen van a magyar pedagógiában és pszichológiában már 1929 óta, szinte folyamatosan. Az Új Iskola Mozgalom, a Jövő Útjain és más művekben és gyermekpszichológiai

vizsgálatokban – nemcsak Kiss Tihaménál – érezhetők és tettenérhetők Piaget gondolatai. A magyar pszichoanalitikusok nem reagáltak volna a svájci pszichológus nézeteire, ha az csak ad hoc éreztette volna befolyását a hazai nevelésre és pedagógiai pszichológiára. Persze a kötet értékét, jelentőségét e szerény megjegyzés nem devalválja.

Kiss György

MILAN RATKOVIĆ: RAZVOJ I PROTURJEČNOSTI OBRAZOVANJA

(Az oktatás fejlődése és ellentmondásai)

Zagreb, 1984. 158 p.

Az 1970-es években Jugoszláviában bevezetett oktatási reform egyre gyakrabban képezi szenvedélyes viták tárgyát. A vélemények általában a két véglet irányába fogalmazódnak meg. Vagy kritikátlanul dicsérik eddigi eredményeit, elbogatulizálva a felmerült nehézségeket, vagy pedig (ez a gyakoribb) minden problémát, amellyel az oktatás jelenleg küszködik, a reformra vezetnek vissza. Némelyek addig mernek el, hogy az alacsony munkatermelékenységért is a megreformált oktatást hibáztatják.

Milan Ratković: Az oktatás fejlődése és ellentmondásai c. könyve azon kevés pedagógiai művek közé tartozik, amelyben a szerző sokoldalúan vizsgálja a mai igen összetett helyzetet eredményeivel, ellentmondásaival, hiányosságaival egyetemben, eredeti gondolatokat is fölvetve, mint megvalósítható alternatívákat.

Az eszéki professzor neve jól ismert a jugoszláv pedagógiai közéletben, hiszen eddig megjelent több mint 70 tanulmányában és 4 könyvében folyamatában kíséri figyelemmel és rendszeresen elemzi a jugoszláv nevelési és oktatási rendszer önigazgatási típusú átalakítását. Az egységes középiskola és a szakirányú oktatási terület elismert szakembere. Legújabb műve hazájában és külföldön egyaránt nagy visszhangot váltott ki, minden bizonnyal azért is, mert igen szókimondóan, beható szociológiai vizsgálattal, sokoldalú elemzéssel mutat rá a jugoszláv oktatási reform helyzetére, ellentmondásaira, nem kevés tanulságot szolgáltatva általában is a reformmal foglalkozó szakemberek számára.

Öt fejezetben, amelyeket állításokként és dilemmát képező kérdéseként fogalmazott meg a szerző, a jelenlegi helyzet keresetmetszetét kívánja ábrázolni a jövő felvázolásának igényével egyetemben.

Milan Ratković *Bevezetőjében* polemikus hangvételben száll szembe a régi iskolát egyoldalúan kritizáló és főleg az új típusú iskola eredményeit impresszionista módszerrel értékelő írásokkal, majd fölteszi a kérdést: vajon a gazdasági nehézségek lassítják-e az oktatás fejlődését, a gyengén szervezett és a hagyományos felfogásokkal nagymértékben terhes személyi tényezők vallottak kudarcot, vagy pedig túl ambiciózus módon kerültek a célok és feladatok megfogalmazásra, netalántán a koncepciónak a gyakorlatban való átültetésében keresendő a hibák? Megannyi feltett kérdés, amelyekre M. Ratković a tények kendőzetlen feltárásával, elemzésével igyekszik választ adni. Bár a reform első szakaszával kapcsolatban (ez a reform hivatalos elnevezése) sok az elmarasztalni való, amit szépen fel is sorol a szerző (pl. nem sikerült közelebb hozni az eméletet és a gyakorlatot, összekötni az üzemet és az iskolát, nagyobb mértékben nyitnia az oktatási intézményeknek szűkebb és tágabb környezetük felé stb.) – de ezzel egyáltalán nem az elméleti elképzelést, a reform eszméjét kérdőjelezi meg, hanem mindenekelőtt, megvalósításának módszereit.

Az *első fejezetben* széles nemzetközi kitekintéssel mutat rá az oktatási reformra mint világlajelenségre. Az Szovjetunió, az USA, több szocialista és tőkés ország, valamint fejlődő országok oktatási rendszerének párhuzamos összevetésével utal néhány, az oktatás fejlődésében kialakult törvényszerűsége. „Egyebek mellett megfigyelhető – írja – amikor az oktatás (e fogalmon a szerző mindig a nevelést is egyaránt érti) alatta marad a társadalmi fejlődés szintjének, hatása rendszerint erőtlenségre, jellege konzervatív, s érdeklődést sem ébreszt a társadalom részéről. Amikor azonban fejlettségi színvonala a társadalmi-gazdasági fejlettségi szint fölé emelkedik, igen erősen ösztönzi a gazdasági, műszaki és szociális haladást.” Egy másik megállapítás – melynek szellemében fogant a könyv – nem más, mint annak a tézisek a kimondása, hogy minden oktatási rendszer (beleértve a jelenlegi megreformált jugoszláv iskolát is) legértékesebb része a korszerű általános műveltség megalapozása. A

felmérések egyértelműen bebizonyították: az általános képzés minőségétől döntő mértékben függ a szakmai képzés hatékonysága. A jugoszláv gyakorlat vonatkozásában is igaz ez a tétel még akkor is, ha a reformmal bevezetett egységes középiskolai oktatásban a kimutatások szerint az ismeretek mennyiségi és minőségi követelményei jóval magasabbak annál, amit a tanulók nagy hányada el tud sajátítani. Az oktatási reformmal kapcsolatban az egyik kulcskérdés az oktatás és a termelő munka viszonya. E kapcsolat jellegéről szól a könyv *második fejezete*. Az okfejtésből egyértelműen kiderül, miért érte talán a legtöbb vád éppen a gyakorlati oktatást. A kudarc okait elemezve meggyőző érvekkel bizonyítja a szerző: az iskola és az üzem kapcsolata nem merülhet ki abban, hogy az oktatás szépen „idomul” a termelő munka igényeihez. Csupán a kettő teljes integrációja hozhat eredményt, amihez viszont elengedhetetlen a célok és feladatok összehangolása. Mert – mondja a szerző – nagyon szép dolog, hogy a megreformált oktatási rendszer nem nevel szakbarbárokat, de a szakmai tudás nagyobb százaléka csak gyakorlati oktatás útján érhető el, amihez a termelő munka nyújthat segítséget. Ezért – folytatja gondolatmenetét Ratković – „a termelő munkának nincs perspektívája friss gondolatokat, jobb megoldásokat szorgalmazó, innovációs készségekkel bíró szakemberutánpótlás nélkül, mint ahogyan az oktatásnak sincs semmi esélye arra, hogy továbbfejlődjék mint „szektor”, mert már felemésztette a maga rendszerén belül meglevő energiataitálékait s egyedül képtelen önmaga reprodukálására.” A megoldás az említettekben adódóan kézenfekvő. Szükség van az oktatás és termelő munka (társult munka – *udruženi rad*) kölcsönös funkcionális összekapcsolására. Már a jelenlegi stádiumban is e kapcsolatban nagyot lendítene – vallja a szerző – az ún. mentori rendszer bevezetése. A szakmai képzés legelején, függetlenül a választott szakmától és szaktól a tanuló mellé mentort kell beállítani, aki felelős a tanuló szakmai és emberi fejlődéséért egyaránt. Számadatokat sorol fel Ratković a társult munkában tevékenykedő dolgozókról és a szakirányú képzésben résztvevő tanulókról, majd a dolgozó kollektívák összetétele és színvonala alapján Horvátországban lehetségesnek tartja a javasolt módszer bevezetését.

A *harmadik fejezetet* az oktatás és a szociális rétegek viszonyának szentelte a szerző. Szerinte ez a terület nagyon sok ellentmondástól terhes. E fontos kérdést nemzetközi összevetésben vizsgálja, majd sajnálattal nyugtázza, hogy a hazai gyakorlatra is érvényes ez a tény, hogy „az értelmiségi szülők gyermekei számára az egységes felvételi vizsga követelményrendszere és a szigorú numerus clausus feltételei között az oktatás hozzáférhetőbb, mint a munkás és paraszt szülők gyermekei számára. Nem ért egyet a szelektív rendszer demográfiai meghatározottságával. A demográfiai faktorial szemben a gazdaságit tartja fontosabbnak. A kettő összeegyeztethetőségét mint az ellentétek dialektikus egységét tartja lehetségesnek.

Korunkat az oktatás expanziója jellemzi – konstataálja a szerző. E jelenség azonban tele van ellentmondásokkal, hogy csak kettőt említsünk a felsoroltak közül: széles néptömegek oktatása érdekük és érdeklődésük szerint szemben a társadalmi érdekekkel; az oktatás expanziója szemben az oktatás racionalizációjával stb. Mindezek felvillantása is bizonyítja, hogy összetett jelenségről van szó, amelyeket csak gazdasági, szociológiai, pedagógiai, filozófiai és egyéb szempontok alapján komplex módon lehet vizsgálni. Az ilyen összetett társadalmi és politikai feladat interdiszciplináris megközelítési módot követel. Ezért eleve elhibázottnak tekinthető az oktatásban „szigorú pénzügyi megszorító intézkedéseket kilátásba helyező megoldás, mert elsősorban az oktatás minőségének gyengítését eredményezi, ráadásul a pedagógusok életszínvonalát is érzékenyen érinti.”

A *negyedik fejezetben* részletesen kerülnek kifejtésre az oktatással összefüggő gazdasági ellentétek. A marxizmus forrásaihoz viszonyulva a szerző leszögezi: „minden termék árában, minden anyagi termelő munkát végző munkaszervezet jövedelmében mindenkor bennefoglaltatnak az oktatás eredményei is.” A munka szabad cseréjére építve, mint a jugoszláv öngazgatási rendszer alaptételére M. Ratković – bár nem vonja kétségbe a pedagógiai folyamat összetett jellegét, minőségének számtalan objektív és szubjektív tényezőtől való függését – kiáll a nevelő – oktató munka belső és külső értékelésének szükségessége mellett, fontosnak tartja a pedagógiai tevékenység értékelését célzó rendszer és technika kidolgozását.

Miután a tudományos – kutató munka lemaradása az oktatás területén jelentős (erről ír a szerző a könyv *ötödik fejezetében*), szükséges a tevékenység erősítése, de e feladat nem merülhet ki a pedagógiai kutatómunkában, hanem az oktatás jelenlegi természetéhez igazodó interdiszciplináris kutatómunkát kell erősíteni.

A szerzőnek az oktatással kapcsolatos végső következtetése, hogy a reform második szintjének megvalósításán tovább kell dolgozni, hogy közben kiküszöböljék a nehézségeket és megtalálják a lehető legjobb megoldásokat. A szerző zárógondolatainak megfogalmazásában nem hagy kétséget afelől, hogy a jugoszláv öngazgatási szocialista társadalomban az oktatás fejlődésének egyetlen módja a változó valósághoz igazodó reform.

Milan Ratković könyvét a kifejtett téma válogatott hazai és külföldi szakbibliográfiájával és rövid angol nyelvű összefoglalóval zárja.

Barics Ernő

FINÁCZY-EMLEKÜLÉS

Az MTA Pedagógiai Bizottsága és a Magyar Pedagógiai Társaság Fináczy Ernő születésének 125. és halálának 50. évfordulója alkalmából 1985. május 28-án a Magyar Tudományos Akadémián közös ülést tartott. Az emlékülést Horváth Márton, a Magyar Pedagógiai Társaság főtitkára nyitotta meg. A bevezető előadást Balogh László tartotta „Fináczy Ernő munkásságának főbb jellemzői” címmel. Ezt követően Mészáros István „Fináczy Ernő, a neveléstörténész”, Nagy Sándor „Fináczy Ernő didaktikája mai szemmel” és Horváth Márton „Fináczy Ernő és a Magyar Pedagógiai Társaság” címmel tartott korreferátumot. Zárszót Zibolen Endre, a Pedagógiai Bizottság elnöke mondott.

* * *

A Tudományos Minősítő Bizottság Pedagógiai Szakbizottságának tagjai

elnök: *Gáspár László*
titkár: *Szebenyi Péter*
tagok:

*Benedek András
Bernáth József
Domján Károly
Göndöcs Károly
Hamza Gábor
Horváth Márton
Hunyady Györgyné*

*Koncz János
Nagy József
Orosz Gábor
Orosz Sándor
Petrikás Árpád
Szarka József
Veszprémi László*

Zrinszky László

Quarterly Review of the Educational Committee of the Hungarian
Academy of Sciences

Editor-in-Chief: Sándor Nagy, Professor of Pedagogy

Editorial Office: Eötvös-University, H-1052 Budapest, Hungary

**SÁNDOR NAGY: THE REFLECTION OF 25 YEARS OF SCIENCES
OF EDUCATION IN THE PERIODICAL HUNGARIAN PEDAGOGY**

The author briefly sums up the original programme of the periodical Hungarian Pedagogy published in 1961, then evaluates the results of the last decades in this context.

He deals with the past 25 years in 3 units.

The first period is from 1961 till 1970 and it ends with publishing the recommendations of the 5th Pedagogical Congress.

The second covers mainly the 70ies. After the 1972 party decision this period is full of curriculum reforms and in the periodical this work was topped by an article, an important proposal to the Academy of Sciences titled: "Report of the conditions of Education".

The third period is the time of the 80ies when loosening of traditional pedagogy and the beginning of a special polarization in educational theory can be observed. The polarization is between the intention of working out a new, qualitatively different pedagogy while on the other side rejecting to accept the results of traditional pedagogy. At the same time a special contradiction can be noticed in the publications of the periodical. While didactics has made a great step towards becoming more exact as an effect of teaching technology, educational theory approaches philosophy of education in searching new formation of its basic questions.

The authors described all three periods in details and then expresses his hope in a future period when a new stage of development will be achieved on the basis of all positive results of socialist pedagogy of the last 40 years.

**LÁSZLÓ ZRINSZKY: TRENDS, DISCUSSIONS IN PRESENT-DAY
ITALIAN PEDAGOGY**

The essay let us get acquainted with the main tendencies of Italian pedagogy. It concentrates on discussions which deal with the subject and condition of education, its connections with other sciences and methodology.

The author analyses the different conceptions of pedagogical autonomy or its surrender. Touches theories on the connection of philosophy and pedagogy. He explains the "pedagogical functionalism" opposing "philosophical pedagogy" then gives criticism of the first one.

The essay thoroughly deals with present-day marxist pedagogy and touches some open questions: 1. educational theory is an imminent part of marxist history (contrary to those views which deny this and consider mechanical determinism a part of marxism; 2 the marxist pedagogical programme aims to put forth the individual and improve his consciousness/so it is not reasonable to state that marxism neglects the individual).

At the end the author shows his lay opinions of school and society (after Dewey), he points out some main questions of the discussion of Italian marxists and the representatives of "lay" trend in the last decades. At the end he analyses the different interpretation of "educative society".

**Mrs. E. RÉTHY: IS THE POSSIBILITY OF RECONCILING STUDENTS'
PERSONALISTIC FACTORS AND PEDAGOGICAL METHODS A VANISHED DREAM?**

The essay describes a model experiment which has been going on for 15 years, first started in English speaking countries with the name ATI, then followed in German speaking countries where its called WSN.

This educational model has a differential diagnostical base and reveals personal differences among students' personalistic factors and since it aims to improve teaching-learning efficiency it corrects and harmonizes pedagogical processes and methods to the results.

ANIKÓ ZSOLNAI: POSSIBLE PROTOTYPES OF EVALUATION AND RATING

This essay introduces an experiment, the purpose of which is to process a *more and just procedure of evaluation* than is used at the present. In the introductory the author analyses the problems of present-day evaluation and rating eg. pedagogical subjectivism, relative awarding of marks etc. In the second part of the essay he outlines the conception accomplished in the comprehension of *action research*, the essence of which is the following. The *basic conditions* needed for objective evaluation are the *detailed and accurately composed exercise-system which both the pedagogues and parents are acquainted with*, and the precise informing of the scholars and their parents of the obtained marks. The author practiced the detailed conception in the case of younger pupils in lower grades. The third part of the essay summerizes the results of the experiment up to the present. The assessment of the questionnaire proved that, a) *the scholars and their parents think it very important for them to be acquainted with the norms and requirements on the basis of which the teacher gives the marks*, b) *the opinion of the scholars and their parents, who attend the experimental and supervised classes is that the knowledge of the requirement-system motivates, or would motivate the scholars*, c) *the pedagogues taking part in the experiment agree with a new evaluation and rating system*, because the wide-spread knowledge of the educational demands largely develops the self-knowledge and the self-evaluation of the scholar and also motivates them in achieving a higher standard of educational study. It also reduces the chances of dispute in the establishing of certain awarding marks. Finally, the author writes about the continuation and future prospects of the experiment ended in 1985.

Mrs. L. JACHIMOVITS: QUESTIONS OF INDIVIDUAL STUDY ON UNIVERSITY LEVEL

The essay gives a summary of scientific literature in that field from the aspects of normal and correpondant courses. First the author deals with the terminology of individual study as a demand of university level. Then she writes about tendencies of high level study guidance and their results and explains the methods of individual study based on the results of learning psychology.

At the end the author summs up experiences in connection with habits of studying and describes her experiments. She points out the importance of empirical research to improve study guidance.

**LÁSZLÓ BUZÁS: A VAGUE OUTLINE OF THE AIM OF EDUCATION
IN THE REFORMED PEDGAGOGY**

The range of the aims of education in the reformed pedagogy are very wide, and because of this its mentality is particularly perceptible, namely, civil liberalism, humanism and democratic conception and ambition. Many factors play a part in this.

One of these: the excessive emphasis on the internal factors of development. Furthermore, we know that reformed pedagogy has an individualizing educational course, which emphasises individual deviation. We may also take into account the many pedagogues of other nations with different histories and social backgrounds, who join our new educational movement. Their activity is mentioned

in detail in the New International Education League, which organizes conferences every 2 years since 1921. On these occasions they do not discuss matters on which the participants often disagree.

In the beginning, the new-schools that appeared to be apolitical nevertheless, continuously proved their social political aspects in the period of Hitler's rule. In the eyes of Fascism they became rather political, moreover, public enemy number one and consequently they were closed down in Italy and Germany.

The supporters of New Education found different ways to protest against Fascist ideologies, nationalism, chauvinism, antisemitism. They put a special emphasis on the free realization of personal equality of nations, the peace of the world, humanism and the invention of social democracy.

ANTAL GULYÁS: PRIMARY SCHOOL EDUCATION IN FEJÉR COUNTY IN 1944-45

Though Fejér county is in the middle of the country it didn't have any protection front line for 3 months the elementary education suffered severe war damages.

The year before the war there were 270 primary schools with 37 194 students there. Shortly after the war 236 elementary schools started to function again contrary to the serious destruction.

The schools were not furnished, they were partly even in ruins so parents, children and the local authorities took part in repairing them.

The beginning of the school year depended on the front line, some schools could start earlier while others later. Nearly 100 schools were in sort of teachers.

It was an important achievement just as the fights passed that 22 wandering schools were founded for those settlements which were far from villages.

Due to the departmental order the teachers did their best to teach all necessary and fundamental parts needed in future schooling in that shortened school year.

Seeing their efforts a heroic period is lining out with its struggles.

SZERZŐINK

Dr. Barics Ernő egyetemi docens (JPTE Tanárképző Kar, Pécs); *dr. Búzás László*, a neveléstudományok kandidátusa, ny. egyetemi docens (Budapest); *dr. Gulyás Antal* igazgatóhelyettes (Fejér megyei Pedagógiai Intézet, Székesfehérvár); *dr. Gyaraki F. Frigyes*, a neveléstudományok kandidátusa, csoportvezető (BME Tanárképző és Pedagógiai Intézet, Budapest); *dr. Jachimovits Lászlóné* tudományos munkatárs (BME Tanárképző és Pedagógiai Intézet, Budapest); *dr. Kiss György* tudományos főmunkatárs (BME Tanárképző és Pedagógiai Intézet, Budapest); *dr. Nagy Sándor*, a neveléstudományok doktora, tanszékcsoporthoz vezető egyetemi tanár (ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest); *dr. Réthy Endréné*, a neveléstudományok kandidátusa, egyetemi docens (ELTE BTK Pedagógiai Tanszék, Budapest); *Szoboszlai Miklós* ny. főiskolai tanár (Budapest); *dr. Zrinszky László*, a neveléstudományok kandidátusa, egyetemi tanár (MSZMP Politikai Főiskola, Budapest); *Zsolnai Anikó* tanár, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Teleki Blanka kollégiuma. Szeged).

INHALT

<i>Sándor Nagy</i> : Die Abspiegelung der fünfundzwanzig Jahre der Pädagogik in der Zeitschrift <i>Magyar Pedagógia</i>	369
---	-----

STUDIEN

<i>László Zrinszky</i> : Richtungen, Diskussionen in der heutigen italienischen Pädagogik	381
<i>Frau Réthy</i> : Die mögliche Vereinbarkeit zwischen den Persönlichkeitsfaktoren der Schüler und der pädagogischen Verfahren — ein dahinschwindender Traum?	334
<i>Anikó Zsolnai</i> : Ein mögliches Modell zur Auswertung der Klassifikation	398
<i>Frau Jachimovits</i> : Die Fragen des selbständigen Lernens auf der Oberstufe	409
<i>László Búzás</i> : Schwache Umriss der Erziehungszwecke in der Reformpädagogik	420
<i>Antal Gulyás</i> : Der Volksunterricht im Komitat Fejér im Schuljahr 1944/45	435

UMSCHAU

<i>Miklós Szoboszlay</i> : Die Fragen der kollektiven, sittlichen und juristischen Erziehung im Vordergrund im Jg. 1984 der Zeitschrift <i>Pedagogika</i>	447
---	-----

BUCHBESPRECHUNGEN

<i>Zoltán Báthory</i> : Unterricht und Lernen (<i>Frigyés F. Gyarakí</i>)	457
<i>Piaget-Festschrift</i> (<i>György Kiss</i>)	460
<i>Milan Raković</i> : Die Entwicklung des Unterrichtes und ihre Widersprüche (<i>Erő Barics</i>)	463

CHRONIK

<i>Fináczy-Gedenksizung</i>	466
Die Mitglieder der Pädagogischen Fachkommission des Wissenschaftlichen Qualifizierungsausschusses	466

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Шандор Надь</i> : Отражение 25 лет педагогических наук на страницах журнала «Мадьяр Педагогия»	369
---	-----

СТАТЬИ

<i>Ласло Зрински</i> : Направления, дискуссии в современной итальянской педагогике	381
<i>Эндренэ Рети</i> : Возможности согласования личности учеников с педагогическими методами — является ли это неосуществимой мечтой?	394
<i>Анико Жолнаи</i> : Об одной возможной модели оценки успеваемости учеников	398
<i>Ласло Яхимович</i> : Вопросы самостоятельных занятий в вузе	409
<i>Ласло Бузаш</i> : Попытки определения целей воспитания в педагогике периода реформ	420
<i>Антал Гуаш</i> : Народное образование в области Фейер в 1944—1945 учебном году	435

ПАНОРАМА

<i>Миклош Собослаи</i> : На первом плане: вопросы коллективного, морального, юридического воспитания в номерах журнала «Педагогика» за 1984 год	447
---	-----

О КНИГАХ

<i>Золтан Батори</i> : Обучение и учеба (<i>Ф. Фридеш Дяраки</i>)	457
Сборник статей, посвященный памяти Пиаже (<i>Дёрдь Киш</i>)	460
<i>Милан Раткович</i> : Развитие и противоречия обучения (<i>Эрнё Барить</i>)	463

ДНЕВНИК

Заседание, посвященное памяти Финаци	466
Члены Педагогической комиссии Высшей аттестационной комиссии	466

MAGYAR TUDOMÁNY

A Magyar Tudományos Akadémia Értesítője

Főszerkesztő: Straub F. Brunó

Különböző tudományágak általános érdekű kérdéseivel foglalkozik. Minden szám tartalmaz vitákat, akadémiai híreket, a tudományos élet eseményeinek beszámolóit, megemlékezéseket, valamint könyvbírálatokat.

Alapítva: 1890

*Magyar nyelven, angol, francia, német
és orosz nyelvű tartalomjegyzékkel*

Megjelenik havonta

Évi előfizetési díja: 156,— Ft

Előfizethető a Posta Központi Hírlap Irodánál

Budapest, József nádor tér 1. 1900

Pénzforgalmi jelzőszám: 215-96162

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

TÁRSADALOMKUTATÁS

Főszerkesztő: Kulcsár Kálmán

A folyóirat évente négy alkalommal, összesen 480 oldal terjedelemben jelenik meg. A szerkesztő bizottság arra törekszik, hogy a folyóiratban a társadalom folyamatait, aktuális jelenségeit feltáró cikkek, tanulmányok, tehát a társadalomkutatás új eredményei lássanak napvilágot, hozzájárulva a korszerű társadalmi gyakorlat kialakításához.

A *Társadalomkutatás* igyekszik gyorsan reagálni a társadalom életében jelentkező problémákra; interdiszciplináris jellegű, a gazdaság-, valamint az állam- és jogtudományok mellett a szociológia, a politikatudomány, a demográfia, a statisztika és a szervezéstudomány körébe tartozó közleményeket, vitákat, kongresszusi beszámolókat és könyvismertetéseket ad közre.

Évi előfizetési díja 100,— Ft

Egy szám ára 25,— Ft

*Előfizethető a Posta Központi Hírlap Irodánál
(Budapest, József nádor tér 1. 1900)*

*Példányonként megvásárolható a hírlapboltokban
és az újságpavilonokban.*

A szedést a Neotyp Kiszövetkezet készítette

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda főigazgatója

Műszaki szerkesztő: Sándor István

A kézirat a nyomdába érkezett: 1986. V. 14. — Terjedelem: 9,45 (A/5) ív

86.15693 Akadémiai Kiadó és Nyomda, Budapest, — Felelős vezető: Hazai György

FELHÍVJUK OLVASÓINK FIGYELMÉT

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

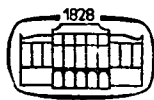
Szerkesztőség



Ára: 24 Ft

Évi előfizetés: 96 Ft

ISSN 0025—0260



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST