

51596

1987 JUN 3 0

51596/172

Magyar

PEDAGÓGIA

A MAGYAR
TUDOMÁNYOS
AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI
BIZOTTSÁGÁNAK
FOLYÓIRATA

1986/1



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:

FORRAI KATALIN, KOMLÓSI SÁNDOR, MÉSZÁROS ISTVÁN, NÁDASI MÁRIA,
NAGY SÁNDOR, SZEBENYI PÉTERNÉ, TRENCSENYI LÁSZLÓ, VARGA LAJOS
(szerkesztő), ZRINSZKY LÁSZLÓ

A szerkesztőbizottság vezetője:

KÖTE SÁNDOR

főszerkesztő

Szerkesztőség: 1088 Budapest Rákóczi út 5. Telefon: 186-576

Levélcím: 1445 Budapest 8. Postafiók 323

Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar,
Neveléstudományi Tanszéke

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely hírlapkézbetítő 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.

Előfizetési díj egy évre: 96.—Ft

Egy szám ára: 24.—Ft

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

T A R T A L O M

Nagy Sándor 70 éves	3
Nagy Sándor – válogatott bibliográfia	8

TANULMÁNYOK

<u>Vastagh Zoltán</u> : A tanulókat fejlesztő értékelés az iskola nevelési rendszerében	16
<u>Bábosik István</u> : Kritikus életkori szakasz a személyiség erkölcsi fejlődésében	30
<u>Hunyady Györgyné</u> : Az "egyéniesség" pedagógiánkban (1945-1985)	52
<u>Csirikné Czachesz Erzsébet</u> : Gondolkodási stratégiák a 14 éves tanulók nyelvlogikai műveleteiben	62
<u>Zibolen Endre</u> : Népoktatásügyünk az önkényuralom éveiben	77
<u>Mészáros István</u> : Van-e ezer éves iskolánk?	107

KÖRKÉP

<u>Habermann M. Gusztáv</u> : Napjaink pedagógiai szociológiája az angolszász államokban	120
--	-----

KÖNYVEKRŐL

<u>Kovács J. László</u> : Régen volt iskolák (<u>Hernády Erzsébet</u>)	136
Didier Maupas et le Club de l'Horloge: L'école en accusation (<u>Bán Ervin</u>)	140

KRÓNIKA

Újjáválasztották az MTA Pedagógiai Bizottságát	144
English Summary	146
Inhalt	150

Nagy Sándor 70 éves

Nagy Sándor professzor, e folyóiratnak újraindulásától negyedszázadon át főszerkesztője 1986. április 26-án töltötte be hetvenedik életévét.

Akadémiai doktori értekezésének védésén 1961-ben, tehát 25 évvel ez előtt az opponensek már jelentős életműre tudtak hivatkozni. Addig ugyanis négy fontos könyve, számos tanulmánya jelent meg. Egyetemi tanárként, az MTA Pedagógiai Bizottsága elnökeként a pedagógiai közélet egyik vezető alakja volt.

Ez az életút egy ormánsági faluból indult ki, amelyről a nála ritkán megnyilvánuló személyesség hangján emlékezik az Életemről, munkámról című önéletrajzi publikációban (Pedagógiai Szemle, 1963. 9. sz.). Falusi elemi iskola, nagykovácsi tanítóképző, gyakorlati munka egy részben osztott népiskolában, felsőfokú tanulmányok a szegedi tanárképző főiskolán és egyetemen, Apponyi-kollégium, tanári oklevél 1943-ban. Ugyanebben az évben doktori disszertáció Kemény Zsigmond etikai nézeteiről.

A felszabadulás után oktatómunka először a kiskunfélegyházi tanítóképzőben, majd a pécsi pedagógiai főiskolán, 1952-től kezdve a budapesti egyetem neveléstudományi tanszékén. 1954-ben az akkor létrehozott Pedagógiai Tudományos Intézet alapító igazgatója, 1959-től az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének, 1973-tól a Neveléstudományi és Pszichológiai Tanszékcsoporthoz vezetője.

Semmi túlzás nincs abban, ha megállapítjuk, Nagy Sándor professzor a hazai marxista pedagógia, közelebbről a didaktika kiemelkedő jelentőségű művelője.

Életművet alkotott, tanítványokat nevelt, tankönyveiből egész pedagógus nemzedékek tanultak és tanulnak.

Érdeklődéséhez legközelebb az oktatáselmélet kérdései állnak. Szinte páratlan következetességgel és szívóssággal vizsgálta, építette, bővítette azt a gondolati rendszert, amely a nevelés legfőbb eszközeként felfogott oktatás lényegét, folyamatát tette elemzés tárgyává.

Aki figyelemmel kísérte alapvető didaktikai munkáinak újabb változatait, nemcsak a tartalmi változásokat tapasztalta, hanem találkozhatott egy markáns kutatói magatartással is: úgy újít, úgy módosít, hogy nem szakad el attól, amit értéknek, megőrzendőnek, tudományosan érvényesnek tart.

Manapság, amikor oly gyakran találkozunk a kellően meg nem emésztett, valójában nem elsajátított, nem eléggé szervessé tett átvételek megnyilvánulásaiival – figyelmeztető és példaerejű lehet ez a magatartás.

Ez a magatartás készítette arra, hogy a hazai pedagógia múltjának értéktéremtő egyéniségeit – mindenekelőtt Nagy Lászlót – felidézze, közel hozza a pedagógia hivatását manapság betöltő kortársaihoz.

Érdeklődése, szakmai látókörének tágassága, és a tudományos közéletben vállalt szerepe érthetővé teszi, hogy munkásságának, publikációinak egy másik rétege a neveléstudomány helyzetének, elvi és metodológiai kérdéseinek elemzését tartalmazza.

Bizony, nagy utat kellett bejárni, nehéz terepen kellett előrehaladnia annak, aki az ötvenes évek első felétől napjainkig a hazai neveléstudomány élvonalában tevékenykedett. Nagy Sándor tudmányszervezői és elméleti tevékenységének alapmotívuma a változó feltételek közepette a marxista pedagógia elvi alapjainak képviselője, ha kellett védelme, érvelés a neveléstudomány viszonylagos önállósága, öntudatának fenntartása mellett.

Számára – azt hisszük – soha fel sem merült az oktatás és kutatás elválaszthatóságának, vagy az arányok méricskélésének kérdése.

Több mint harminc éve tanít az Eötvös Loránd Tudományegyetem bölcsészeti karán. Hallgatói és munkatársai egy nagyon igényes, tájékozódást szelítő, önálló munkára ösztönző, s ebben nagy szakmai segítséget nyújtó tanszékvezető professzor hatósugarába kerültek.

De nemcsak a konkrét oktatói teendők foglalkoztatták, hanem szélesebben, a pedagógia oktatásának, a pedagógusképzésnek, az egyetempolitikának általánosabb kérdései is. Publikációinak jelentős része ez irányú tapasztalatait, gondolatait és javaslatait önti formába.

A publikációk tematikája is jelzi, hogy Nagy Sándor egyik meghatározó tényezője a pedagógiai–szakmai közéletnek. 1952 óta tagja, 1959 és 1966 között elnöke volt a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságá-

nak. Hosszú időn át vezette a Művelődési Minisztérium Pedagógiai-Pszichológiai Szakbizottságát —, hogy két fontos megbízást említsünk a sok közül.

Közel állt hozzá az a nagy szerkesztői vállalkozás, amelynek eredményeként létre jöhetett a Pedagógiai Lexikon négy kötete — immár az újabb kiadást is megérve.

Figyelemre méltó szakmai teljesítmények összegeződtek évek, évtizedek során a Tanulmányok a neveléstudományok körében c. sorozat köteteiben. Ennek is mindvégig Ő a vezető szerkesztője.

És ne hagyjuk említetlenül azt a folyóiratot, a Magyar Pedagógiát sem, amelyben ezek a sorok megjelennek. Keveset mondunk, ha azt állítjuk, hogy a Magyar Pedagógia szerkesztésének feltételei, különösen az utóbbi években, nem éppen kedvezőek. Mégis, irányításával, és változó összetételű szerkesztőbizottságok közreműködésével sikerült egy kiegyensúlyozott, s legjobb közleményeivel a hazai pedagógiai tudományosság legmagasabb szintjét reprezentáló folyóiratot negyedszázadon át fenntartani.

Hogy milyen tartalmi jellemzőkkel, azt éppen ő fejtette ki folyóiratunk legutóbbi számában.

Gondolatainak felidézésére, egyben stílusának érzékeltetésére néhány idézet:

1958: "Az oktatás a szocialista nevelés egésze szempontjából kétségtelenül alapvető jelentőségű; ebből következően az oktatásra vonatkozó rendszeres ismeretek a nevelők pedagógiai kultúrájának nélkülözhetetlen részét alkotják."

1961: "Az elmélet és gyakorlat közötti e termékeny "konzultáció"-nak különösen fel kell erősödnie olyan időszakban, amikor közoktatásügyünk páratlan arányú fellendülés és átalakulás előtt áll. Ilyen időszakban az átalakulás pedagógiai "költségei" a megfelelő szintű elméleti támogatással arányosan csökkenhetnek s egyszersmind arányosan megrövidülhet az az időszak, amely valóra váltja közoktatáspolitikai irányelveink gyakorlatba való átültetését."

1963: "Természetesen tovább szeretném folytatni az oktatási folyamattal kapcsolatos kutatásaimat. Ez számomra valóban "örök téma" s jelenleg is állandóan foglalkoztat. Szeretném intenzívebbé tenni a kifejezetten egzakt kutatási metodikával történő vizsgálatát, ezen belül nem mondva le továbbra sem a szükséges kísérletek mellett a számomra eddig is oly sokat jelentő megfigyelések módszeréről."

1971: "A magam részéről úgy vélem, hogy itt nagyon fontos a pontos fogalmazás: a pedagógiai forradalom ugyanis nem abban az értelemben esedékes, mint-

ha még meg sem kezdődött volna, hanem abban az értelemben, hogy a forradalom jelen és jövő igényeihez, a tudományos-technikai forradalom által felvetett időszerű feladatokhoz mért pedagógiai eszközrendszer kialakítása felé kell tovább eltökélt lépéseket tennünk."

1972: "Vannak alkotások, melyek olyanok, mint a Naptól áttüzesedett sziklák: melegítenek akkor is, amikor már eljött az alkonyat, és árnyékok borulnak a tájra; s új fényben ragyognak, amikor a hosszú éjszaka után újra itt van a hajnal. Ilyen alkotás Nagy László Didaktikája."

1977: "A jövőnek nevelni s a nevelés folyamatát egyre jobban olyanná alakítani, amely megfelel szocialista társadalmunk perspektivikusan felfogott szükségleteinek – ez a nagy teendő áll előttünk napról napra, s ebben az értelemben a nevelésügy egészére nagyon is vonatkoztatható mindez, amit a hét-köznapi forradalmiságának fogalmán érteni szoktunk."

1980: "Most azonban, ha komolyan kívánjuk venni saját felismeréseinket, akkor nyilvánvaló lesz, hogy a didaktika többé nem egyszerűen a ... tanítás tudománya, hanem a tanulás irányítását (vezérlését és szabályozását) tudományosan, tehát hatékonyan megtervező-realizáló tanítás tudománya."

1983: "Nem szeretném, ha félreértést okoznék: az oktatáselmélet kapcsán egyre inkább előtérbe kerülő oktatástechnológiával foglalkozva s a rendszer-szemléletűen tervezett és irányított tanulási folyamatról újabb és újabb információkat szerezve – nagyon is becsülni tudom az empirikus (s ezen belül a mérési) módszereket. Csak kizárólagosságuk ellen szólok, minthogy az okvetlenül egyoldalúságot okoz a neveléstudományban."

1985: "Úgy tűnik, ma már elmondható: következetesen végig kell mennünk az úton, amely elvezet az új tanítási technológiáknak egy megfelelő didaktikai és szociálpszichológiai háttérrel rendelkező tanulási folyamatirányításba történő integrálásához.

Ez történelmi feladat. Teljesítése nem lesz könnyű. Megkerülése viszont – a társadalom kára nélkül – aligha lehetséges."

Manapság, amikor olyan sokat tűnődünk tudományunk helyzetén, múltján és várható jövőjén, íme adva van egy életmű, amiből sok minden kiolvasható az elmúlt három-négy évtized pedagógiai történéseinek tartalmáról, küzdelmeiről és erőfeszítéseiről. Adva van egy életmű, amely szilárdan képviseli az álláspontot: pedagógiai problémákra elsősorban a neveléstudománynak kell választ adnia.

Ezt a számot – ezúttal az ő tudta és közreműködése nélkül – főleg olyan szerzők írásaiból állítottuk össze, akik életük, szakmai tevékenységük

során valamilyen kapcsolatban voltak Nagy Sándor professzorral.

A jókívánságokat azonban nemcsak ők, hanem ennél jóval szélesebb kör küldi a szép évfordulón.

VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA

(1952 – 1985)

Nagy Sándor

1. Az új anyag közvetítésének néhány kérdése. = Pedag. Szle, 1952./1-2. sz. 28-66. p.
2. A tanítási órák rendszere, típusa és felépítése. = Pedag. Szle, 1953./3-4. sz. 310-334. p.
3. A tanítási óra felépítése és elemzése. Bp. 1953. Tankönyvkiadó 109 p. (A szocialista nevelés könyvtára 80.)
4. A didaktika alapfogalmai és a tanítási óra felépítésének kérdései. Kandidátusi értekezés. Bp. 1954.
5. A didaktika alapjai. Bp. 1956. Akadémiai Kiadó. 270 p.
6. Didaktika. (Segédkönyv a tanítóképzők számára.) Bp. 1958. Tankönyvkiadó.
7. Az oktatás szervezésének és módszereinek jelenkori problématikája. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1958. Akadémiai Kiadó. 163-205. p.
8. Iskolarendszertani és didaktikai kutatások a Szovjetunióban. = Pedag. Szle, 1958./9. sz. 805-816. p.
9. Közoktatásügyünk és hazai pedagógiánk új feladatok előtt. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1959. Bp. 1960. Akadémiai Kiadó. 31-62. p.
10. Didaktika és metodika. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1961. Bp. 1962. Akadémiai Kiadó. 9-51. p.
11. Az oktatás elmélete. Egyetemi tankönyv. Bp. 1960. Tankönyvkiadó. 202. p.
12. A neveléstudomány rendszertani problémái. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1962. Bp. 1963. Akadémiai Kiadó. 9-40. p.
13. Az oktatási folyamat strukturális kérdései. Bevezető referátum az MTA Pedagógiai Bizottságának 1962 októberében rendezett nemzetközi munkaértekezletén. = Magyar Pedag. 1963/1. sz. 2-9. p.
14. Az oktatási folyamat strukturális kérdései. = Magyar Pedagógia 1962/2. sz.

- 137-151. p. (Nemzetközi didaktikai munkaértekezlet előre szétküldött referátuma.)
15. Gondolatok az oktatási folyamat dialektikájáról. = Pedag. Szle, 1963/7-8. sz. 198-613. p.
 16. Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete. Akadémiai doktori disszertáció. Bp. 1961.
 17. Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete. Bp. 1962. Akadémiai Kiadó. 298. p.
 18. A neveléstudomány egységéről. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1963. Bp. 1964. Akadémiai Kiadó. 9-46. p.
 19. Az oktatási folyamat metodikai problémái a pedagógia egyetemi oktatásában. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1964. Bp. 1965. Akadémiai Kiadó. 201-236. p.
 20. Nagy László felfogása az oktatás lényegéről és szerkezetéről. = Pedag. Szle, 1960/5. sz. 412-424. p.
 21. A tanulói aktivitás Nagy László pedagógiájában. In: A munkára nevelés hazai történetéből. Bp. 1965. Akadémiai Kiadó. 371-406. p.
 22. Didaktika. Egyetemi tankönyv. Bp. 1967. Tankönyvkiadó. 240. p.
 23. Neveléelméleti kutatások nyomában Nyugaton. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1967. Bp. 1968. Akadémiai Kiadó. 289-322. p.
 24. A tanítási óra korszerűsítésének pedagógiai, didaktikai kérdései. In: Fővárosi pedagógiai Tanácskozás, 1968. 132-148. p.
 25. Tapasztalatok a programozott oktatás körében Angliában. In: A programozott tanítás. Bp. 1969. Kiad. az Országos Pedagógiai Intézet. 17-32. p.
 26. A teljesítmény fogalma, alapvető kritériumai a pedagógiában. Bp. 1968. Kiad. az Országos Pedagógiai Intézet. (Előadás)
 27. A modern technikai eszközök nevelésmódszertani kérdései. (Előadás az egri nemzetközi audiovizuális konferencián, 1969. június.) = Magyar Pedagógia, 1970/4. sz. 333-346. p.
 28. Learning and Teaching. In: Annales Universitatis Scientiarum Budapestinensis de Rolando Eötvös Nominatae, Sectio Paedagogica et Psychologica. Tomus I. 3-10. p.
 29. Az oktatási folyamat korszerűsítése. (Az általános iskolából a középiskolába való átmenet problémái.) = Magyar Pedagógia, 1969/4. sz. 369-381. p.
 30. A lenini ismeretelmélet és a modern didaktikai koncepció. = Magyar Pedagógia, 1970/1. sz. 1-12. p.
 31. A neveléstudomány helyzete, feladatai, intézményei, kapcsolatai más tudo-

- mányokkal. (Az V. Nevelésügyi Kongresszus IV. témájának tézisei.) Ötödik Nevelésügyi Kongresszus, Bp. 1971. I. köt. 111-128. p.
32. Bevezető előadás az V. Nevelésügyi Kongresszus IV. szekciójának ülésén. Ötödik Nevelésügyi Kongresszus, Bp. 1971. II. 165-175. p.
 33. Újabb kutatások a felsőfokú oktatási folyamat pedagógiai vonatkozásaiban. FPK, Bp. 1971. 62. p.
 34. Az oktatás korszerűsítésével kapcsolatos kutatás két fázisa. (Előadás a Moszkvai Nemzetközi Pedagógiai Konferencián 1971. aug. 25-én.) = Magyar Pedagógia, 1972/1. sz. 11-14. p.
 35. Időszerű gondolatok Nagy László pedagógiájában. = Magyar Pedagógia, 1972/4. sz. 405-413. p.
 36. A pedagógia tárgyának jelenkori problematikája. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1971. Bp. 1972. Akadémiai Kiadó. 161-191. p.
 37. A tudományos-technikai forradalom és a nevelési módszerek összefüggése. In: ELTE Évkönyve. Bp. 1972. 209-229. p.
 38. Leninowska teoria poznania a wspólczesne koncepcje dydaktyczna. In: Lenin a wspólczesne problemy pedagogiki i psychologii. Polska Akadémia Nauk. Warszawa, 1972. 93-104. p.
 39. Szproba klasyfikacij metodov pedagogicsnovo doszlidzsenija. Pocsatkova skola 1972. No. 5. 82-86. p.
 40. Szoversensztvovnyije sztrukturi ucsebnogo processza skolü v szovremennüh uszlovijah. In: Problemi Szocialiszticeszkoy Pedagogiki. Izd. "Pedagogika". Moszkva, 1973. sztr. 364-368. p.
 41. Kísérlet a pedagógiai kutatási módszerek definiálására és felosztására. In: A nevelés problémáinak kutatási módszerei és technikája. Budapest - Moszkva, 1973. 13-22. p.
 42. Nagy László Válogatott pedagógiai művei. Bp. 1973. 5-50. p. 414. p. (Szerkesztés és bevezető tanulmány.)
 43. Nagy László pedagógiájának időszerűsége. In: Nagy László Válogatott Pedagógiai Művei. Bp. 1973. 5-50. p.
 44. A tantervi kutatások és az oktatáselmélet jövője. = Pedag. Szle, 1973/1. sz. 13-24. p.
 45. A korszerűség értelmezése az oktatásban. = Pedag. Szle, 1973/4. sz. 301-307. p.
 46. Iskolai élet és megterhelés. Tananyag csökkentési javaslatok és további tantervi munkák. = Pedag. Szle, 1973/6. sz. 531-549. p.
 47. A nevelési terv és a tanterv integrálásának kérdései. = Pedag. Szle, 1974/

12. sz. 1077-1087. p.
48. A nevelési tervek és tantervek integrálása. = Magyar Pedagógia, 1974/4. sz. 407-412. p.
 49. Az ELTE Bölcsészettudományi Kar Nevelési Bizottságának munkája. = Felsőoktatási Szle, 1974/12. sz. 754-761. p.
 50. Új lehetőségek az oktatási folyamat tervezésében. = Magyar Pedagógia, 1976/1. sz. 6-17. p.
 51. A deduktív megismerési formák jelentősége az oktatásban. = Pedag. Szle, 1975/9. sz. 771-783. p.
 52. New relations in the conception and planning of the educational process. = Ann. Univ. Scient. Bp. R. Eötvös Nom., Paedagog. psychol. 4. 1975. 3-16. p.
 53. A korszerű taneszközök kiválasztását befolyásoló didaktikai tényezők. (Előadás az 1975. december 3-i tankönyvmetodikai konferencián.) Kézirat. 21. p.
 54. Az ELTE neveléstudományi tanszékén folyó kutatások fő irányai: az oktatási folyamat szerkezetét illető vizsgálatok szempontjai. = Pedagógiai kutatások az iskolai oktatási rendszer és szerkezet fejlesztésének szolgálatában. (Szerk. Veczkó József.) (Kiad. a TIT Csongrád megyei Szervezete.) Szeged, 1974. 370. p. (Szegedi Nyári Egyetem 11.)
 55. Újabb kutatások a felsőfokú oktatási folyamat pedagógiai vonatkozásaiban. = Bevezetés a felsőoktatásba. (Szerk. Palovecz János.) (Kiad. a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, a Magyar Pedagógiai Társaság.) Bp. 1975.
 56. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye 1972-1974. (Szerkesztés) Bp. 1975. Akadémiai Kiadó. 512 /4/ p.
 57. Vizsgálódások "A pedagógia időszerű tudományelméleti kérdései" c. téma körében. = Magyar Pedagógia, 1976/3. sz. 189-199. p.
 58. Műfaji és terminológiai kérdések a készülő tantervekben. = Pedag. Szle, 26. évf. 1976/6. sz. 500-513. p.
 59. Az optimális osztálylétszám az általános iskolában. = Pedag. Szle, 26. évf. 1976/10. sz. 924-937. p.
 60. Megjegyzések a felnőttoktatáshoz. = Köznevelés, 32. évf. 1976. 18. sz. 12. p.
 61. A tanári hivatásra nevelés helyzete és problémái az ELTE Bölcsészettudományi Karán. = Magyar Pedagógia, 1976/1-2. sz. 3-15. p.
 62. Nevelélmélet. 2. átd. kiad. Bp. 1976. Tankönyvkiadó. 401, /3/ p. (Társ-szerkesztés)

63. A korszerű taneszközök kialakítását befolyásoló didaktikai tényezők. = Magyar Pedagógia /16. évf./ 1976/4. sz. 319-330. p.
64. Pedagógiai Lexikon. Főszerk. - - . 1. köt. Bp. 1976. Akadémiai Kiadó. 512. p.
65. Tanterv, tanítás, iskolaszervezet. Pedagógiai szempontok köznevelési rendszerünk továbbfejlesztésében. = Köznevelés, 33. évf. 1977. 1. sz. 10-11. p.
66. Ogorodnyikov, I. I. 1900-1976. = Pedag. Szle, 27. évf. 1977. 1. sz. 79-80. p.
67. Pedagógiai Lexikon. Főszerk. - - . 2. köt. Bp. 1977. Akadémiai Kiadó. 496. p.
68. Okon, Wincenty: Az általános didaktika alapjai. Bp. 1976. Tankönyvkiadó. 502 /2/ p. Ismertetés: A didaktika korszerűsége. = Magyar Pedagógia, 1977/1. sz. 80-90. p.
69. Ajánló sorok a Pedagógiai Lexikonhoz. = Magyar Pedagógia, 1977. 2. sz. 247-253. p.
70. Hatvan év, amely megváltoztatta a világot. = Magyar Pedagógia, 1977/3-4. sz. 323-327. p.
71. Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban. (Szerkesztés.) Bp. 1977. Tankönyvkiadó. 181. p. (Pedagógiai Közlemények 18.)
72. A modern tantervelméleti koncepció korvonalai a szovjet didaktikában. = Felsőokt. Szle, 27. évf. 1978/2. sz. 120-125. p. Az ELTE-n a nagy októberi szocialista forradalom 60. évfordulóján rendezett tudományos ülészak referátuma alapján.
73. Új didaktikai törekvések. = Fővárosi pedagógiai tanácskozás, 1978. Budapesti Nevelő, 14. évf. 1978. 3. sz. 3-62. p.
74. A pedagógia alapjai. (Bevezetés a pedagógiába.) Jegyzet 1. éves pedagógiaszakos egyetemi hallgatók részére. (Kiad.) az ELTE BK. Kézirat. Bp. 1978. Tankönyvkiadó. 195. p. Sokszt.
75. Pedagógiai Lexikon. Főszerk. - - . 3. köt. Bp. 1978. Akadémiai Kiadó. 509 /3/ p.
76. Skinner, Burrhus F(rederic): A tanítás technológiája. (The technology of teaching.) (Ford. Nagy Imre.) (Bp.) 1973., Gondolat. 248. p. 9 t. Bibliogr. 245-248. p.
Ismertetés: Utószó B. F. Skinner: "A tanítás technológiája" c. könyvéhez. = Pedag. Szle, 28. évf. 1978. 7-8. sz. 696-705. p.
77. Időszzerű tantervi-tantervelméleti kutatások. = Pedag. Szle, 29. évf. 5. sz. 387-397. p.

78. A tananyag és az oktatási folyamat tervezésének időszerű kérdései. Bp. 1979. Tankönyvkiadó. 159. p. (Pedagógiai Közlemények 20.)
79. Horváth Márton: Közoktatáspolitikai és általános iskola. Bp. 1978. Akadémiai Kiadó. 235. p. Bibliogr. 230-235. p.
Ismeret: Magyar Pedagógia, 1979. 3. sz. 342-345. p.
80. A korszerű didaktika és a tantervek kialakítása. = Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1977. Bp. 1979. Akadémiai Kiadó. 30-56. p. Bibliogr. 55-56. p.
81. Pedagógiai Lexikon 4. köt. Főszerk. - - . Bp. 1979. Akadémiai Kiadó. 495. p.
82. Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1977. Tantervi, tantervelméleti tanulmányok. (Vez. szerk. - - .) Bp. 1979. Akadémiai Kiadó. 281, /3/ p.
83. Jaroszewski, Tadeusz, M.: Gondolatok a gyakorlatról. (Rozwazania o praktyce. Wokół interpretacji filozofii Karola Marska.) (Ford. Pfeifer Dániel.) Bp. 1978. Kossuth Kiadó. 341, /3/ p. Bibliográfia a jegyzetekben és a fejezetek végén.) Ismeret: - - : A gyakorlat és az oktatáselmélet. = Magyar Pedag. 1979./4. sz. 409-414. p.
84. Modern tantervelméleti koncepció körvonalai a szovjet didaktikában. = Pedagógia és pszichológia a Szovjetunióban. (Előadások.) (Szerk. Tóth Gábor.) Bp. 1979. Tankönyvkiadó. 239. p. (Pedagógiai Közlemények 22.)
Az ELTE BK Neveléstudományi és Lélektani Tanszéki Csoportja 1977 decemberében rendezett tudományos ülésszak anyaga.
85. A tanítási-tanulási folyamat tervezésének komplex megközelítése. = Magyar Pedagógia, 1979/4. sz. 377-386. p.
86. Hivatásra nevelés és tanárképzés. = Pedagógusképzés, 1980. 1. sz. 17-27. p.
87. A nevelési-oktatási folyamat kutatásával kapcsolatos tapasztalatok. = Pedag. Szle, 30. évf. 1980. 9. sz. 787-797. p.
Bevezető referátum az 1980. április 11-12-én Debrecenben megtartott országos kutatáskoordinálási értekezleten.
88. Új periódus az oktatáselmélet fejlődésében. = Magyar Pedag. 1980/4. sz. 399-412. p.
89. Húsz év után, új feladatok előtt a Magyar Pedagógia. = Magyar Pedagógia, 1981. 3-12. p.
90. Az oktatástechnológia a neveléstudomány rendszerében. /1/ = Audiovizuális Közlemények 18. 1981/3-4. sz. 155-174. p. Bibliogr. 173-174. p.
91. Az elmúlt évek oktatástechnológiai kutatásainak főbb fejlődési tendenciái; ajánlások a következő évek kutatási koncepciójához. = Pedag. Technológia,

1981. 2. sz. 1-10. p.

Az Oktatástechnológiai Tárcaközi Tudományos és Koordinációs Tanács 1981. május 27-i ülésének bevezető referátuma.

92. Az oktatástechnológia a neveléstudomány rendszerében. /2./ = Audiovizuális Közlemények 18. évf. 1981/5. sz. 279-285. p. Bibliogr. 285. p.
93. Az iskolai oktatás metódikai megújulásának szükségessége, feladataink a bölcsészesszaki tanárképzésben. = Magyar Pedagógia, 1981/3. sz. 245-257. p.
94. Az oktatáselmélet alapkérdései. (Egyetemi tankönyv.) Bp. 1981. Tankönyvkiadó. 302 /2/ p.
95. Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1978. A Magyar Tudományos Akadémia pedagógiai bizottságának gyűjteménye. (Vez. szerk. - - .) Bp. 1981. Akadémiai Kiadó. 193 /3/ p.
96. A didaktika mai fejlődési irányai és ezek előzményei Nagy László munkásságában. = Budapesti Nevelő, 18. évf. 1982. 2. sz. 9-20. p.
97. Emlékezés Nagy Lászlóra. Születésének 125. évfordulóján. = Magyar Pedagógia, 1982. 2. sz. 115-126. p. Bibliogr. a lapok alján.
98. Nagy László didaktikai koncepciójának fő vonásai. = Pedag. Szle, 32. évf. 1982. 5. sz. 405-417. p. Bibliogr. a lapok alján.
99. Oktatástechnológia a neveléstudomány rendszerében. Kiad. az Országos Oktatástechnikai Központ. Veszprém, 1982. 55. p. Bibliogr. 53-54. p.
100. Gáti Ferenc. Gyermekevédelem az iskolában. Bp. 1982. Tankönyvkiadó. 167. p. (Korszerű nevelés 19.)
Ismertetés: - - : Gyermekevédelem, közoktatáspolitikai, pedagógia. Gondolatok Gáti Ferenc "Gyermekevédelem az iskolában" c. könyvével kapcsolatban.
= Pedag. Szle, 32. évf., 1982. 1. sz. 1137-1143. p.
101. A tanulás pedagógiai kérdései. Kiad. az Országos Oktatástechnikai Központ. (Veszprém), 1982. (1983) 141. p. Bibliogr. 137-140. p.
102. Az oktatási gyakorlat és a pedagógiai elmélet viszonyának alakulása az utóbbi évtizedekben. = Pedagógiai Technológia, 1983. 4. sz. 9-16. p.
103. A szocialista és a polgári didaktikai felfogások metodológiai különbségei.
= Pedag. Szle, 33. évf. 1983. 2. sz. 100-106. p. Bibliogr. 106. p.
A nemzetközi pedagógiai konferencián (Moszkva, 1982. október 12-14.) elhangzott referátum.
104. Az MTA Pedagógiai Bizottságának vitaülése. Összeáll. M. Bartal Andrea, Majzik Lászlóné. Felkért hozzászólók: - -; Szarka József. = Pedagógiai Szle, 33. évf. 1983. 3. sz. 278-289. p.
105. Az oktatáselmélet új irányai Nagy László pedagógiájában. (Előadás) Nagy

László emlékülés a Magyar Tudományos Akadémián. = Magyar Pedagógia, 1983. 1. sz. 3-30. p. Bibliogr. a lapok alján és 23-25. p.

106. Oktatástechnológiai jellegű fejlődési tendenciák az általános és a szakképzésben. Komparatív elemzés. (Kiad. az Országos Oktatástechnikai Központ.) Veszprém, 1983. 170. p.
107. Nemzetközi tanácskozás "Az oktatásügy területén folyó ideológiai harc alapvető irányairól és módszereiről." Moszkva, 1982. október. = Pedag. Szle, 33. évf. 1983. 7-8. sz. 780-783. p.
108. A tanítás-tanulás megváltozott didaktikai koncepciója, új tanítási technológiák megjelenése a két világrendszerben. = Pedag. Szle, 1985. 1. sz. 3-16. p.

Vastagh Zoltán
A TANULÓKAT FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS AZ ISKOLA
NEVELÉSI RENDSZERÉBEN

Az iskolában megoldandó nevelő-oktató feladatok mindmáig elsősorban központi dokumentumokban olvashatók. Jóval kevesebb útmutatást kapnak az igazgatók és a pedagógusok arra vonatkozóan, hogyan értelmezzék saját viszonyaik között az általános célkitűzéseket, feladatokat. Más feltételek között valósítja meg a tantervi követelményeket egy nagyváros iskolájában tanító szaktanár és más körülmények között teszi azt egy falun működő kollégája. A tanárok felkészítésében sem szerepel a tantervrealizálás, a megvalósítási alternatívák komplex témaköre. A posztgraduális képzésben lehetne erre nagyobb figyelmet fordítani. Sajnos, a kezdő tanárok folyamatos továbbképzése, illetve erre felkészült mentorok által irányított beilleszkedése sem biztosított.

A helyzet megnyugtatóbb, ha a tanárképzés és az iskolai önképzés, továbbképzés tematikájában megtalálhatók a társtudományok újabb eredményei, felhasználható ajánlásai. Ilyenek a pszichológiai, szociológiai (szociálpszichológiai) ismeretek és metodikák, valamint a rendszerszemlélet, rendszerelmélet, szervezetkutatás újabb kutatási tapasztalatai.

A neveléstudomány és a didaktika jórészt normatív előzményeit az utóbbi évtizedekben megkísérelték megújítani, a gyakorlatra vonatkozó részeket pontosabban kidolgozni, a sokszínű és egyre nehezebben befolyásolható fejlődési-fejlesztési folyamatot jobban megismerni. A pedagógia rész tudományai, szakágazatai közelebb kerültek egymáshoz. (Szántó K. 1980., Nagy S. 1981., Szarka J. – Bábosik I. 1982.)

Kibontakozott néhány nagyobb volumenű kutatás is, amely empirikus, valóságfeltáró eszközrendszerrel országosan kamatoztatható eredményeket hozott. (Ilyenek: pl. Nagy J. 1974., Báthory Z. 1979.) A teljes pedagógiai folya-

matra kiterjedő kutatások iskolakísérletek is értékelhetők ma már, melyek hi-
telesen adnak megvalósításra alkalmas, kipróbált szisztémákat, alternatívá-
kat. (Gáspár L. 1978., Bernáth-Horváth-Mihály-Páldi 1981., Zsolnai J.
1983.) A hatékonyabb nevelő-oktató munkát elősegítő kutatások és iskolakí-
sérletek néhány példáját említettük csupán. Ezt a felsorolást még bővíthet-
nénk, hiszen csaknem minden egyetemi, főiskolai tanszékhez kapcsolódik fel-
táró-fejlesztő kutatás. Nem lehet e tanulmány keretében célunk mindezek szám-
bavétele. Azt a tanulságot azonban levonhatjuk, hogy a különböző tudomány-
ágakban felhalmozódó és iskolakísérletekben testet öltő tapasztalatok nehe-
zen jutnak el a tömeges gyakorlatba. Dicséretes egyes iskolák vállalkozása
új szisztémák bevezetésére, kísérletek adaptálására. Ha még ezekhez soroljuk
az országos kutatóközpontoknál közreműködő iskolákat is, akkor sem változik
sokat a helyzetkép. Nem tudtuk máig sem összekapcsolni a különböző kutatóhe-
lyek törekvéseit, nem sikerült megoldanunk az eredmények gyakorlatba törté-
nő átültetésének gondját.

Ismertek a túlzottan centralizált iskolarendszerek korlátai, nehezen
alakulnak a tárgyi, személyi feltételek is. A tömeges oktatásban bizonyára
igen erős a hagyományok szorítása, a "tehetetlenségi nyomaték" (Coombs H.
1971.). Mindezek ellenére vannak ki nem használt tartalékaink. Ilyen az e-
gyes iskolák sajátosságaira épülő induktív természetű, rendszerépítő tevé-
kenység. Ha az elméleti műhelyek mellett kellő szinten tudnánk működtetni a
sokszínű gyakorlatból – kellő feltételek biztosításával – kiemelhető, önálló
arculattal rendelkező, helyi nevelési rendszert fejlesztő bázisiskolákat,
akkor a kétféle, egymással jól összeegyeztethető, sőt egymásra építhető ku-
tató-fejlesztő munka fokozatosan áthatná a teljes közoktatási gyakorlatot.
Az oktatás fejlesztésére kidolgozott újabb elképzelésekben megtalálható az
iskolák szervezett kutatómunkájának igénye, sőt az iskolai műhelyek alkotó
erejének kibontakoztatási szándéka is. (Báthory Z. 1985. 227., Gázsó F.
1984., Mihály O. szerk. 1983. 164.)

A továbbiakban az önfejlesztő iskola egyik lényeges (sok szempontból
meghatározó) problémáját, a fejlesztő értékelést elemezzük. Figyelmünket a
helyi nevelés adottságaira és az abból következő testületi fejlesztési kon-
cepcióra irányítjuk.

A nevelés helyi rendszere

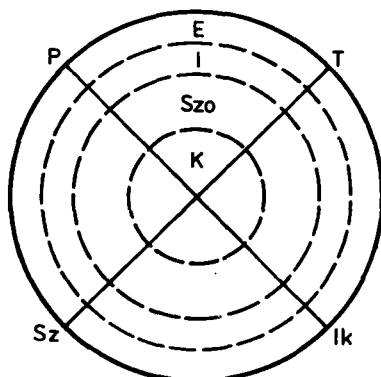
Mit értünk helyi nevelési rendszeren? A fogalom – a közoktatás
rendszerén belül mint annak alrendszere – a következőket jelenti: az iskola-

vezetés, az irányító dokumentumok alapján, a helyi nevelő környezetet (iskolakörnyezetet) feltérképezve, az adott nevelési erőket (tényezőket) számításba véve, a megfelelő szakirodalom ajánlatait átgondolva meghatározza a nevelő-oktató munka feltételbeli adottságait és eredményességét. Erre – a testület alkotó együttműködésével – adekvát fejlesztési tervet dolgoz ki. Időszakonként (de legalább öt évenként) ismét értékeli a helyzetet és ismét meghatározza az ebből következő teendőket. Értékelési periódusonként a nevelés helyi rendszere világosabban kirajzolódik, a helyi erők (az iskolában és azon kívül működő szakemberek, társadalmi és állami szervezetek) bevonása fokozódik, az eredmények megítélése differenciáltabbá, pontosabbá válik. Mindez csak akkor lehetséges, ha a felügyeletben illetékesek megértik a rendszerépítés fontosságát és azt (lehetőleg alkotó részvétellel) támogatják. Az eredmények nem azonnal mutatkoznak, sőt az első időszakban inkább a gátló tényezők felbukkanása várható. Ekkor tárulnak fel a külső és belső ellentmondások. Azonban ezekkel megküzdeni egyet jelent a fejlesztéssel. Az eredményes munka legfőbb feltétele a pedagógusok intenzív önképzése és továbbképzése.

A helyi nevelési rendszer kiépítésének lehet öntevékeny – a színvonalas gyakorlatra épülő – útja, és van kutatási szintű megvalósulási útja is. A szederkényi általános iskola, ahonnan gyakorlati tapasztalataink származnak, több mint tíz éve kutatói közreműködéssel fejleszti nevelési rendszerét. A munka alapjául A. Lewin rendszerelképzelése szolgált (Lewin A. 1973.) A kutató-fejlesztő iskola gyakorlatában ma már kiemelkednek olyan rendszerelemek, amelyek áthatják az intézmény egészét, amelyek sodrában új arculat bontakozik ki, amelyek maguk köré rendezik a napi teendőket. Ilyen rendszer (vagy inkább folyamatmeghatározó) elemek: 1. A rendszeres és irányított önképzés, továbbképzés, amely elsősorban a kiválasztott szakirodalom adaptálására szolgál. 2. A kutató és a kiképzett kutató pedagógusok tevékenységének beépítése az iskola munkarendjébe, majd pedig az eredmények kipróbálása, közös döntés esetén bizonyos eljárások bevezetése. 3. Az igazgató körül szerveződő munkaközösség (koncepcionáló egység) beépítése és működtetése. 4. A tanulás szélesebb értelmezésével a tevékenységi rendszer arányainak megváltoztatása és befolyásolásának adekvát megszervezése. 5. A nevelő tevékenység vertikális és horizontális kiterjesztése, új típusú kooperációk szervezése. 6. A "lefelé figyelés" belső tapasztalatai alapján a fejlesztő értékelés alapidokumentációjának fokozatos kiépítése.

A. Lewin már idézett könyvében (A. Lewin 1973. 55.) szemléletes

ábrával segíti az iskolai rendszerfejlesztést. (L. az 1. ábrát!)



P = pedagógusok

T = tanulók

Sz = szülők

Ik = intézmények

K = képzés

Szo = szocializáció

I = individualizáció

E = együttműködés
intézményekkel

1. ábra. Feladatcsoportok és erők a nevelés rendszerében

A rendelkezésre álló erőket (pedagógusok, tanulók, szülők és más intézmények közreműködői) a lehető legátfogóbb feladatokkal hozza összefüggésbe (mint a szocializáció, az individualizáció, a képzés és az intézményen belüli és azon kívüli kooperációk). Így meggondolva most már az általunk e tanulmányban kiemelt fejlesztő értékelés problémáit, semmiképp sem maradhatunk meg a megszokott didaktikai vagy neveléseméleti keretek között. Kikerülhetetlenül szembe találjuk magunkat a teljes környezet hatásrendszerével, meg kell vizsgálnunk az iskolai és azon kívüli tanulás viszonyát, motivációs alapjait, a különböző nevelési erők felkészültségét, elvárásait és nem utolsósorban a tanulók állapotát, fejlettségét és elmozdulási fejlődési szándékait. Mindezeket az iskola szintjén vizsgálva és értékelve évről évre előbbre jutva, kerültek domináns helyzetbe a felsorolt rendszer elemek (fejlesztési törekvések). Ma ezek a működést leginkább befolyásoló tényezők Szeredkényben, természetesen a minden általános iskolában adott teendők minél színvonalasabb megoldása érdekében. Lehetséges, hogy a következő időszakban mutatkozó tapasztalatok változtatják majd ezt a konstellációt. Erre a nevelőtestületnek mindenképp joga van, ugyanakkor a változások, fejlődésmutatók is készítetik őket mind adekvátabb beavatkozási módok keresésére.

A tevékenységi rendszer kiszélesítésének lehetőségei

A kutatók és a közreműködő pedagógusok igen nagy nehézségek közepette tudnak csak előbbre jutni az iskolai tevékenységek újrendezésében és a tanulók megváltozott tapasztalati bázisának következtében. Igaz az is, hogy "az ellenőrzés-értékelés a pedagógus legnehezebben megoldható feladati közé tartozik". (Nagy S. 1981. 282.)

A kiterjesztett tömegoktatás körülményei között, egyre bővülő tananyaggal megterhelve a nevelők csak akkor remélhetnek eredményt, ha figyelmüket a tanulás értelmezésére, feltételeire és körülményeire fordítják. (Kiss Á. sz., 1973. 17.) A szociológiából sok bizonyító adat került felszínre arra vonatkozóan, hogy mennyire meghatározza az iskolakészültséget és a tanulás motivációs hátterét a társadalmi réteghelyzet. (Ferge Zs. 1976., Gazsó F. 1979.) Az azonos kiindulópontok és egységesre komponált eljárás-módok az oktatásügyben egyre kevésbé váltak be. Növekedett a lemaradó tanulók száma, ugyanakkor kiépült az ambíciózus szülők "különiskolája" a továbbtanulásra valóban sikeres előkészítés érdekében. Az értékelés zavara ebben a helyzetben csak növekedhetett, az osztályozás értéke pedig egyre relatívabbá vált. Az elit gimnáziumban szerzett ötös osztályzat például más tudást jelzett az egyetemi felvételikén, mint a hátrányos környezetben működő vidéki gimnázium ötös érdemjegye. Világossá vált, hogy új utakat kell keresnünk.

A szederkényi rendszerfejlesztés első tapasztalatai is azt igazolták, hogy a hagyományos értékelés a gyermeket egyoldalúan "a tanuló szerepben" ragadja meg. Csak ezen túl, igen nehézkesen, a magatartás és szorgalom értékelése kapcsán, vagy a tanórán kívüli foglalkoztatás mellékösvényein utat törve tárul fel a gyermekek teljesebb világa (a családban, a többiek között, az ifjúsági szervezetben vállalt szerepeiben).

A hagyományos tanári eljárások egyoldalúan és közvetlenül a konkrét tananyag megtanítására összpontosulnak. A munka eredményességét is többnyire ezen a ponton keresik a bizonyítványok és továbbtanulási százalékok bűvöletében. Ezek eredményessége pedig makacsul összefügg a tanulók társadalmi réteghelyzetével, ahol a személyiség alapviszonyai munkálnak és az életmód erősen befolyásol. Ez utóbbiak valójában a legfontosabbak, ha az egyén társadalmi beilleszkedésére és egyéni kiteljesedésének perspektíváira gondolunk.

Bizonyosodott az iskolabázis útkeresésében is, amit a tanulás motíváltóságáról a pszichológusok feltártak. Ha nem akartunk végleg elszakadni a-

zoktól a tanulóktól, akikben nem épült ki kellő szintű belső motiváció, akkor fel kellett deríteni ennek okát és velük együtt keresni a tényleges haladáshoz vezető utat. Lényeges kérdéssé vált, hogy a tanulók milyen színvonalú kulturális környezethez, milyen fejlettségű interperszonális hálózathoz kötődve mutatnak fel ilyen vagy olyan iskolai eredményeket. Az alapviszonyok folyamatkövető megismerése jól támaszkodhatott a Mérei-féle többszempontú szociometriára. (Mérei F. 1971.)

Az értékelés maga is többszempontúvá vált és egyre szélesebb mederbe került. A "mit tud?", "mire képes?" kérdésekhez hozzátettük azt is, hogy "mit tudott már?" és "mire lehetett képes?". Fokozatosan került felszínre a tanulók otthoni értékelése és társas-közösségi megítélése.

A tanórák történéseinek nyomon követése mellett legalább a személyiség lényegesebb megnyilvánulásait megmutató játék és munkafolyamatokat is tanulmányoznunk kellett. Vizsgáltuk, milyen a gyermek az egyéni és közös feladatmegoldás szituációiban, hogyan képes vagy nem képes teret találni az önkifejeződésre, miben tud leginkább eredményt felmutatni. Csakis ilyen kérdések megválaszolása után találhattunk adekvát munkaformákat a tanórákon is, és csakis ilyen szélesen alapozott tevékenységi rendszerben remélhetünk realisabb, pozitívabban motiváló értékelést és önértékelést.

A sokoldalú megismerés és fejlesztés újabb alapjára találtuk meg a különböző tárgyakat tanító tanárok gyermekismereti tapasztalatainak testületi szintű egyeztetésével, megvitatásával. Ilyenkor a gyermekek megítélésében kisebb, nagyobb eltérések kerülnek felszínre. Nem elegendő – sőt szákutcához vezet – a szaktárgyi osztályzatok együttes mérlegelése. A hagyományos osztályozó értekezletek éppen ezáltal sokszor teljesen formálisak (a szaktárgyi eredmény lemerésében úgys a szakember kompetens), vagy egységes műveltségi és értékelési alap nélküli vitákba fulladnak. Más a helyzet, ha elegendő ismeretünk van a tanulók képességeihez viszonyított teljesítményeiről, ha ismerjük munka- és játékkultúrájukat, ugyanakkor feltárható közvetlen környezetük igény szintje és önértékelésük tényanyaga is.

Az iskolai osztály, ahol a tanórák zöme megvalósul nem egynemű közeg, hanem sajátos konglomerátum. Olyan hivatalos szervezet, amelyben az összetevők (személyek és csoportok) különböző minőségűek. Nyilvánvaló, hogy egységes követelményrendszerrel és erre épülő értékeléssel nem lehet a konglomerátumot elmosni. A kiutat ebből az aggasztóan nehéz helyzetből csak fokozatos fejlesztéssel képzelhetjük el, amelyben egyre pontosabban feltárul a hatásmechanizmus, majd pedig kiépülhet az ehhez viszonyítható eredménymé-

rés. (Ahogyan erről Kiss Á. írt, 1978. 109.) A tanítás-tanulás rendszerszemléletű megközelítésekor Báthory Zoltán felvázolt négy " visszajelentési kört". Ezek koncepció szerinti megvalósulásakor egymásra vonatkoztatható lenne a tanulóban mutatkozó változás, a tantervi anyag elsajátításának mértéke, a helyi eredmény országos relevanciája és végül a pedagógus értékelési tapasztalata, mint "közbülső visszajelzés". (Báthory Z. 1985. 19.) Remélhető, hogy a helyi és országos szintű tantervi értékelés markánsabban fogja kiemelni a mindenki számára kötelező minimumot és további lehetőséget (nem utolsósorban időt) ad a tanárnak differenciált foglalkoztatásra, a lemaradók felzárkóztatására és a kiemelkedők gondozására is.

A külső körülmények megszervezése, valamint a tanulói képességek figyelembevétele, adekvát eszközrendszer beépítése és a motivációs tényezők biztosítása – összefoglalóan a tanítási kultúra egésze – nagy mértékben biztosíthatja a sikeres nevelő-oktató tevékenységet. (Deák-Kozéki 1981.) A tanulói tevékenység motivációs alapja mindig áttekinthetővé teszi a fejlesztés adott állapotát. A tanulói viszonyulás és megítélés kezünkbe adja, hogy mi is az értelme, értéke a nevelt szemszögéből annak, amit számára értelmesnek és értéknek igyekeztünk átadni.

A tantervi tartalmakhoz, tantárgyakhoz való viszonyulás mérése elégé közismert, bevált metódus. Ha azonban mindig csak a meglévő értékdimenziókat vizsgáljuk, fedettek maradhatnak mindazok, amelyek a hagyományos struktúrából hiányoznak. Tanulságos megvizsgálnunk például a szentlőrinci kísérleti iskola tanulóinak motivációs mutatóit, mivel ott új (éppen a szocialista értékrendszernek jobban megfelelő) tantervi részletek, tantárgyak találhatók. Egy újabb vizsgálat szerint a tanulók előtt legkedveltebb tantárgy "A születéstől a felnőttkorig" c. Ugyancsak itt bontakozhatott ki a termelés és gazdálkodás gyakorlata. A termelőmunkában való részvételtől olvashatjuk, hogy a tanulók "itt érezhették meg igazán először a munka örömét, amint kezük nyomán formálódott a mások számára is hasznos termék. A tanítás tanulás során szerényebb eredményt elért tanulók szinte megtáltosodtak a termelőmunkában és rendszerint belőlük jött létre a legmagasabb teljesítményű csoport." (Bárdossy-Szalay 1983.) A tanulás leszűkült értékelési rendszerében háttérbe szoruló gyermekek motiválásában, elismerésében a szerdékényi iskola tapasztalatai is hasonlóak. Idézzük egy osztályfőnök véleményét, aki több éven keresztül a tanulói értékekre támaszkodva fejlesztette tanulóit. "Fizikai munkában a legaktívabb réteget a peremre szorult gyerme-

kek képviselték. Emiatt szinte mindegyiknek osztályfőnöki dicsérete is volt. Sajnos, ők már a korábbi években lemaradtak a tanulás terén, ugyanakkor a szándék megvan bennük, hogy hasznosak lehessenek." (Gerentsér A-né 1981.) A. Lazar kutatásai arra figyelmeztetnek, hogy megfelelő stratégiával "valamennyi motivációs tényező bekapcsolható a tanulási tevékenységbe, mivel az indítékok szerkezetének megváltoztatására, valamint a tanulási tevékenység struktúrájának optimális kialakítására számos lehetőség nyílik." (A. Lazar 1980. 178.)

Az osztály differenciált fejlesztése

A fejlesztés-szabályozás szempontjából mérlegelve feltűnő, hogy az átadni kívánt tartalmak (értékek) milyen bonyolult hatásmechanizmusával van dolgunk, ugyanakkor a tanteremszituációban leginkább a "befogadás helyzetébe rögzítve" találkozunk az osztálykonglomerátummal. Már az eddigiekből kitéjt, hogy a nem látható, a mögöttes tartalom, a "rejtett tanterv" létezik és folyamatosan hat. De hová célozna ebben a helyzetben a tanár? Az egész osztályra, vagy inkább az egyes gyermekekre? Változassa a szervezeti formákat úgy, hogy a csoportmunka is teret kapjon?

Kísérleti tapasztalataink azt erősítik, hogy az értékhordozó személyközi kapcsolatrendszer feltárása után (amire kitűnő lehetőséget adott számunkra a Mérei-féle többszempontú szociometria) a nevelőhatás központjába a pedagógiai mérlegeléssel képzett csoportot (mikrocsoportot) tegyük. Itt nyílik lehetőség a szocialista pedagógiában nagyra értékelt közvetett hatások kibontására is. (Bábosik I. 1982.) Ezen a sűrűsödési ponton elindulva felfejthető a referens viszonyok értékszövevénye, kirajzolódnak a hangadók, mintaadók és mintakövetők is. A mikrocsoportok – az iskolai osztályokban – láthatóvá teszik az egyének dinamikus baráti csoportosulásait, társas jelentőségüket és szerepüket. Mindezek alapján egyfajta önkormányzati alapot építhetünk ki, célszerűen szervezett munkacsoportokat alakíthatunk, ugyanakkor – a mutatók követésével – figyelemmel kísérhetjük a konglomerátum alakulását is. (L. Vastagh Z. 1980.)

A különböző iskolai osztályok társas világában mindig egyik legerősebben ható érték a tanulmányi eredmény. A tanulmányi teljesítmény – már jellemzett szélsőséges formájában – jól látható a tanulók által is, az osztályozás következtében pedig állandó megerősítést is kap. Amíg a tagozatos osztályokban inkább e tényező felértékelése tapasztalható, a nehéz, hátrá-

nyos helyzetben élő tanulókból álló osztályokban kevésbé motivál. Akár így, akár úgy áll is a helyzet, mindenütt makacsul tartja magát az adott tanulmányi eredmény. Már idézett kutatásunkban két év alatt sem változott lényegesebben ez a mutató, még az intenzív módon fejlesztett osztályokban sem. (A központi helyzetben lévő tanulóknál az átlag 3,9, a peremhelyzetűeknél pedig 3,0 volt induláskor. Mindkét csoport eredménye a kísérlet végén szinte azonos maradt, csak egy-egy tizeddel módosult.) Maga a peremhelyzet is makacs, hiszen a szociális-környezeti tényezők, más esetben egyes személyiségtényezők, vagy mindkettő ezt erősen meghatározza. Ezt a helyzetet csak módosította, kiegészítette a kísérletben kiemelt teljesebb értékelési rendszer. Elsősorban a társadalmi (fizikai) munkában, társas kooperációban és a személyes érdeklődésre épülő tevékenységben mutatkozó eredményeket erősítettük fel.

Naivitás volna azt remélni, hogy az értékelés kiterjesztése önmagában tartós eredményhez vezet. Amint az előzőkben bizonyosodott, az alapvető tevékenységek rendszerét kellene kiépíteni oly módon, hogy abban a tanulók kellőképpen aktivizálódhassanak, sokoldalúan megmutathassák (realizálhassák) képességeiket. Erre vállalkozott a szentlőrinci kísérleti iskola (a tanítás-tanulási folyamat, a termelés és gazdálkodás, valamint a tanulók társadalmi munkájának megszervezésével). Tanulságos még az egésznapos iskolák próbálkozása. Ez a szervezeti keret is képes volt felszámolni a "délelőtti" és a "délutáni" nevelés kettősségét. Módot találtak így egy ésszerűbb, egészségesebb munkarend kialakítására, amelyben lehet délután is tanóra, ugyanakkor délelőtt is szervezhető különböző képességfejlesztő vagy szabadidős program. A testület is egységebb lehet, hiszen nem különböztetik meg a szaktanárokat és a napköziseket. A fentebb idézett tantervfejlesztési elgondolás, a kísérleti iskola és más országosan is ismert kezdeményezések (pl. Eperjessyné 1981.) hozzásegíthetnek végre minden iskolát, hogy saját lehetőségei szerint átstrukturálja, s ezzel racionálisabbá, hatékonyabbá tegye tevékenységi rendszerét. Itt ismét le kell írunk azt a feltételt, hogy önalakításra az iskolának képessé kell válnia. Ezt nem lehet előírni, elrendelni. Ugyancsak belső feltételként adott a pedagógusok felkészültsége. A tanár csakis megfelelő szakmai, módszertani felkészültség birtokában, a környezet és a tanulók mély ismeretében lehet képes helyes pedagógiai döntésekre. Nem árt hivatkoznunk a tanári tevékenység jellemző sajátosságára: "... jóval kevésbé irányítják a mesterség megtanult szabályai, mint például a mérnök vagy az orvos szakmai döntéseit. A tanítási-nevelési problémák

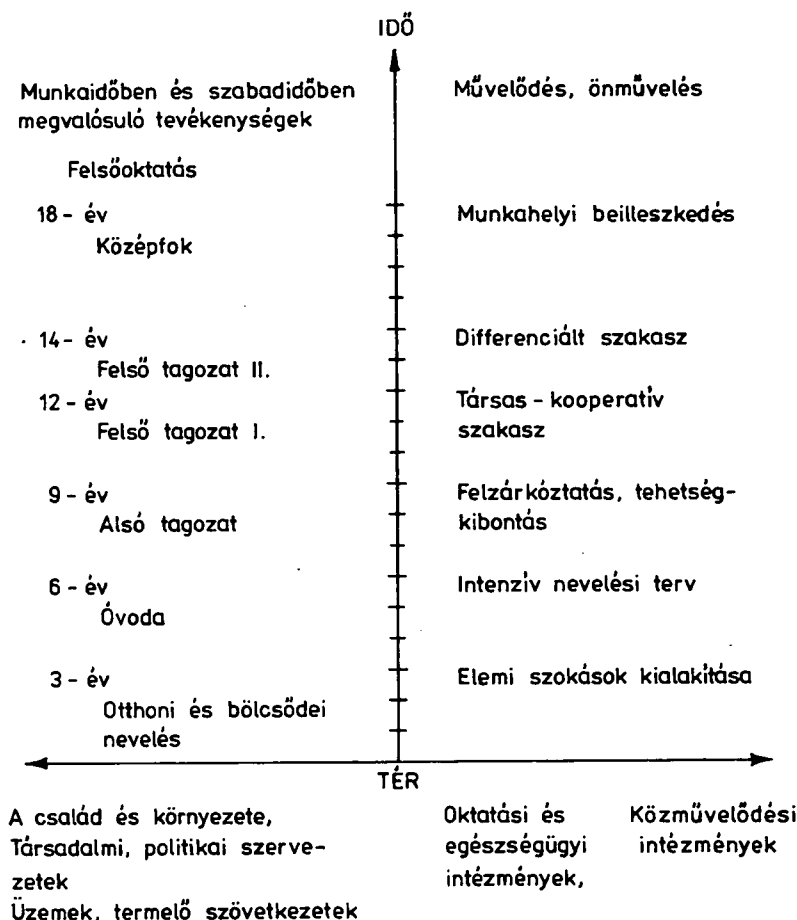
meglátásában sokkal nagyobb szerepe van a személyiség totalitásának...
(Takács E. 1968., Orosz S. 1981.)

Új eljárás a fejlődés nyomon követésére

A nevelési rendszer első közelítésekor végiggondolta a szederkényi nevelőtestület a tapasztalati bázis (a tér) és a fejlődésmenet (az idő) dimenzióit. Erről egy vázlat is készült, amelyre azután rákerültek a nevelés erői (amelyekkel meg lehetett osztani a teendőket, illetve koordináció valósult meg), majd pedig a nevelés időtartamának tartalmi feladatokhoz kötődő sajátos szakaszolása is. (L. a 2. ábrán!) Ezek a fejlődési-alakulási periódusok terveink szerint – az életkornak megfelelő lehetőségekre építve – kiemelték egy-egy nevelési, önnevelési feladatot. Bizonyosodott, hogy mennyire fontos a teljes fejlődésmenet áttekintése ahhoz, hogy tudatosabb lehessen az egyes szakaszokban jelentkező oktató-nevelő munka. Belső szóhasználatban "lefele figyelésnek" neveztük azt a módszert, amely minden nevelőt arra kötelezett, hogy lehetőleg születésétől kezdve megismerje (amennyire lehet kövesse nyomon) egyes tanítványait. Így már nem csupán formálisan kötődött a felső tagozat az alsóhoz, az alsó az óvodához, az óvoda pedig a családi (bölcsődei) viszonyokhoz. Az utóbbi években kiépült egy alapidokumentáció, amely valamennyi gyermek környezeti- és személyiségjellemzőiről tájékoztat, és amelyben a változások folyamatosan jelezhetők. (V. Meleg Csilla 1985.) A "lefele figyelés" a község viszonyai között logikusan vezetett az iskolához kapcsolódó óvodán keresztül az otthon nevelkedő legkisebbekig, a családig.

Szerencsésen alakult a szervezett nevelési rendszert megelőző időszak megfigyelése és tervszerű befolyásolása. A team tagjai: az iskolaorvos, a védőnő és az óvónő. Velük közösen találhattunk rá a legősibb, legtermészetesebb értékelési rendszerre, amely a családban alakul ki és érezteti hatását a gyermek megszületésétől. Tapasztalhattuk, hogy a szülő-védőnő, szülő-orvos kapcsolat jóval nyitottabb, mint a pedagógus-szülő kapcsolat. A csecsemő testi-lelki egészsége, mint alapérték egyértelműen fontos és elismert. Az óvónő beépülése e sajátos viszonyulásrendszerbe csaknem zökkenőmentes. Szerencsés helyzet – egészen az iskola küszöbéig –, hogy a gyermek sokféle-képpen lehet okos, ügyes, többféle helyzetben kezdeményezhet különösebb kockázat nélkül.

Számunkra a kisgyermekes család – s ezzel a valóságos, természetes társadalmi színtér – újabb kiindulóponttá vált. Innen kívánjuk felépíteni



2. ábra: A nevelési rendszer kiterjedése

az új szemléletű családgondozást és gyermekfoglalkoztatást, majd pedig az iskolai tanítás-tanulási folyamatot. A természetes alapviszony egyben azt is jelenti, hogy már a gyermek bölcsője körül feltűnnek a sokszor áthidalhatatlan, fejlődést gátló bajok, mint a veszélyeztetettség, a hátrányos vagy éppen halmozottan hátrányos helyzet. Fellelhetők a kulturális különbségek, feltűnnek a sérült családi kapcsolatok, sokakat kínoz a durvaság. Joggal kérdezhetjük, hogy ezeket a társadalmi tényeket is meg tudjuk-e változtatni? A válasz nem lehet egyértelműen igenlő. A nevelés korlátait egyre jobban ismerjük. Mi azonban arra törekszünk, hogy legalább ennyire tudatosuljanak a nevelés meglévő lehetőségei is! Kirajzolódnak lassanként azok az eredmények, melyek abból származnak, hogy a család mellé áll az orvos és a védőnő

újabb segítőtársával az óvónővel. A team a testi-lelki egészségre figyel, a közösen elismert (vagy legalább leginkább elismert) értékekre alapoz. Ahol pedig már nem tartható meg a kapcsolat, veszélybe kerül a gyermek, ugyanez a team tud leginkább javaslatot tenni a megoldásra, illetve képes leginkább elősegíteni a tényleges változást. Természetesen a kapcsolatok ápolásával egyben prevenciós munka is folyik.

A szülőkkel kialakított kapcsolatokban mindenkor a partner helyzetből indulunk ki, a segítő szakember van jelen és érzékelhető a szülők számára és sohasem a "kioktató okosabb", vagy az eljárást vezető hatósági személy. (Komlósi, 1985.)

A gyermekek fejlődését dokumentáló adatlap – az orvos és a védőnő által készített feljegyzésekkel – óvodás korban az óvónő kezelésébe kerül. Továbbra is követi a folyamatot az orvosi munka, de itt már bekapcsolódik a tanító is. Lényeges, hogy a tanító alaposan megismerje a gyermek megszokott viszonyait és azt ne "felülről" alakítsa. Csakis az alulról felemelt érték, a kontinuitásra épülő pedagógiai munka lehet hatékony, amelyben nem érződik zökkenő az iskola küszöbének átlépésekor sem. Előtte azonban három év telik el az óvodában! Ezt az időszakot, egészen a második osztály végéig "intenzív nevelési szakasznak" nevezik a szederkényiek. Itt van – tapasztalataink szerint – a legtöbb esélye a művelődési, tanulási alapszokások alakításának, a pozitív motivációk megerősítésének és a megfelelő társas-közösségi tréningek eredményes megszerzésének is.

Az iskoláskor elején ismét kiegészül a gyermek fejlődését segítőik köre. A leendő osztályfőnök – lehetőleg osztályával együtt patronálja a kicsiket. A "lefele figyelés elve" alapján neki is "tanulnivalója" van, be kell illeszkednie a meglévő viszonyok közé, hogy majd a felső tagozat se jelentsen megrázó változást a bánásmódban. Megemlítjük, hogy a szociális tanulás mindenkor érvényesülő alapmechanizmusaira itt is ügyelnünk kell, nem csak a kisgyermekkorban. Az utánpótlás és a mintakövetés még erősen "a felnőttre tapad", de ezzel párhuzamosan hat, egyre erősödik a néhány évvel idősebb gyermekek példájának, "előjátzásának" hatása is. Ennek tudatában kell tehát velük találkozoznunk és a patronáló nagyobb tanítványokat is magunkkal vinnünk.

A felfele haladó feltáró-fejlesztő munkában alapvető törekvésünk megőrizni a gyermekek tudás iránti kíváncsiságát és az iskola, valamint a nevelők vonzerejét. Ennek sikere esetén remélhetjük csak, hogy önfejlesztésre, permanens művelődésre képes utódok nőnek fel.

A kutató-fejlesztő munka – a fentebb vázolt egységesített adatrendszerrel – jelenleg a második osztálynál tart. A közreműködőktől feltétlenül nagyobb energiabefektetést kívánunk, mint más iskolák nevelőitől. Az új keresésének izgalma és a tapasztalt nevelési eredmények tartják életben a kezdeményezést.

IRODALOM

1. Ágoston György (1970): Neveléstudomány. TK.
2. Bábosik István (1982): Személyiségformálás közvetett hatásokkal. TK.
3. Bárdossy I. – Szalay L. (1983): A tanulás és a motiváció néhány összefüggése. A termelés és gazdálkodás tapasztalatai: In: A szocialista munkaiskoláért. Szentlőrinc. Közlemények 1. sz.
4. Báthory Zoltán (1979): A természettudományok tanításának eredményei. TNK (1975-76.). TK. – – (1985) Tanítás és tanulás. TK.
5. Bernáth J. – Horváth M. – Mihály O. – Páldi J. (1981): Az önálló tanulás feltételei és lehetőségei. AK.
6. Buzás László (1980): A csoportmunka. TK.
7. Coombs, Ph. H. (1971): Az oktatás világviszonya. TK.
8. Deák Á. – Kozéki B. (1981): Az iskolai eredményességet meghatározó egyes motivációs és kreativitás-tényezők vizsgálata. Pedagógiai Szemle, 2. sz.
9. Eperjessy Géza (1981): Mire jó az egésznapos nevelés? TK.
10. Ferge Zsuzsa (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. AK.
11. Gázó Ferenc (1984): Interjú a közoktatás fejlesztéséről (Tóth Lászlóval), Köznevelés, 7. sz.; – – (1979): Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. Valóság, 9. sz.
12. Gáspár László (1978): Egységes világkép, komplex tananyag. TK.; – – (1984): A szentlőrinci iskolakísérlet I. TK.
13. Gerencsér Andrásné (1981): A kölcsönös kapcsolatok alakulása és alakítása. In: A helyi nevelés rendszere Szederkényben. Pécs, Tanárképző Főiskola, 82-95.
14. Kiss Árpád (1973): Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés (Tanulmányok szerk.) AK.
15. Kelemen László (1981): Pedagógiai pszichológia. TK.

16. Komlósi Sándor (1985): Serdülnek a gyermekek. Ajánlás a szülőknek. HNF. 22.
17. Kozma Tamás (1977): A nevelésszociológia alapjai. TK.
18. Lazar, A. (1980): Motivációs helyzetek – tanulási eredmények. TK.
19. Lewin, A. (1973): A nevelés rendszere. TK.
20. Mérei Ferenc (1971): Közösségek rejtett hálózata. Közgazdasági és Jogi K.
21. Mihály Ottó sz. (1983): Vázlat a szocialista nevelőiskoláról. OPI.
22. Nagy József (1974): Kompenzáló beiskolázási modell. AK.
23. Nagy Sándor (1981): Az oktatáselmélet alapkérdései. TK.; – – (1982): Oktatástechnológia a neveléstudomány rendszerében. OOK. Veszprém, 55.
24. Orosz Sándor (1982): Az oktatás mint a tanulás szabályozása. OOK. Kézirat, 200.
25. Takács Etel (1968): Pedagógiai szituáció a tanítási órán. Pedagógiai Szemle, 9. sz.
26. Szarka József – Bábosik István (1982): Neveléselemélet, TK.
27. Szarka József (1971): A nevelési tapasztalat. AK.
28. Szántó Károly szerk. (1980): Pedagógia I., II. TK.
29. V. Meleg Csilla (1985): A köznevelési és az egészségügyi rendszer szerepe az egészségkultúra alakításában. Ifjúsági Szemle, 4. 61–72.;
– – (1985): Az egészségkultúra kialakulására ható tényezők 0 és 3 éves kor között. Egészségnevelés, 155–160.
30. Vastagh Zoltán (1980): Mikrocsoportok az iskolai osztályokban. AK.;
– – (1984): Az iskola nevelési rendszere. Pedagógiai Szemle, 9. sz. 894–899.
31. Zsolnai József (1983): Nyelvi-irodalmi-kommunikációs kísérlet. OOK. Veszprém.

Bábosik István

KRITIKUS ÉLETKORI SZAKASZ
A SZEMÉLYISÉG ERKÖLCSI FEJLŐDÉSÉBEN

A pedagógia és a pszichológia számára talán a személyiség erkölcsi fejlődésének témaköre adja fel a legbonyolultabb kérdéseket, s az intenzív kutatómunka ellenére is sok ellentmondás és rejtélyesnek látszó probléma halmozódott fel ezen a területen.

Az ellentmondásokra jellemző, hogy a XX. század 20-as éveiben, a személyiség erkölcsi fejlődésének első nagy empirikus vizsgálatai idején még az erkölcsi fejlődés létezésének kérdésében is különböző következtetésekhez vezettek el az egyes kutatások. Az egyik legkorábbi vizsgálódás alapján olyan megállapítás született, hogy a gyerekek jól kimutatható értékrendszert építenek fel magukban, s ebbe az értékrendszerbe társadalmi normákat is felvesznek. Az így kiépülő értékrendszer a gyerekek életkori fejlődésével együtt határozott fejlődésvonalat követ.¹ Eszerint tehát megalapozottan beszélhetünk a személyiség erkölcsi fejlődéséről.

Néhány éven belül azonban egy újabb, kiterjedt empirikus vizsgálat-sorozat ezzel ellentétes konzekvenciákhoz vezetett, olyan formában tagadva az erkölcsi fejlődés lehetőségét, hogy a morális cselekedeteket előhívó tényezők olyan összetettek, hogy képtelenség a morális magatartásról bármiféle általános kijelentést tenni, s ez vonatkozik a morális fejlődésre is.²

¹Macaulay, E., Watkins, S.H.: An Investigation into the Development of the Moral Conceptions of Children, 1 and 2. In: The Forum of Education. 1925. Idézi: Kay, W.: Die moralische Entwicklung des Kindes. Düsseldorf. 1975. 29. 1.

²Hartshorne, H., May, M.A.: Studies in the Nature of Character, Vol. I. New York, 1928. 238. 1.

Az erkölcsi fejlődés létezését illető korai kutatások ellentmondásos eredményei ahelyett, hogy leállították volna a vizsgálódást ezen a területen, mintha újabb lendületet is adtak volna a kutatómunkának, s az erkölcsi fejlődés létezését alátámasztó bizonyítékok keresésének.

Anélkül, hogy az erkölcsi fejlődést elemző kutatások részletező elemzésébe belemennénk, azt meg kell állapítanunk, hogy ezek eredményeképpen ma már nem vitatható az, hogy a személyiség erkölcsi sajátosságai ténylegesen mutatnak minőségi változást az ontogenezis folyamán, illetve fejlesztésük lehetséges. Az ebben a problémakörben kifejtett, s ma is változatlan intenzitású nemzetközi kutatómunka másik jelentős gyümölcse az a szinte áttekinthetetlen sokaságú erkölcsi - fejlődési periodizáció, amelyek mindegyike nyilvánvalóan abból a törekvésből született, hogy az egyes szerzők nem csupán a moralitás fejlődését akarták bizonyítani, hanem ezzel kapcsolatban további részletek, mélyebb összefüggések, illetve mindenekelőtt a személyiség erkölcsi fejlődését befolyásoló tényezők meghatározását is célul tűzték ki.

A nemzetközi szakirodalomban többször is történtek próbálkozások az erkölcsi - fejlődési periodizációk, illetve koncepciók rendszerezésére, ezek főbb csoportjainak kiemelésére, elkülönítésére.³ A személyiség erkölcsi-fejlődési periodizációit a különböző szerzők egyformán úgy próbálják osztályokba vagy irányzatokba integrálni, hogy osztályozási alapként azt veszik figyelembe, hogy az adott erkölcsi-fejlődési periódusok kialakulását milyen tényező határozza meg. Ennek megfelelően, kissé leegyszerűsítve a tényleges helyzetet, azt mondhatjuk, hogy a szakirodalom lényegében az erkölcsi fejlődés intellektuális és motivációs koncepcióit különbözteti meg, mint két alapvető osztályt. Az erkölcsi fejlődés intellektuális koncepcióinak képviselői a moralitás fejlődésében az intellektuális érésnek tulajdonítanak meghatározó szerepet, s ez utóbbi fejlődési szakaszaihoz kötik a morális változások minőségi szekvenciáit is.⁴ Ennek megfelelően, természetesen nagy szerepet tulajdonítanak az erkölcsi nevelésben a tudatosító - értelmi hatásoknak.

³Szubbotszkij, E.V.: Issledovanyija moralnovo razvityija rebjonka v zarubeznoj psichologii. Voproszi psichologii, 1975. 3. sz. 149-156. 1. Kay, W., 1975. I. m.

⁴Piaget, J.: The Moral Judgement of the Child. London, 1932. Kohlberg, L. und Turiel, E.: Moralsche Entwicklung und Moralerziehung. In: Sozialisation und Moral. Gerhardt Portele /Hrsg./ Weinheim und Basel, 1978. 13-81. 1.

Ami az erkölcsi fejlődés motivációs koncepcióit illeti, ezek a különböző motivációs természetű személyiségbeli képződmények (motívumok, szükségletek, attitűdök, irányultság) megerősödésének, illetve hierarchizálódásának tulajdonítják az egyre magasabb szintű erkölcsi sajátosságok megjelenését.⁵ Ugyanakkor, az erkölcsi fejlődés alapjául szolgáló motivációs személyiségkomponensek kialakulásában és következésképpen az erkölcsi nevelésben sem a tudatosító – értelmi hatásoknak, hanem az ezeken kívül eső, széles körű környezeti – tapasztalati hatásoknak tulajdonítanak döntő szerepet.

Ezen a ponton azonban meg kell jegyezni, hogy az erkölcsi fejlődési periodizációkat osztályozó vagy elemző pedagógiai és pszichológiai munkák általában nem tárgyalják külön kategóriaként az erkölcsi fejlődést életkori szakaszokhoz kapcsolódó koncepciókat. Ez a tény mindenekelőtt azért érdemel kiemelés, mert a nemzetközi szakirodalomban található ilyen életkorhoz kötött erkölcsi fejlődési szakaszolások tiszta formában is, illetve olyan megoldást alkalmazva, hogy egyes szerzők intellektuális vagy motivációs periodizálás mellett az egyes fejlettségi szakaszok életkori behatárolását is megadják.⁶

Az igazsághoz tartozik az a tény, hogy a moralitás fejlődésének tisztán életkorhoz kötött szakaszolása ma már nem jellemző, inkább az erkölcsi fejlődés kutatásának korábbi periódusaiban fordult elő. Háttérbe szorulásának oka nyilvánvalóan az a felismerés volt, mely szerint az életkor önmagában nem meghatározója az erkölcsi fejlettségi szintnek. Ezt egyébként a pedagógiai tények is igazolják, hiszen tudjuk, hogy ugyanazon évjáraton belül is sok és szélsőséges különbség található az egyes tanulók erkölcsi tulajdonságaiban, másrészt pedig, ha az erkölcsi fejlettség életkorhoz köthető lenne, akkor az egyes tanulók jellemzéséhez elegendő volna megadni az illető életkorát, s ezzel az adott életkor általános erkölcsi

⁵ Kennedy-Fraser, D.: The Psychology of Education. London, 1944. Havighurst, R.J., Taba, H.: Adolescent Character and Personality. New York, 1949. Peck, R.F., Havighurst, R.J.: The Psychology of Character, Development. New York, 1960. Kossakowski, A. und Ettrich, K.U.: Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung der eigenständigen Handlungsregulation. Berlin, 1973. Csudnovszkij, V.E.: Nravsztvennaja usztojcsivoszty licznosztyi. Moszkva, 1981.

⁶ Swainson, B.M.: The Development of Moral Ideas in Children and Adolescents. Oxford, 1949. McKnight, R.K.: The Moral Sanctions of the Child. Glasgow, 1950. Rowan, J.: The Social Individual. London, 1973. 40-48. l. Pedagógika. Szerk. Suchodolski, B. Warszawa, 1973. 441-445. l.

jellegzetességeit ismerve máris tudnánk minden lényegeset a tanuló erkölcsi tulajdonságairól. Ez azonban nyilvánvalóan nincs így, mint ahogy az is igaz, hogy a morális fejlődés beérése nem szükségszerű, vagyis egy életkori periódus elérése nem jelenti automatikusan egy alacsonyabb erkölcsi fejlettségi szintről a magasabbra történő átlépést.

Mindezek ellenére, talán megfogalmazható az a feltételezés, hogy nem teljesen indokolatlanul vélték vagy vélik ma is egyes szerzők az erkölcsi fejlődés szakaszait egy-egy életkori periódushoz kapcsolhatónak, vagyis esetleg mégis lehet valamiféle, ha nem is közvetlen és meghatározó szerepe az életkornak a moralitás alakulásában. Ennek a hipotézisnek a megfogalmazása azzal is indokolható a fentiekén túl, hogy a nemzetközi szakirodalomban hozzáférhetőek olyan elemzések, amelyek nagyobb életkori periódusok empirikus vizsgálatán alapulnak, teljesen egybehangzóan jutnak arra a megállapításra, hogy van egy olyan életkori fázis, több forrás az évet is pontosan megadja, amikor az erkölcsi fejlődés folyamatában jól regisztrálható, de okait tekintve szinte rejtélyes visszaesés következik be.

Az a tény, hogy ez a visszaesés kronologikusan, egyértelműen lokalizálható, és sokoldalú igazolást nyert, önmagában is arra figyelmeztet, hogy a jelenség valamiféle mélyebb, pedagógiai szempontból releváns összefüggést vagy törvényszerűséget takarhat, amelynek megismerése a nevelési gyakorlatot is érintheti, annál is inkább, mert az általános iskolához kapcsolódó 13. életévről, hazai beiskolázási gyakorlatunkban a 7. osztályos évfájról van szó.

Az erkölcsi fejlődés kritikus életkori szakasza

Az erkölcsi fejlődés 13. életév körüli kritikus fázisát illető megállapítások megbízhatóságát az a tény húzza alá, hogy ennek létezését megerősítik az erkölcsi fejlődés mindhárom tárgyalt koncepciójának olyan képviselői, akik ezt az életkori szakaszt vizsgálták.

Az egyik legkorábbi vizsgálat alapján, 1925-ben olyan következtetés került megfogalmazásra, amely szerint a gyerekek 11 és 13 éves koruk között a legközömbösebbek, morális értelemben.⁷ Egy 1928-ban végzett vizsgálat azt mutatta ki, hogy 10-től 15 éves korig csak csekély javulás állapítható meg

⁷ Macaulay, E., Watkins, S.H., 1925. I.m. 26. 1.

a magatartásban.⁸ Más szerzők a prepubertáskori normakövetés hanyatlásáról, a becsületességgel kapcsolatos beállítódás 12-15. életév közti gyengüléséről és az értékítéletek elbizonytalanodásáról nyilatkoznak.⁹ Született olyan vizsgálati eredmény is, amely megállapíthatóvá tette, hogy a "legtöbb rossz irányban történő orientálódás 13-tól 14 éves korig figyelhető meg."¹⁰

Természetesen felvethető a kérdés, hogy a felsorolt megállapítások, amelyek nagyon különböző metodikával, különböző mintákon, több évtizeddel ezelőtt gyűjtött adatokon alapulnak, mennyire érvényesek jelenleg, főként pedig mennyire érvényesek a mai magyar serdülő korosztályra?

Erre a kérdésre saját adataink adnak meglepő választ, olyan értelemben, hogy a felső tagozatos tanulók körében országos reprezentatív mintán végzett adatgyűjtés egyértelműen igazolni látszik, a mi esetünkben a 7. osztályos tanulók erkölcsi magatartásbeli és motivációs sajátosságának szignifikáns visszaesését. Az alábbiakban ezt az adatanyagot tesszük teljes összefüggésében elemzés tárgyává, amely adatanyagnak csak kis töredéke került eddig más szempontú elemzés keretében publikálásra.¹¹

Az adatgyűjtésre az 1975/76-os tanévben került sor, a teljes 6-8 osztályos populáció 2,1 %-át kitevő mintán, 6770 tanuló bevonásával.

Az adatgyűjtés a tanulók erkölcsi-társadalmi-magatartási és motivációs tendenciáira terjedt ki olyan módon, hogy a gyerekeket jól ismerő osztályfőnököktől a mellékelt jellemzési lapon megadott lista alapján az egy-egy tanulóra jellemző pozitív magatartási és motivációs tendenciák meglétének vagy hiányának regisztrálását kértük. (Ld. 1. sz. melléklet.)

Az adatgyűjtő lap a következő főbb erkölcsi magatartási és motivációs tendenciák meglétének, illetve hiányának jelzését kívánta meg:

- A. I. kérdés-sor: a társadalom és a szűkebb iskolai közösség életével, a közösségi feladatokkal kapcsolatos magatartási sajátosságok;

⁸Hartshorne, H., May, M.A., 1928. I. m. 1.

⁹Peck, R.F., Havighurst, R.J., 1960. I.m. 206. l.; Morris, J.F.: A Study of Value - Judgements in Adolescents, London, 1955.; Edwards, J.B.: A study of Certain Moral Attitudes Among Boys in a Secondary Modern School. Birmingham, 1959.

¹⁰Swainson, B.M., 1949. I.m. 92.l.

¹¹Bábosik István - Bíró Katalin: Az általános iskolás tanulók erkölcsi-társadalmi fejlettségének vizsgálata. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.

- II. kérdés-sor: a társadalom és a szűkebb iskolai közösség életével kapcsolatos magatartási motívumok;
- B. I. kérdés-sor: a társakkal kapcsolatos magatartás jellemzői;
II. kérdés-sor: a társakkal kapcsolatos magatartás motívumai;
- C. I. kérdés-sor: a felnőttekkel és a nevelőkkel kapcsolatos magatartási tendenciák;
II. kérdés-sor: a felnőttekkel és a nevelőkkel kapcsolatos magatartás motívumai.

A pozitív magatartási sajátosságok alakulása az általános iskola
6., 7. és 8. osztályaiban

Osztályok	Tágabb közösségekkel kapcsolatos magatartás		Társakkal kapcsolatos magatartás		Felnőttekkel kapcsolatos magatartás	
	átlag	U-próba	átlag	U-próba	átlag	U-próba
6.	7,81	-0,07	5,61	-0,87	3,02	0,26
7.	7,52	<u>-2,19</u>	5,43	<u>-3,62</u>	2,95	<u>-1,73</u>
8.	8,01	<u>2,14</u>	5,96	<u>4,41</u>	3,06	1,47
Teljes minta	7,82		5,67		3,01	
Max. elérhető pontszám	13		10		4	

Az adatokból jól leolvasható, hogy viszonyul az egyes osztályok átlaga a maximálisan elérhető eredményekhez. Már az átlagpontszámok is mutatják, hogy a 7. osztály magatartási tendenciái a legkedvezőtlenebbek. Ehhez viszonyítva a 8. osztályosoknál már jelentős pozitív változások regisztrálhatók, s mindezt az U-próba adatai egzakt módon alátámasztják.

Itt kell megjegyezni, hogy az U-próba negatív előjelű értékei mutatják a teljes minta átlagához viszonyított kedvezőtlen eltéréseket, a pozitívak a kedvezőeket, s ilyen nagy elemszámú mintánál a 2 körüli érték már szignifikáns eltérést jelez.

A magatartás jellegzetességei mellett az adatgyűjtő lap A., B., C. II. kérdéssorai segítségével a magatartási motívumok minősítését is kértük az

osztályfőnököktől, konkrétan azt, hogy a gyerekek személyiségének, magatartásának ismeretére, ezzel kapcsolatos saját megfigyeléseikre és tapasztalataikra támaszkodva próbálják megítélni, hogy meghatározott motívumok dominálnak-e vagy sem az adott tanuló magatartásának ösztönzőrendszerében, észrevehető mértékben és számottevő gyakorisággal regulálják-e magatartását.

A pozitív magatartási motívumok alakulása az általános iskola
6., 7. és 8. osztályaiban

Osztályok	Tágabb közösségekkel kapcsolatos motívumok		Társakkal kapcsolatos motívumok		Felnőttekkel kapcsolatos motívumok	
	átlag	U-próba	átlag	U-próba	átlag	U-próba
6.	2,45	-0,68	3,21	-0,04	2,18	-2,09
7.	2,35	<u>-2,81</u>	3,11	<u>-2,01</u>	2,17	<u>-2,36</u>
8.	2,62	<u>2,32</u>	3,31	1,98	2,43	<u>4,27</u>
Teljes minta	2,48		3,21		2,26	
Max. elérhető pontszám	5		6		4	

Mint látható, a motivációs jellemzők általában a magatartás sajátosságaival megegyezően alakultak a különböző osztályokban, vagyis a 7. osztály esetében szignifikáns minőségi visszaesésre, 8. osztályban pedig pozitív irányú stabilizálódásra utalnak az adatok.

A meglevő magatartási és motivációs tendenciák mellett az adatgyűjtő lap ezen tendenciák hiányát is jelzi minden egyes tanuló esetében, hiszen ezt kértük az osztályfőnököktől akkor, ha a hiányt határozottan megállapíthatónak vélték. Ezzel kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy ezek az erkölcsi neveltségi szint hiányosságait jelző, lényegében negatív magatartási és motivációs jellegzetességek nem egyszerűen fordított megfelelői a pozitív sajátosságoknak, mivel az osztályfőnökök nem voltak kötelesek minden magatartási, illetve motivációs sajátosság meglétét vagy hiányát jelölni, csak amiben biztosak voltak. Így egy-egy sajátossággal kapcsolatos pozitív jelzés hiánya nem jelenti egyúttal az adott sajátosság hiányát. Mindezek alapján

úgy látszik, hogy az erkölcsi neveltségi szint ilyen értelemben vett negatív adatait mint önálló mutatóértékű adatanyagot használhatjuk fel a pozitív mutatók kontrollálására, illetve kiegészítésére.

A negatív magatartási sajátosságok alakulása az általános iskola
6., 7. és 8. osztályaiban

Osztályok	Tágabb közösségekkel kapcsolatos magatartás		Társakkal kapcsolatos magatartás		Felnőttekkel kapcsolatos magatartás	
	átlag	U-próba	átlag	U-próba	átlag	U-próba
6.	3,95	-2,14	3,26	-2,15	0,66	-2,23
7.	4,43	<u>3,34</u>	3,71	<u>4,87</u>	0,81	<u>2,95</u>
8.	4,03	-1,29	3,22	<u>-2,81</u>	0,70	-0,92
Teljes minta	4,14		3,40		0,72	
Max. elér- hető pont- szám	13		10		4	

Az adatok értelmezéséhez figyelembe kell vennünk, hogy mivel itt a kapott értékek hiányokat, illetve negatív erkölcsi neveltségi jellegzetességeket fejeznek ki, az U-próba negatív előjelű eredményei mutatják a pozitív irányú magatartásbeli eltéréseket és fordítva. Ennek alapján viszont jól látható a 7. osztályosok speciális helyzete, vagyis az, hogy körükben a pozitív magatartási sajátosságok szignifikánsan nagyobb mértékben hiányoznak, mint a 6. és 8. osztályosok esetében.

A negatív magatartási motívumok alakulása az általános iskola
6., 7. és 8. osztályaiban

Osztályok	Tágabb közösségekkel kapcsolatos motívumok hiánya		Társakkal kapcsolatos motívumok hiánya		Felnőttekkel kapcsolatos motívumok hiánya	
	átlag	U-próba	átlag	U-próba	átlag	U-próba
6.	1,97	-0,68	1,56	-1,75	1,22	0,28
7.	2,14	<u>2,99</u>	1,77	2,74	1,30	<u>2,25</u>
8.	1,90	<u>-2,26</u>	1,59	-1,07	1,12	<u>-2,48</u>
Teljes minta	2,0		1,64		1,21	
Max. elérhető pontszám	5		6		4	

Az eddigi egyértelmű összképet a 7. osztályban konzekvensen megjelenő visszaesés vonatkozásában, még meggyőzőbbé teszik a negatív magatartási és motivációs sajátosságok összevont adatai.

A negatív magatartási és motivációs sajátosságok alakulása az
általános iskola 6., 7. és 8. osztályaiban
az összevont adatok alapján

Osztályok	Átlag	U-próba
6.	12,65	-1,85
7.	14,18	<u>3,91</u>
8.	12,59	<u>-2,12</u>
A teljes minta	13,14	
Max. elérhető pontszám		42

A rendelkezésünkre álló kiterjedt adattömeg a legkülönbözőbb csoportosítási módokban is ugyanahhoz a végeredményekhez vezet, vagyis igazolja a szakirodalom megállapításait a korai serdülőkori, a mai magyar népesség esetében a 7. osztályos életkori szakasz, különleges helyzetét a személyiség

erkölcsi fejlődésében, s az ekkor előálló morális labilizálódást, illetve visszaesést. Ennek a ténynek a pusztá regisztrálása azonban önmagában nem elég. Fontosabb a jelenség okainak, magyarázatának, főként azonban a moralitás fejlődésére gyakorolt távolabbi és esetleges maradandó kihatásainak felderítése. A pedagógiát pedig mindezekén túl a nevelési hatásrendszer célirányos mozgósítása útján történő beavatkozás a megelőzés, illetve a későbbi hatékony orientálás kérdései érdekelhetik elsősorban. Egy ilyen komplex kutatási program realizálása természetesen nem lehet egyetlen tanulmány feladata. Ezért a továbbiakban, részben a szakirodalom megállapításainak, részben újabb adatanyagnak az elemzésére támaszkodva mindössze vázolni próbálunk a fenti kérdésekre adható néhány választ.

Az erkölcsi fejlődés serdülőkori visszaesésének lehetséges előidézői

Ami a moralitás fejlődésében tapasztalható megtorpanás, illetve visszaesés lehetséges okait illeti, a szakirodalom erre vonatkozóan többféle, de általában kevésbé meggyőző magyarázattal szolgál.

Az egyik magyarázat, amely a morális fejlődés intellektuális értelmezésének talaján született úgy szól, hogy a morális autonómia fejlődése a tekintélyelvű, külső szabályozó tényezőkre támaszkodó iskolai közegben szükségképpen visszaesik.¹²

Ez a magyarázat azonban nem lehet teljes mértékben kielégítő, mivel legalábbis a saját adataink szerint a 8. osztályban egy újra felívelő fejlődés regisztrálható a legtöbb mutatóban, annak ellenére, hogy az iskolai közeg nem változott, mindössze egy osztállyal előreléptek a tanulók.

Az erkölcsi fejlődés motivációs koncepciói mindenekelőtt azok, amelyek ezt a fejlődést az erkölcsi beállítódások kialakulásával és megszilárdulásával azonosítják, más szavakkal, de az előzőhöz hasonló magyarázatot alakítottak ki. Eszerint az erkölcsi beállítódások tanulás útján keletkeznek, de a további tanulási, tapasztalatszerzési folyamatban ezek a beállítódások módosulhatnak. A módosulások lehetnek az erkölcsi normákkal egybeesők, kongruensek, de inkongruensek is. A prepubertás kori visszaesésnél a beállítódások inkongruens változáson mennek keresztül, s ezt az a presszió idézi elő, amelynek a gyerek a felnőttek részéről ki van téve, s ez a visszaesés alapvetően a pressziót gyakorló felnőttekkel szembeni beállítódásban mutatkozik meg.¹³

¹²Kay, W. 1975. I. m. 209. l.

¹³Kay, W. 1975. I. m. 211-213. l.

Mint az előzőekből kitűnt, ez az érvelés azért problematikus, mert nem magyarázza meg a 8. osztályban mutatkozó fejlődő tendenciát, másrészt az elemzett adatanyag arra utal, hogy a 7. osztályosok magatartási és motívációs sajátosságai nem csupán a felnőttek viszonylatában, hanem a társakkal és a tágabb közösségekkel szemben is, tehát generálisan negatív jegyeket mutatnak.

A szövevényes problémát tovább bonyolítja az a megállapítás, amely arra utal, hogy "azok a gyerekek, akik néhány évre megtorpannak a fejlődésben, azon a szinten maradnak, ahol fejlődésük megakadt. Ugyanis, ha a gyerekek egy bizonyos szinten megmaradnak, különösen erős védekezési mechanizmus fejlesztenek ki szociális környezetük azon jegyeivel szemben, amelyek nem egyeznek meg gondolkodási szintjükkel."¹⁴ (Kiemelés tőlem – B.I.)

Ebből a megállapításból számunkra az a legfontosabb, hogy a morális fejlődésben megtorpanó, vagy visszaesést mutató tanulók esetében egy erkölcsi értelemben nem kívánatos fixáció kialakulásával kell számolnia a nevelésnek, az iskolának.

Itt vetődik fel egyébként a pedagógiai szempontból is leglényesebb kérdés, olyan formában, hogy: kik azok a tanulók, akik visszaesést mutatnak, s akiknél egy ilyen negatív erkölcsi fixáció veszélye fennáll, s akik esetében tervszerű pedagógiai beavatkozásokra van szükség. Ha erre a kérdésre válaszolni tudnánk, ezzel az egész problémakomplexum kulcsát a kezünkbe kapnánk, s meghatározhatóvá válnának a serdülőkori morális visszaesést előidéző tényezők is.

Az a tény, hogy az erkölcsi fejlődés prepubertáskori kritikus fázisát elemző vizsgálatok nem vezettek egyértelmű és pedagógiaileg adaptálható eredményekhez, valószínűleg azzal magyarázható, hogy ezek a vizsgálatok abszolutizálták az életkor vagy az intellektuális tényezők szerepét az erkölcsi fejlődés meghatározásában, s mintegy ezeket tekintették a szinte kizárólagos független változóknak ebben a folyamatban, mellőzve a tágabb környezeti-pedagógiai hatásegységek befolyásának nyomán követését, s szerepük tisztázását a serdülőkori morális krízis kialakulásában. Metodológiaiilag a kutatások ebben az esetben azt a hibát követték el, hogy az egyes korcsoportokba sorolható tanulói rétegeket homogénnek tekintették, s mellőzték a rájuk ható egyéb független változók vizsgálatát. Ezt a hibát egyes

¹⁴ Kohlberg, L. und Turiel, E., I. m. 1978. 58. l.

teoretikusok ma már hangsúlyozottan szóvá teszik olyan formában, hogy a morális fejlődés szorosan összefügg a szocializációval általában, s nem független, önálló tényező, így kontextusaitól elszakítva nem értelmezhető, illetve elszigetelt jelenségként vizsgálva nem kapunk pedagógiailag adaptálható eredményeket.¹⁵

Ennek a meggyőző érvelésnek az alapján tehát feltételezhető, amit egyébként a pedagógiai tények mindig is igazoltak, hogy a személyiség erkölcsi fejlődésének alapvető meghatározói a környezeti-pedagógiai hatások. Ezt a hipotézist tovább konkretizálva megfogalmazhatónak látszik az a feltevés, hogy a pedagógiailag kevésbé irányított környezeti tényezők, s az iskola mint pedagógiailag szervezett közeg, olyan tipikus erkölcsi hatásegységekkel befolyásolják a tanulók személyiségét, ami morális fejlődésüket kimutatható módon determinálja, s így ezek a hatásegységek tekinthetők az erkölcsi fejlődési folyamat leglényegesebb független változóinak, s mellettük az életkor csupán másodlagos szerepet játszik.

Ennek a hipotézisnek a kontrollálása céljából a vizsgált mintát nem osztályokra bontva, hanem a gyerekekre ható különböző környezeti-pedagógiai tényezőknek megfelelően rétegeztük. A rétegezéshez szükséges információkhoz egy kategórizálási lap segítségével jutottunk, amely kategórizálási lap azt kívánta meg, hogy az osztályfőnökök a tanulókat név szerint sorolják be az adekvát kategóriákba. (Ld. 2. sz. melléklet.)

Ilyen módon az egyes tanulói rétegek szétválasztásával lehetővé vált az iskolai és a családi hatásrendszer néhány, pedagógiailag lényeges elemének vizsgálata abból a szempontból, hogy milyen befolyást gyakorolnak a tanulók már eddig is elemzett erkölcsi sajátosságainak alakulására.

Közelebbről azt vizsgáltuk, hogy az iskolai határrendszeren belül a közösségi aktivitás, valamint a közösség keretében kialakuló interperszonális kapcsolatok, a családi hatásrendszer esetében pedig a család funkcionális és szerkezeti sajátosságai, továbbá értékközvetítő és orientáló sajátosságai hogyan hatnak a 6., 7. és 8. osztályos tanulók pozitív erkölcsi magatartási és motivációs jellemzőire.

¹⁵ Schweitzer, F.: Moral, Verantwortung und Ich Entwicklung. Neue Beiträge zur moralischen Entwicklung: Carol Gilligan, William Perry, Robert Kegan. Zeitschrift für Pädagogik, 1980. 93. 1.; Garz, D.: Zum neuesten Stand von Kohlbergs Ansatz der moralischen Sozialisation. Zeitschrift für Pädagogik, 1980. 93-95. 1.

Az iskolai hatásrendszer tükröződése a pozitív magatartási
és motivációs tendenciák alakulásában

Tanulói rétegek	A tágabb közösségekkel, a társakkal és a felnőttekkel kapcsolatos pozitív magatartási és motivációs tendenciák	
	Átlag	U-próba
<u>a) A közösségi aktivitás befolyása</u>		
egy tisztséget betöltő tanulók	29,77	18,75
több tisztséget ellátó tanulók	32,56	23,86
tisztséggel nem rendelkező tanulók	16,89	<u>-22,08</u>
Teljes minta	24,47	
<u>b) A közösségen belüli interperszonális kapcsolatok befolyása</u>		
kedvező szociometriai helyzetű tanulók	32,47	<u>28,80</u>
kedvezőtlen szociometriai helyzetű tanulók	14,95	<u>-21,81</u>
kapcsolatot nem tartó tanulók	19,77	<u>-9,81</u>
közösséggel szemben álló klikkekhez tartozó tanulók	12,82	<u>-17,52</u>
osztályt ismételt tanulók	16,57	<u>-13,99</u>
Teljes minta	24,77	

Az egyes tanulói rétegek és a teljes minta átlaga közti különbségeket jelző minden esetben szignifikáns, rendkívül nagy U-próba értékek jól jelzik, hogy az erkölcsi sajátosságok kialakulásában és megerősödésében az iskolai hatásoknak egyértelműen vezető szerepük van az életkorral szemben. Jól látható, hogy a kedvező befolyású iskolai tényezők és a kedvezőtlenek erkölcsi fejlődésbeli konzekvenciái milyen karakterisztikusan különböznek egymástól. Ez egyúttal az általános iskola nagy lehetőségeire és a neveléssel kapcsolatos különleges felelősségére is felhívja a figyelmet s arra, hogy a társadalom jövője szempontjából kedvezőtlennek minősíthető minden olyan törekvés, amely nem biztosít prioritást a nevelési hatásrendszer tel-

jes értékű megszervezésének az általános iskolában.

Az iskola mellett természetesen a családnak is szerepe van a személyiség erkölcsi formálásában, bár mindmáig viták tárgya, hogy melyik tényező viselje ebben a vonatkozásban elsődlegesen a felelősség terheit. A következő adatok a családi hatásrendszer néhány fontosabb elemének befolyását világítják meg.

A családi hatásrendszer tükröződése a pozitív magatartási és motivációs tendenciák alakulásában

Tanulói rétegek	A tágabb közösségekkel, a társakkal és a felnőttekkel kapcsolatos pozitív magatartási és motivációs tendenciák	
	Átlag	U-próba
<u>a) A család funkcionális és szerkezeti sajátosságainak befolyása</u>		
ép szerkezetű családban nevelt tanulók	25,98	6,60
sérült szerkezetű családban nevelt tanulók	20,57	<u>-9,87</u>
többgyermekes családban nevelt tanulók	24,02	-1,79
egy gyermekes családban nevelt tanulók	24,49	0,04
nevelőszülőknél nevelt tanulók	20,77	<u>-3,67</u>
Teljes minta	24,47	

b) A család értékközvetítő, orientáló sajátosságainak befolyása

A család nevelési igényszintje szerint

igényesen nevelt tanulók	31,59	28,62
a gyermekkel nem törődő családban nevelt tanulók	15,06	<u>-16,99</u>

Tanulói rétegek	A tágabb közösségekkel, a társakkal és a felnőttekkel kapcsolatos pozitív magatartási és motivációs tendenciák	
	Átlag	U-próba
<u>A család erkölcsi és kulturális igényszintje szerint</u>		
erkölcsileg kifogásolható körülmények között élő tanulók	16,80	-11,96
igénytelen családban élő tanulók	17,56	-19,96
<u>A családi követelményrendszer szerint</u>		
túlkövetelő családban nevelt tanulók	23,44	-1,52
szabadjára engedő családban nevelt tanulók	15,91	-19,54
<u>A családi értékelési rendszer szerint</u>		
túlbüntetett, testi fenytéssel nevelt tanulók	18,18	-12,58
testi fenytés nélkül nevelt tanulók	27,32	11,09
elkényeztetett tanulók	11,76	- 4,84
<u>A családi tevékenységrendszer szerint</u>		
rendszeres munkát végző tanulók	27,77	13,05
munkát nem végző tanulók	18,89	- 9,92
<u>A családi és iskolai hatásrendszer koordináltsága szerint</u>		
az iskolával jó kapcsolatot fenntartó családban nevelt tanulók	29,22	18,29
az iskolával szemben álló családban nevelt tanulók	16,00	-10,10
Teljes minta	24,47	

Az igen nagy, szignifikáns U-próba értékek igazolják, hogy a családi hatáseggyüttesek befolyásának nagyságrendje is többszörösen meghaladja az életkori tényező hatását az erkölcsi sajátosságok fejlődési folyamatában. Éppen ezért itt ismételten felvetődik a kérdés, hogy a közölt adatokból megfogalmazható konzekvenciák, továbbá az erkölcsi fejlődés törvényszerűségeire vonatkozó eddigi kutatási eredmények, konkrétabban a környezeti-pedagógiai tényezők jelentős befolyása, és a serdülőkor kezdetén regisztrálható erkölcsi fejlődésbeli visszaesés ténye összeegyeztethetőek-e, s ha igen, hogyan? Ezzel kapcsolatban mindenekelőtt azt mondhatjuk, hogy az erkölcsi fejlődésre vonatkozó megállapítások és adatok közti ellentmondások látszólagosak, sőt ezeket megfelelő összefüggésrendszerbe ágyazva kielégítő magyarázatot kaphatunk mind az erkölcsi fejlődés serdülőkori krízisére, mind pedig ennek a fejlődési folyamatnak néhány alapvető sajátosságára vonatkozóan.

Ami a 7. osztályban jelentkező visszaesést illeti, ebben feltehetően az játszik szerepet, hogy erre az életkori szakaszra az iskolai és családi határendszer éveken keresztül halmozódó befolyása olyan minőségi változást idéz elő a személyiség motivációs rendszerében, hogy ez lehetővé teszi a környezet szabályozó hatásaitól való bizonyos mértékű függetlenedést, s az áttérést a belső autonóm magatartásvezérlésre. Ez az áttérés azonban átmeneti magatartásbeli és motivációs labilizálódással, illetve a külső szabályozókkal szembeni, esetenként indokolatlan, megnövekedett ellenállással jár együtt, s részben ez fejeződik ki a prepubertás-kori átmeneti negatív morális összképben. Emellett azonban az autonóm szabályozottság kialakulása egyben az ösztönzőrendszer, illetve a magatartás területén érvényesülő fixációt is jelent, vagyis azt, hogy a személyiségen belüli autonóm ösztönzések, s az ezek nyomán kialakuló magatartási tendenciák minőségüket tekintve állandósulnak. Ezek az autonóm, a személyiségre most már jellemzővé váló motivációs és magatartási tendenciák azonban nem csupán pozitívak, hanem negatívak is lehetnek, a különböző tanulói rétegekre éveken át befolyást gyakorló specifikus környezeti-pedagógiai határendszerrel függően. Korábban, a magyar viszonyok esetében a 7. osztály előtt, ezek a negatív motivációs és magatartási tendenciák még nem elég erősek, így az iskola alapvetően pozitív elvárásaival nem kerülnek összeütközésbe, s a gyerekek igazodnak a heteronóm iskolai befolyásokhoz. A 7. osztályban azonban manifesztálódnak a korábbi rétegspecifikus hatások következtében latens módon rögzült negatív tendenciák is, és ezek a labilizálódáshoz hozzáadódva már kimutatható negatív morális összképet eredményeznek ennél az évjáratnál. Ami a 8. osztályban tapasztalható, kevésbé határozott, de mégis kimutatható pozitív változást il-

leti, az annak tulajdonítható, hogy az autonóm vezérlés további megerősödésével a labilitás, a bizonytalanság megszűnik, s egyúttal a pozitív magatartási és motivációs tendenciák is fixálódnak. Az a tény azonban, hogy a 8. osztályban megjelenő pozitív irányú változások nagyságrendje nem számottevő, és elmarad a pozitív és negatív hatásoknak kitett tanulói rétegek erkölcsi sajátosságbeli különbségei mögött, további figyelmet érdemel. Feltehetően az történik ugyanis, hogy a 8. osztályos életkori szakaszban a fixálódás még kifejezettebbé válik, de természetesen nem csak a pozitív, hanem a negatív motivációs és magatartási sajátosságok esetében is. Éppen ezért, ha ennek az évjáratnak az adatait globálisan, rétegekre bontás nélkül dolgozzuk fel, a pozitív mutatók a negatív mutatókra vonatkozó adatokkal interferálnak, vagyis egy olyan átlagos képet kapunk, amelyben a pozitív és negatív sajátosságok összemosódva jelennek meg, de a negatív sajátosságok nyomasztóan számottevő aránya megmutatkozik a pozitív tendenciák erősen visszafogott jelentkezésében.

A fentiekben összegezett elméleti következtetéseknek természetesen megvannak a gyakorlati konzekvenciái is. Mindenekelőtt az látszik bizonyítotttnak, hogy az általános iskolás korosztálynak, s egyszersmind az általános iskolának különleges szerepe van a személyiség erkölcsi fejlődésének orientálásában és a moralitás megalapozásában. Az itt szervezett nevelési hatásrendszer jelentős mértékben befolyásolhatja azt, hogy a 7. osztályban jelentkező autonóm vezérlésre való áttérés pozitív vagy negatív irányban realizálódik-e. Az is elsődleges fontosságú körülmény, hogy az általános iskola nevelési hatásrendszerének megszervezése az alsóbb osztályokban nem halogatható, hiszen ha nem sikerül megfelelően előkészíteni a 7. osztályban bekövetkező autonóm vezérlésre való átállást, ez az átállás erkölcsi értelemben negatív irányban alakul ki, a negatív irány rögzül, vagyis olyan nevelési deficit keletkezik, ami később egyáltalán nem, vagy csak igen nehezen hozható helyre.

Az adatok egyértelműen bizonyították, hogy az erkölcsi magatartási és motivációs sajátosságok minősége mindenekelőtt a környezeti-pedagógiai hatásokra mutat nagyfokú érzékenységet. Különösen erősnek tűnt az iskolai közösségi tevékenység, valamint a közösségen belüli interperszonális kapcsolatok befolyása a moralitás fejlődésére. Ez a tény önmagában is utal a változatos közösségi tevékenységrepertoár kiépítésének fontosságára, illetve az iskolai tevékenységrepertoár tanulmányi tevékenységre történő leszűkítésével járó komoly veszélyekre. Nyilvánvalóvá válik ugyanakkor annak a hibának a súlya is, amit akkor követünk el, ha helytelenül osztjuk el a közösségi fel-

adatokat, vagyis szűk, oktatáscentrikus szemléletmód alapján éveken keresztül csak a jó tanulmányi teljesítményű tanulóknak biztosítunk lehetőséget a közösségi tevékenységrendszerbe való bekapcsolódásra, kizárva ebből, s egyúttal az igen jó nevelési hatásfokú szociális tréningből az alacsony tanulmányi teljesítőképességű tanulói réteget.

Végül, az adatok alapján megkockáztatható az az állítás, hogy a jól kiépített és változatos iskolai tevékenységrendszer, s a pedagógiaiilag folyamatosan gondozott interperszonális kapcsolatrendszer ellensúlyozhatja bizonyos mértékben a nem kedvező családi hatáseggyüttesek erkölcsi fejlődésre gyakorolt befolyását is. Ezt a következtetést kiegészítve, az is megfogalmazhatóan látszik, hogy az általános iskolának tudatosan törekednie is kellene egyes tanulói rétegek esetében ilyen folyamatos kompenzáló tevékenységre. Ez hatékonyabbnak ígérkezik annak az illúzióknak a fenntartásánál, miszerint a legnegatívabb befolyást gyakorló családok az erkölcsi nevelés vonatkozásában az iskola partnereivé tehetők.

1. sz. melléklet

Kedves Kolléga!

A következőkben egy-egy tanítványa jellemzését kérjük Öntől. Ennek érdekében egy mondatral valamilyen magatartási tendenciát vagy motivációs sajátosságot írunk le. Kérjük, hogy a megadott válaszlehetőségek közül egyiknek az aláhúzásával jelezze, hogy az adott magatartási tendencia, illetve motivációs sajátosság mennyiben jellemzi a tanulót. Kérésünk tehát az, hogy ne egyes, nem ismétlődő megnyilatkozások, hanem a játék, a tanulás és a munka keretében tendenciaszerűen érvényesülő magatartási, illetve motivációs sajátosságok alapján sziveskedjék jellemezni a tanulókat. Abban az esetben, ha valamelyik magatartási vagy motivációs sajátosság megléte, illetve hiánya teljes biztonsággal nem dönthető el, akkor a két megadott válaszlehetőség közül nem kell aláhúzni egyiket sem.

I.

A

I. 1. Gyakran kezdeményezője a közösség érdekeit szolgáló feladatok elvégzésének.

jellemző - nem jellemző

2. A közösség érdekeit szolgáló feladatok elvégzésére szívesen vállalkozik. jellemző - nem jellemző
 3. A rövid és hosszú lejáratú megbízásokat és önként vállalt közösségi feladatokat lelkiismeretesen teljesíti. jellemző - nem jellemző
 4. Szívesen vállalja a kevésbé érdekes, nehéz vagy kellemetlenségekkel járó közösségi feladatokat is. jellemző - nem jellemző
 5. Részt vállal az ország javainak gyarapítását szolgáló, gazdasági szempontból értékes anyagok gyűjtésében. jellemző - nem jellemző
 6. Részt vesz az iskola és a lakóhely közvetlen környezetének szépítésében, védelmében. jellemző - nem jellemző
 7. Részt vesz a haladó mozgalmak, természeti katasztrófa sújtotta népek megsegítésére rendezett gyűjtésekben, illetve munkaakciókban. jellemző - nem jellemző
 8. Fizikai munka végzésére szívesen vállalkozik. jellemző - nem jellemző
 9. Önkiszolgáló tevékenységben - hetesi, ügyeletesi, naposi szolgálatban - szívesen részt vesz. jellemző - nem jellemző
 10. Az osztály és iskola anyagi értékeit óvja. jellemző - nem jellemző
 11. Tanulmányi munkáját rendszeresen és lelkiismeretesen végzi. jellemző - nem jellemző
 12. Törekszik az iskola és osztály házirendjének betartására - fegyelmezett. jellemző - nem jellemző
 13. Saját érdekeit a közösség érdekei alá rendeli. jellemző - nem jellemző
- II.1. A feladatokat általában a közösség érdekeinek felismerése alapján, önként vállalja. jellemző - nem jellemző
2. A közös tevékenység élménye, a tevékenykedés öröme készteti munkára. jellemző - nem jellemző

3. Közös munkában általában jutalom vagy tanári biztatás nélkül is szívesen vesz részt.

jellemző - nem jellemző

4. Tanulmányi munkáját belső késztetés alapján kényszer vagy külső ösztönzés nélkül is lelkiismeretesen végzi.

jellemző - nem jellemző

5. A fegyelmet általában önként, belső késztetés alapján vállalja.

jellemző - nem jellemző

B

I. 1. Társaival kapcsolatban udvarias, figyelmes, bizalomteljes, nem sérti őket.

jellemző - nem jellemző

2. Tiszteli társai véleményét, jó javaslatokat szívesen átveszi.

jellemző - nem jellemző

3. Segítőképz a munkában, tanulásban, játékban.

jellemző - nem jellemző

4. A hibákat határozottan bírálja.

jellemző - nem jellemző

5. Törekszik a negatív kezdeményezések, akciók megelőzésére.

jellemző - nem jellemző

6. Személyi tulajdonát, eszközeit szívesen megosztja társaival, vagy kölcsönzi.

jellemző - nem jellemző

7. Társaival szemben gyakran támaszt fegyelmi jellegű követelményeket.

jellemző - nem jellemző

8. Nem törekszik folyton vezető szerepre.

jellemző - nem jellemző

9. Saját teljesítményeit nem értékeli túl.

jellemző - nem jellemző

10. Sikertelenség esetén hibáját nem hárítja másokra és nem keres objektív okokat.

jellemző - nem jellemző

II. 1. A társakkal való jó kapcsolat, a jó hangulatú közösségi légkör kialakítására a közösség érdekeinek felismerése alapján, tudatosan törekszik.

- szik.
- jellemző - nem jellemző
2. A jó közösségi légkör, a társakkal kialakult kellemes kapcsolat szubjektív jó érzést, örömet okoz neki.
- jellemző - nem jellemző
3. Társait nem a vizsontszolgálatok reményében segíti.
- jellemző - nem jellemző
4. A hibákat nem a tanári elismerés reményében bírálja.
- jellemző - nem jellemző
5. Vezető szerep vállalására főként a közösség érdekeinek szolgálata, segítőkészsége vagy ügyszeretetet indítja.
- jellemző - nem jellemző

C

- I. 1. A felnőttekkel, nevelőkkel kapcsolatban udvarias, tisztelettudó magatartást tanúsít.
- jellemző - nem jellemző
2. Nevelői utasításait, követelményeit végrehajtja, nem tanúsít ellenállást azokkal szemben.
- jellemző - nem jellemző
3. A nevelők figyelmeztetéseit, negatív értékelését megértéssel fogadja és törekszik a hiba kijavítására.
- jellemző - nem jellemző
4. Nem akarja folyton saját érdemeire terelni a nevelők figyelmét.
- jellemző - nem jellemző
- II. 1. Önállóan, tudatosan törekszik a felnőttek elvárásainak betartására.
- jellemző - nem jellemző
2. Nemcsak a felnőttek, illetve a nevelők jelenlétében törekszik a követelmények betartására.
- jellemző - nem jellemző
3. A felnőttek elvárásait nem a jutalom, dicséret vagy jó osztályzat reményében teljesíti.
- jellemző - nem jellemző
4. A tiszteletet kifejező magatartást nem irányításra, hanem önként veszi fel.
- jellemző - nem jellemző

2. sz. melléklet

Tisztelt Kolléga!

Az alábbiakban osztálya tanulóinak kategorizálására lesz szükség. Kérjük, hogy az osztály tanulóinak nevét írja be azokba a kategóriákba, amelyekbe az Ön tapasztalatai szerint leginkább beleillenek. Egy tanuló neve több kategóriában is szerepelhet, ugyanakkor nem szükséges minden tanulót kategorizálnia, ha az Ön véleménye alapján egy-egy gyermek teljes biztonsággal egyik kategóriához sem sorolható.

I.

1. Huzamosabb ideig egy közösségi tisztséget betöltő tanulók:
2. Huzamosabb ideig több közösségi tisztséget betöltő tanulók:
3. Községi tisztséggel nem rendelkező tanulók:

(A többi kategóriát, tekintve, hogy azok a táblázatokban egyébként is szerepelnek, terjedelmi okokból itt nem közöljük. — B.I.)

Hunyady Györgyné
AZ "EGYÉNISÉG" PEDAGÓGIÁINKBAN
(1945–1985)

A történeti kérdésfeltevéseknek gyakran rejlik a mában az indítéka, nemegyszer keresünk támpontokat a múltban; annak tapasztalataiban, aktuálisnak érzett feladataink megoldásához. Sok jel mutatja, hogy a társadalom és a pedagógustársadalom figyelme ma fokozottan irányul a kezdeményezésre kész, elképzeléseit valóra váltó, a konfliktusokban helytálló, markáns egyéniségek formálására. Azok a nehézségek, amelyekkel társadalmunk gazdasági vonatkozásokban szembe néz, s azok az igények, amelyeket társadalmi-politikai perspektíváinkkal szemben támasztunk, arra ösztönöznek, hogy kutassuk és fejlesszük a tehetséget; elfogadjuk és méltányoljuk a megszokottól elütő kreativitást; ne csak megtűrjük, hanem megkívánjuk a gondolati önállósággal szükségképpen együttjáró kritikai szellemet.

Ha e mai pedagógiai irányulásunk előzményeire visszatekintünk, a címben jelzett viszonylag rövid periódusban is tapasztalhatjuk, hogy az egyéniség szerepének, nevelésének hangsúlyozása, kiemelése a nevelés más céljai közül történetileg változik, mindig szorosan összefügg a kor hivatalos értékrendjével, illetve azokkal a társadalmi feltételekkel, amelyek egyszerre jelentenek lehetőséget és korlátokat az egyéniség kibontakoztatása számára.

Így volt ez 1945-ben, a demokratikus átalakulás kezdetén is. A jobboldali és militáns kultúrpolitika elsöprésével a neveléstudomány képviselői és a pedagógusok az emberről és nevelésről való gondolkodás humanista tradícióihoz fordultak. E szellemi hagyomány vezető értékei – az emberi méltóság tisztelete, az erkölcsi nemesség, a nevelésügy demokratikus igénye – azonban merőben más hangsúlyt kaptak a koalíciós időszak pezsgő politikai légkörében, amelyre, ha ellentmondásosan is, de mégis csak egy demokratikus

társadalmi berendezkedés megteremtésére való törekvés volt jellemző. E (polgári) demokratikus átalakulás fontos célja, egyúttal eszköze volt az új demokratikus iskola megteremtése.¹ Ebben a helyzetben a nevelés céljairól, feladatairól való szaktudományos gondolkodás hirtelen konkrét, közvetlen kultúrpolitikai dimenzióba került, az újonnan kialakuló demokratikus köznevelés szakmai-eszmei megalapozását kellett magára vállalnia.²

A sok értékes szellemi forrás között – visszatekintve úgy tűnik – a pedagógiai közgondolkodásban megnőtt a francia, demokratikus szellemiségű kultúra befolyása, amelynek oly felkészült szószólói voltak, mint pl. Kiss Árpád, Faragó László, Mérei Ferenc és Szávai Nándor. Jellegzetes és hazai köznevelési viszonyaink között feltétlenül előremutató törekvése ezen átmeneti korszak pedagógiájának a gyermeki személyiségben, ennek fejlődésében és sajátosságaiban rejlő lehetőségek tisztelete és kibontakoztatása. Ez szabja meg a nevelő tennivalóit, pl. Faragó László megfogalmazásában: "A jó nevelő nem szobrász, hanem egyrészt meleget adó, éltető és érlelő nap, másrészt a csíra belülről fakadó, egészséges fejlődését előmozdítandó, az érés számára kedvező környezetről... gondoskodó kertész."³ A személyiségben rejlő lehetőségek és a személyiség sajátosságainak ezen hangsúlyozása együttjárt avval, hogy ez idő tájt nem szólhatunk pregnáns nevelési célkitűzésekről és e-

¹Valamennyi jelentősebb haladó párt programjában már a háborút megelőzően szerepelt a köznevelés, benne az iskolarendszer demokratizálódása. Az ország felszabadulásával szinte egyidőben számos tanulmány, tervezet született, valamennyi a nemzeti demokratikus felemelkedés szerves részeként kezelte a demokratikus közoktatás megteremtését. Vö. például Kemény Gábor: A demokratikus iskolareform, Embernevelés 1945. 1-2. 2-20.; Németh László: A tanügy reformja, Sarló, Bp. 1945.; Kéthly Anna: Demokratikus közoktatás. Szocialista tudás könyvtára 1945.; Kiss Árpád: Az általános iskola mint kultúrpolitikai probléma, Köznevelés 1945. 12.

Az általános iskola történetét l. részletesen Horváth Márton: Közoktatáspolitikai és általános iskola, Akadémiai Kiadó, Bp. 1978.

²A szerepkörök személyileg sem nagyon váltak szét: a neveléstudományi szakemberek jelentős része közvetlenül is részt vett közoktatáspolitikai feladatok megoldásában. Példaként elég az 1945. ápr. 19-én az 1140/1945. ME rendelettel létrehozott Országos Köznevelési Tanács vezetőgárdájára és a szakemberekből köréje szerveződő széles hálózatra gondolni. A demokráciáról, nevelésről, műveltségéről vallott nézeteiket ekkor szinte kivétel nélkül valamilyen (közoktatás) politikai szempontból fontos feladattal (pl. az általános iskola létrehozása, tantervek és tankönyvek készítése, felnőttnevelés megindítása, pedagógustovábbképzés) összefüggésében foglalmazták meg.

³Faragó László – Kiss Árpád: Az új nevelés kérdései. Egyetemi Nyomda, Bp. 1949. 12.

zekből levezetett pedagógiai feladatrendszeréről. A kor mértékadó pedagógiai szakirodalmában inkább alapvető értékrendi különbségeket áthidalni törekvő, kiegyensúlyozó gondolatmenetekkel találkozunk. Faragó László "Demokrácia és nevelés" c. kötetében például így fogalmaz: "Társadalomnevelés és egyéniségformálás, szociálpedagógiai célkitűzés és a szabad erkölcsi személyiség kibontakozása, kollektívizmus és individualizmus tehát korántsem egymást kizáró ellentétek: a helyesen felfogott, a tömeget de-"mob"-ilizáló társadalmi nevelés egyszersmind az egyéniség, mint "társas lény" kialakításának is legfőbb biztosítéka."⁴ Hasonló szellemben ír Kiss Árpád is, aki a kollektivitásra, illetőleg az individualitás kibontakoztatására törekvő társadalmak és pedagógiák eredőjét keresi és véli megtalálni az "ember nemesedésének" általala körvonalazott és igényelt programjában.⁵ De idézhetnénk Szent-Györgyi Albert humanista szellemű, emelkedett hangvétellő célmeghatározását is, amelyet az Országos Köznevelési Tanács munkájáról szóló 1947. évi beszámolójával foglalkozó ülés elnöki megnyitójában fogalmazott meg.⁶

A koalíciós időszak éveiben természetesen már jelen van és mind nagyobb hatást fejt ki a szovjet pedagógia közösségi szellemű gondolatvilága, mindenekelőtt Makarenko termékeny és hatékony irodalmi munkássága. Ebben a sokszínű életműben, a gondolatgazdag elméleti okfejtésekben és gyakorlati példaanyagban többféle felfogás talált (és talál) a maga számára érvet és bizonyítékot. A budapesti szaktanítói tanfolyam számára készült igényes tankönyvükben Faragó László és Kiss Árpád pl. azt idézik Makarenkótól, hogy mily változatos az emberek sokasága a nevelés számára és ennek eredményeképpen a "közös és egyéni jellemvonások a legbonyolultabb ábrákká szövődnek

⁴Faragó László: A nevelés méltósága. In: Demokrácia és nevelés. Bp., 1946. 169. 170.

⁵Kiss Árpád: A nemesedő ember. In: Az emberi felszabadulás útja. Debreceni Könyvek kiadása, 1945. 54-74.

⁶"Milyen embert akarunk formálni? Egészséges testű, akaraterős, jó ítéletű, értelmes, tettekre kész, szép célokért hevülő és áldozó embereket, akik meg tudják érteni és élni a szépet és nagyot minden téren, akik az életet ki tudák tölteni tartalommal, akik megértik a dolgok összefüggését, akik átérzik azt, hogy emberi közösségben élnek, amely csak a kölcsönösségen, méltányosságon és jóakaraton épülhet; embereket, akik a múltban és jelenben kellő tájékozottsággal bírnak, és fel vannak szerelve a szaktudásnak azzal a mértékével, amely szükséges, hogy munkájukat jól elvégezhessék, és a társadalom hasznos munkásai legyenek. ...Egész embert akarunk." (Szent-Györgyi Albert: Elnöki megnyitó /Országos Köznevelési tanács teljes ülésén 1947. febr. 11-én/, Köznevelés 1945. 3. 1-3.

terveinkben". Számon tartják, hogy Makarenko szót emel az ellen is, "hogymindenkit egyformára nyírjunk, standardizált sablonokba szorítsuk az embert, típuspéldányok szériáját neveljük".⁷ Révai József viszont 1947-ben a Zeneakadémián tartott előadásában az új embertípus kineveléséről szólva üdvözli Az új ember kovácsát; elsőszámú feladatként jelöli meg a közösségi szellemre való nevelést, amellyel kapcsolatban a felelősségtudat és az önkéntes fegyelem fontosságát hangsúlyozza. Szól a közösség emberformáló morális kényszeréről is, elhatárolván ezt a külsődleges hatalmi kényszersztől.⁸

A korszak gyakorlati pedagógiája viszonylag feltáratlan még. Érthetően az iskolarendszer átalakításának, az új iskolatípus megteremtésének kérdései álltak a figyelem középpontjában. Az azonban bizonyos, hogy az intézményes nevelés gyakorlata nagyon sokszínű volt. Egyrészt mellett éltek: az egyház befolyása, a herbarti pedagógiai hagyományok, a változást őszintén akaró pedagógusok (köztük a szellemi élet oly kiválóságai is, mint pl. Németh László⁹) demokratikus nevelési törekvései, s az új, már az ismerkedés periódusában is forradalminak tartott szovjet pedagógiát mintázó iskolai és nevelőotthoni kezdeményezések.¹⁰

Szinte az újrakezdés első pillanatától központi szerepet kapott a nevelésben a diákönkormányzat eszméje. "Igazán korszerűvé csak akkor válhat köznevelésünk – írja Kovács Máté, aki ekkor a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium Nevelési ügyosztályának vezetője –, ha a demokrácia alapelvei következetesen és hiánytalanul érvényre juthatnak minden mozzanatban... ha a tanulók társadalmának élete a fegyelmezett önkormányzás gyakorlatát valósít-

⁷ Faragó László – Kiss Árpád idézett művükben részleteket közölnek a "Szovjetunió irányító pedagógusainak", Kalininnak, Makarenkonak és Medinszkijnek az írásaiból. A makarenkói idézetek a 144-145. oldalon találhatók.

⁸ Révai József: A demokratikus nevelés szelleme. Szikra Kiadás Bp. 1948.

⁹ Németh László 1945 őszétől 1948 júliusáig Hódmezővásárhelyen tanít, Keresztury Dezső kultuszminiszter engedélyével pedagógiai kísérletet folytat, illetve ellátja a dolgozók gimnáziumának szakfelügyeletét s tantervet ír két típusú szakiskola számára. (Vö. Németh László: Pedagógiai írások. Téka. Válogatta, előszóval és jegyzetekkel ellátta Fábián Ernő. Kriterion Könyvkiadó, Budapest, 1980.)

¹⁰ Példaként utalunk Gaál Gyula pedagógus tevékenységére, aki Borsod megye egyik kis falujában próbálta megszervezni a gyerekek egész (iskolai és iskolán kívüli) tevékenységét Makarenko olvasmány-élményei alapján. 1946-ban Ádám Zsigmond vezetésével Hajdúhadháza létesült az első magyarországi gyermekváros az elhagyott gyermekek számára. Belső szervezetét, az ott érvényesülő pedagógiai elveket tekintve rokonosítható Makarenko működésével.

ja meg, ... ha az iskola életébe a helyi közösség képviselőit is bevonja, vagyis, ha a növendékeink... igazi szociális lénnyé is formálódnak."¹¹ Az Országos Köznevelési Tanács az 1945/46-os tanévre kiegészítő utasításokat ad ki, amelyben javasolja "a diákönkormányzat józan mértékű" bevezetését.¹² A régi magyar kollégiumok mintájára, illetve az angolszász nyelvterületről származó szakirodalmi példák hatására kialakított önkormányzati rendszerek azonban nem felelhetek meg a megváltozott társadalmi viszonyoknak, s könnyen váltak szélsőséges, anarchisztikus színezetű törekvések megvalósításának eszközévé. Tanulságos jelzéseket olvashatunk erről a Köznevelés korabeli évfolyamaiban.¹³

Ezek az évek egy nagy, társadalmi méretű pedagógiai kísérletről is nevezetesen: a népi kollégiumok működésében "valóságalkotó", közösségi pedagógia bontakozott ki, amely nevelési célkitűzéseiben teljesen kollektivistikus, megvalósult formáiban a közösség egyénre gyakorolt kényszerítő erejű befolyását néha szélsőséges módon érvényesítő nevelési rendszer volt. Ugyanakkor a népi kollégiumok intenzív közösségi létformái – mint erről történelmi léptékben is meggyőződhattunk – számos tehetséges és szuverén ember pályájának elindítója volt. E pedagógiai rendszer itt csak témánkkal összefüggésben érintett ellentmondásosságát az adott kor ellentmondásos politikai viszonyai magyarázzák.

¹¹Kovács Máté: A magyar köznevelés korszerű újjászervezésének fő kérdései. Köznevelés 1945. 1-2. 7.

¹²Kiegészítő utasítások az 1945-46. iskolai évre. 8p. 1945. "Tegyen kísérletet minden iskola és minden nevelő a diákönkormányzat józan mértékű bevezetésére. A diákönkormányzat a tapasztalat szerint nem válik be a népiskola első négy osztályában, a 10-12 éves gyermekekből álló csoportoknak is inkább alkotmányos – tehát az ügyek megbeszélésébe tanulókat is bevonó – kormányzás felel meg. Az ennél idősebb tanulóknak azonban fokozatosan át lehet engedni saját fegyelmi ügyeik intézését és továbbá mindazoknak az ügyeknek megtárgyalását, melyek őket is érdeklik... A nevelői karnak az ifjúsággal szemben azt a szerepet kell betöltenie, amelyet szabad államban a fellebbezési hatóságoknak adnak. Csak akkor kerül hozzájuk az ügy, mikor azt az alsóbbfokú hatóság nem tudja kielégítően és megnyugtatóan elintézni. Az erkölcsi világrendet elsősorban nem a nevelői karnak kell képviselnie, hanem a diákközvéleménynek..." Idézi: P.Németh Ferenc SJ. Köznevelés 1946. 7. 14-15.

¹³P1: Ankét az ifjúsági önkormányzatról. Köznevelés 1946. 15. 332-333. Csapó Jenő: Szabadság és szabadság és a nevelésben. Köznevelés 1947. 7. 133-134.; Bada Gyula: Gondolatok a diákönkormányzatról. Köznevelés 1947. 20. 437-438.; Parragh László: Diákönkormányzat terve a gimnáziumok számára. Köznevelés 1947. 20. 439.; Szávai Nándor: Rend és szabadság az iskolában. Köznevelés 1949. 3. 33-37.; Németh Emil: Egy diákbizottság tanulságai. Köznevelés 1949. 7. 169-170.

A hazai bel- és oktatáspolitikai fordulat elvezetett a gyermeket és személyiséget középpontba állító pedológiának, illetve az egyéniséget, a humanista eszméket középpontba állító pedagógiának kényszerű önkritikájához, majd élesszavú bírálatához.¹⁴ Ezt követően – amint ez ugyancsak Lázár György munkájával jól dokumentálható – a személyiségfejlődés direkt, kizárólagos társadalmi meghatározottságának deklarálásához, egy túlföntül általános nevelési eszmény demagóg, az elérés útját, módját nem mérlegelő követeléséhez. Lázár György: A magyar tudomány feladatai a szocialista építésben címmel 1950. május 8-i akadémiai felolvasó ülésen tartott beszédében a következőképpen fogalmazza meg a nevelés célját: "... meg kell próbálnunk megragadni azokat a vonásokat, amelyek a kommunista embert általában jellemzik, ha azok más-más viszonyok között más-más formában és módosult tartalommal jelentkeznek is. Ezeket az általános vonásokat kell megragadnunk, mert a kommunista társadalom emberét különösen meghatározó tulajdonságok ma még nem láthatók, azok csak a kommunista társadalomban fognak kialakulni. ...ezek a megvalósuló általános vonások jelzik számunkra ama célokat, amelyeket a kommunista társadalom embere felé való haladásunkban meg kell közelítenünk, s a helyes utat, amelyen a kommunista társadalom emberéhez eljuthatunk."¹⁵

Itt érdemes utalni arra, hogy ez az egyéniség kibontakozását korlátozó tendencia – szintén politikai indíttatásból – megjelent még a közösségi nevelés klasszikus szerzőjénél is. Magánál Makarencónál is nemegyszer jut túlsúlyba a közösség fegyelmező, korlátozó szerepe a tartalmat és az egyéni kibontakozás színterét biztosító funkciójához képest. Érdekes megfigyelni ebből a szempontból, hogy Makarenko, aki – egyébként Sztálinra hivatkozva – szintén él a kertész-metafórával, mennyire másként értelmezi azt, mint a korábban idézett magyar szerző.

Hangsúlyozza, hogy gyümölcsöt (s nem virágot) termelő kertészhez hasonlít a nevelő, aki nem egyszerűen a feltételeket biztosítja a gyümölcs érlelődése számára, hanem aktívan segíti elő – ha kell nyesőollóval vagy rézgáliccal is – a jobb termést. "Vajon nem kell-e neki (ti. a nevelőnek) tétlenül és alázatosan bevárni, míg a gyümölcs beérik, hogy azután szentségtörő kézzel letépje? ... Az igazi kertész... nem ezt teszi. Az ember már régóta megtanult óvatosan és gyengéden nyúlni a természethez. Nem teremti a természetet,

¹⁴ Mérei Ferenc: A burzsoá objektivizmus a gyermeklélektanban. Magyar Pedagógia 1949. 12.; Lázár György: A magyar pedológia visszavonulási stratégiája. Társadalmi Szemle 1950. 3-4.

¹⁵ Lázár György. A magyar neveléstudomány feladatai a szocialista építésben. Szikra Kiadás, Bp. 1950. 93.

és nem semmisíti meg, csak beleviszi a matematikailag hatalmas korrektúráit; voltaképpen nem tesz egyebet, mint hogy alig észrevehető erő-átcsoportosításokat végez: ide egy karót tűz, ott a földet porhanyósítja, amott pontosan és türelmesen válogat. A mi nevelésünk szintén ilyen korrektúra."¹⁶

Ezekben az években vált fokozatosan uralkodóvá a nevelés célját tekintve egy olyan közösségi ember elképzelés, amely lényegében nem tartalmazta az egyéniség fejlesztésének programját. A közösségi nevelés céljaként a kisebb-nagyobb kollektívák megteremtését jelölték meg. A különböző kézikönyvek, szacikkek, pusztán a gyerekcsoportok kialakításának folyamatát, szervezeti felépítését, az ifjúsági mozgalommal való kapcsolatát kísérték figyelemmel. Kettős okból sem véletlen, hogy a periódus kezdetén az iskolai figyelem és tanulmányi munka megszilárdításának eszközeként kezelik az iskolai közösségeket. Részben visszahatás volt ez a – már említett – gyökértelen s különösen a középiskolákban anarchisztikus viszonyokat teremtő tanuló-i önkormányzat működésére, részben viszont a politikai viszonyok megmerevedésének, a túlzott centralizálásnak volt a visszfénye, következménye a közösségi nevelés effajta értelmezése az iskolában. Érthető, ha ilyen társadalmi változások közepette az egyéniség fejlesztésének hangsúlyozása a pedagógiában is háttérbe szorul. Igaz ugyan, 1954 után a közösségi nevelésben is módosulás következett be, s hivatalos dokumentumok, tanulmányok a szovjet pedagógia eredményeinek a makarenkói elvek alkotó felhasználására, azaz a magyar valóság elemzésére kiinduló, arra építő fejlesztésre ösztönöznek.¹⁷

Azonban a közösségi nevelés célrendszere, értelmezése nem változott lényegesen. Módszerét tekintve sem volt igazán társas-közösségi nevelés, minthogy az eredményt (az ember fejlődését, nevelődését) automatikusnak vélte. A társadalom jellegéből következően – határozottabban vagy hallgatólagosan, de – túlságosan egyszerű, mechanikus összefüggést tételeztek fel a közösség és egyén fejlődése között: valahogy úgy képzelve, hogy a jól szervezett iskolai közösségekben automatikusan jó közösségi emberek nevelődnek. Ezért elégnék vélték az igyekezetet, a nevelői céltudatosságot és energiát csupán a közösségi formák létrehozására, fejlesztésére fordítani. Így azután a gyakorlatban is hamarosan érzékelhetővé vált az öncélú, l'art

¹⁶ Makarenko Művei IV. Tankönyvkiadó-Akadémiai Kiadó, Bp. 1955. 21-22

¹⁷ MDP 1954-es határozata a közoktatásról: "A szovjet pedagógia eredményeinek tanulmányozását össze kell kötni a magyar közoktatás gyakorlatának és problémáinak elemzésével és feldolgozásával."

pour l'art közösségteremtés tendenciája.¹⁸

Ehhez képest előrelépés a módszertani tudatosságnak a jelentkezése a 60-as évek tankönyv- és szakirodalmában, amely megpróbálja alkalmazni a hazai iskolai viszonyokra a közösségi nevelés gondolatrendszerét. A közösségi neveléssel összefüggésben is megfogalmazza a differenciált bánásmód elvét, amely ekkor – a programozott oktatás analógiájára – úgy fogható fel, ahhoz ad metodikát, hogy mindenki különböző (saját) ütemben és módon érhesse el ugyanazt a célt. Jóllehet a programozott oktatás divatszerű hullámai hamarosan elcsendesedtek, a tanítási-tanulási folyamat értelmezésében és irányításában legfontosabb alapelvei helyet kaptak. S ettől kezdve fokozatosan az oktatás elméletének egyik alapkérdésévé válik a tanulócsoport lényeges mutatói mentén megragadható tényleges tagolódásához alkalmazkodó tanulási és tanítási stratégiák kialakítása.¹⁹

Tárgyunkkal összefüggésben azonban igazi szemléleti fordulatot a 60-as évek elején annak újrafogalmazása hozott, hogy a közösség alakítása nem öncél, s a közösség mellett emancipálódik az egyén. E felismerés egyfelől a szocialista nevelés örökségének differenciált elemzésére, értékelésére épült. A Makarenko-életművet a maga teljességében, sokrétűségében feldolgozó monográfia²⁰ elvetette a korábbi sematikus Makarenko-képet, megszabadította az esetlegességektől, megfosztotta a sokszor Makarenkói szövegigédzetekkel is alátámasztható egyoldalú értelmezés lehetőségétől. Másfelől az emberrel, az emberi csoportokkal, közösségekkel foglalkozó társadalomtudományok fejlődése vezetett az iskolai közösségek, s a bennük nevelkedő egyének viszonyának

¹⁸Vö. Suzhomlinszkij, V.A. bírálata a hasonló szovjet jelenségekről. Közösségi nevelés és "páros pedagógia". Köznevelés 1971. 1. 28-30.

¹⁹Vö. Kiss Árpád: A tanulás programozása. Tankönyvkiadó, Bp. 1973. Nagy Sándor: Új fejlemények az oktatás elméletében. In: Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban. Pedagógiai Közlemények 18. Tankönyvkiadó, Bp. 1977.; Báthory Zoltán, Gyarak F. Frigyes, Takács Etel: A tanítási-tanulási folyamat. In: Pedagógiai kézikönyv, Tankönyvkiadó, Bp. 1980.; Nagy Sándor: Az oktatáselmélet alapkérdései. Tankönyvkiadó Bp. 1981.

²⁰Pataki Ferenc: Makarenko élete és pedagógiája. Tankönyvkiadó, Bp. 1966.; A közösség és személyiség viszonyának röviden vázolt újraértelmezése szempontjából jelentős, összegező tanulmányt írt Salamon Zoltán: A közösségi nevelés értelmezésének problémái. (Személyiség és közösség.) Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1971. Akadémiai Kiadó, Bp. 1972.

újraderfiniálásához.²¹ Ekkor és ezért válik nagyon hangsúlyossá ismét a gyermeki személyiség megismerésének követelménye; így lesz a közösségi fejlesztési metodika egyik axiómája, hogy egyetlen gyermekcsoport sem tekinthető homogén egységnek, minden közösség különböző szempontokból sokféle módon rétegzett; s ennek megfelelően az eltérő helyzetű és egyéniségű gyerekeket, ifjakat hozzájuk igazított, egyénített programokkal fejleszthetjük hatásosan. Ez együttjár egy utóbb mind szakszerűbbé váló eredménymérési folyamat, amely a közösségi nevelés elvei és elvben ismert metodikája gyakorlati hatékonyságát a szó szoros értelmében mérni próbálja, információkat szolgáltatva ennek társadalmilag és pszichológiailag differenciált valóságáról. Miközben az ilyen fajta valóságismeret igénye megerősödött és tovább nőtt, jelentkezik a nevelés céljainak újraderfiniálási, a tulajdonságlistás megközelítés kritikai meghaladásának igénye is. Ezáltal az interdiszciplináris kapcsolatokat tekintve egy olyan sajátos polarizálódás következett be a neveléstudományban, amely egyrészt mint tényorientált szociológiai-szociálpszichológiai, másrészt mint társadalomfilozófiai kötődésű "tevékenység-szféra-elmélet" különíthető el. Közöttük ritkán ível át egy-egy ígéretes pedagógiai kísérlet.

Többször méltatott fejlemény, hogy a hazai pedagógia az utóbbi években a határos tudományok felismeréseiből meríthet: szociológiai és pszichológiai kutatások gyűrüje övezi a nevelés ügyét s kínál a pedagógia gondolati építkezése számára is lényeges ismeretanyagot. Sajátosan az egyéniség és közösség viszonyát illetően is egy sor összefüggés tárul fel e határos tudományok jóvoltából. Végletes és leegyszerűsítő társtudományi nézőpontok azonban nem válnak a pedagógiai gondolkodás és a pedagógusi gyakorlat javára. Épp az egyéniségfejlesztés szempontjából mintegy bénítóan hathat, ha az iskolai teljesítmény társadalmi determinánsainak felismerése egyfajta szociológiai fatalizmussá torzul s feledteti a pedagógus által kiaknázható egyéni képességeket és törekvéseket. Viszont az utóbbiak természetét feltáró vizsgálatok fontos felismerései is pszichológiai voluntarizmussá deformálódhatnak, ha elfedik az átfogóbb társadalmi és a közvetlen társas hatótényezőket, a céltudatos pedagógiai befolyás szükségességét és társas-

²¹Pl.: Várhegyi György: A gyermekek társas-közösségi élete. Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1963. Akadémiai Kiadó, Bp. 1964. 281-345.; Hunyady György: A szociometriai és latens ideológiai szerkezet összefüggése a csoportban. Magyar Pszichológiai Szemle, 1963. 262-278.; Mérei Ferenc: Közösségek rejtett hálózata. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1970.

közösségi hatásmechanizmusát.

A határos tudományokon túl a pedagógiai közfelfogást nagyban befolyásolják és továbbfejlődésre ösztönzik a közgazdasági ihletésű társadalmi-gazdasági reformtervek és elképzelések a jövőről.²² Ezeknek alig felbecsülhető szerepe van abban, hogy a neveléstudomány véglegesen megszabaduljon az időnként még ma is kísértő utópisztikus célkitűzéseitől, idealizált értékrendjétől, s a valóságos társadalmi folyamatok, tendenciák elemzése alapján határozza meg a nevelés céljait befolyásoló társadalmi szükségleteket. Azonban a megújító közgazdasági törekvések vulgarizált változatai szintén okozhatnak szemléleti zavarokat a nevelés elméletében és gyakorlatában. Így pl. az érdekeltség gondolata és az egyéni érdek hajtóerejének figyelembevétele egy végsőig leegyszerűsített, túlfeszített formában hova-tovább magának a tartós személyiség-irányultság és értékfelfogás kialakítására törekvő nevelésnek a lehetőségét és értelmét kérdőjelezi meg. Vagy a vállalkozói szellem, a vállalkozói öntevékenység egyoldalú kultusza az egész társadalomban és a társadalomért gondolkodó ember pedagógiai eszményét halványíthatja el, s tüntetheti fel úgy, mint sápadt illúziót.

A pedagógia elméletét és gyakorlatát érintő mai szellemi hatások s társadalmi feltételek között fontos tanulságokat kínálnak számunkra az elmúlt négy évtized tapasztalatai az egyéniség alakításának és a közösségi nevelésnek a viszonyáról is. Társadalmunknak a közös perspektívákat látó, belső lehetőségeiket felmérő s ésszerűen kiaknázó, jellemerős egyéniségekre van szüksége. Ezek kialakulása a sokszínű közösségi élettől, a társas-közösségi hatásmechanizmusok tudatos pedagógiájától remélhető. Nem öncél tehát – s ha pusztán formális, akkor teljesen céltalan – a gyermekek, a fiatalok közössége, hanem ez a nélkülözhetetlen útja és módja a kiérlelt, egyéni arculatú s társadalmi együttműködésre kész személyiség kialakulásának. Ennek a pedagógiának az elveit megőrizni és gazdagítani, gyakorlatát kimunkálni és általánossá tenni – ez a mi pedagógiai feladatunk.

²²Pusztán jellegzetes példaként említünk két szakembert, akik szakmai tevékenységükben demonstrálják az elmondottakat: Vastagh Zoltán kutatásai a szociometria pedagógiai alkalmazásának széles skáláját mutatják, Gáspár László pedig a társadalmi gyakorlat szükségleteinek teoretikus elemzéséből kiindulva közelít a valósághoz. Kutatómunkájuk elméleti eredményeit mindketten – bár más volumenű, mélységű – pedagógiai kísérletben tették próbára: Szederkényben a helyi nevelési rendszer személyközi viszonyainak fejlesztése állt a középpontban, Szentlőrincen Gáspár László valamennyi társadalmi tevékenység-szférát arányosan reprezentáló iskolai tevékenységstruktúrát alakított ki.

Csirikné Czachesz Erzsébet
GONDOLKODÁSI STRATÉGIÁK 14 ÉVES TANULÓK
NYELVLOGIKAI MŰVELETEIBEN

A nyelvben működő logikai műveletek minősége erősen függ a kötőszavak és kvantorok megértésétől, helyes használatától. A logikai képességek fejlődését elemző hazai empirikus vizsgálatok ritkán foglalkoznak azzal, hogy a logikus gondolkodás szempontjából alapvető jelentőségű nyelvi elemek megértése hogyan fejlődik.

Ebben a tanulmányban 14 éves tanulók logikai feladatmegoldásaiban található gondolkodási stratégiákat vizsgáljuk.

Beszámolónk egy nagyobb szabású munka része. A JATE Pedagógiai Tan-
székén Nagy József vezetésével évek óta folyik egy képességfeltáró kutatás,
amelynek egyik területe a 14 éves tanulók nyelvlogikai műveleteit szándéko-
zik feltárni. E kutatás alapkonceptiója értelmében az ember tanult képessé-
gei műveleti és általános képességekként írhatók le (Nagy, 1983). Három mű-
veleti képességrendszer mérésére készítettünk eszközöket. Az adatfelvétel
és -feldolgozás szakasza lezárult, az első empirikus eredményeket korábban
már publikáltuk (Csapó, 1983; Czachesz, 1983).

Terjedelmi korlátok miatt itt az elméleti háttérnek csak a fonto-
sabb elemeit foglaljuk össze. Bemutatjuk a nyelvlogikai képesség mérésére
készült tesztrendszer struktúráját és elemezzük 8 kijelentéslogikai feladat
megoldásaiban megnyilvánuló tanulói feladatmegoldási módokat, gondolkodási
stratégiákat.

1. Nyelvlogikai képesség a szakirodalomban

A nyelvben, a nyelv által működő logikai képesség nemzetközi szakirodalma gazdag.

A logikai képességek fejlődésére vonatkozó kutatásokat Piaget nagyhatású munkássága óta két fő irányzatba szokás besorolni.

Az egyikbe Piaget és követőinek eredményei tartoznak, a másik egyetlen kutató nevével nem inkább kutatási témákkal fémjelezhető. Ez utóbbi publikációk elsősorban a kognitív pszichológiai kutatások részterületeiként, a deduktív gondolkodás, a pszicholingvisztika, újabban a memóriakutatás címszavai alatt jelentek meg.

A Piaget-iskola eredményeit nem ismertetjük, hiszen azok ma már nemcsak a szakmai közösség által, hanem szélesebb körben is ismertek. (Piaget-Inhelder, 1967; Piaget, 1970)

A másik kutatási irányba tartozó közlemények – a pszicholingvisztikai publikációkat kivéve – alig hatottak a magyar szakirodalomra. Inkább az a jellemző, hogy néhány hazai szerző szükségtelennek tartja a logikai műveletek fejlődésének kutatását. Úgy érvelnek, hogy ily módon nem ismerhető meg a teljes emberi gondolkodás, mivel az ember nem vagy nem csak a logika szabályai szerint gondolkodik. Ez igaz, de továbbra is ott a kérdés: hogyan gondolkodnak az emberek (gyerekek), amikor logikai műveleteket oldanak meg? Hogyan, milyen tényezők hatására csinálják másképpen, és van-e a változásnak valamilyen iránya? Ez a "másság" a nyelvi performancia változásával milyen viszonyban van?

A Piaget-iskolától magukat elhatároló kutatóktól mutatunk be három tanulmányt, amelyekből az első a gyermek deduktív gondolkodását, a második következtetési formáit, a harmadik pedig logikai kötőszavainak a fejlettségét vizsgálja.

Neimark-Slotnick (1970) szerzőpáros amerikai gyermekekkel végzett kísérlete során a nyelvben leggyakrabban előforduló logikai műveletek megértését vizsgálta kétféle feladattípusban. Először képek segítségével, majd verbálisan megfogalmazott állításokban.

Két kérdésre kerestek választ:

1. Mennyire értik a 10-14 éves gyerekek a leggyakoribb logikai műveleteket reprezentáló "és" és "vagy" kötőszavakat?
2. Mikor könnyebb a megértés: ha szimbólumok (képek, rajzok) segítségével történik a megoldás, vagy ha a teszt és a válaszadási lehetőség is csak szavakban van megfogalmazva?

A képi (képek segítségével megfogalmazott) feladatokban az igaz-

hamis alternatívát madarakat és virágokat ábrázoló rajzok jelképezték, amelyek "igaz" esetén fehérek, "hamis" esetén feketék.

A másik tesztszéria egyszerű, könnyen érthető mondatok igazságértékeinek megítélését kérte a kísérleti személyektől. Mindegyik sorozatban két változó szerepelt. Először konjunkcióval, majd diszjunkcióval összekapcsolva, mindegyik állító, részlegesen tagadó és tagadó formában. Tehát a következő szerkezetű feladatokat fogalmazták meg először képi, majd verbális formában:

$a \wedge b$, $\neg a \wedge b$, $a \wedge \neg b$, $a \wedge \neg \neg b$;

$a \vee b$, $\neg a \vee b$, $a \vee \neg b$, $a \vee \neg \neg b$;

ahol $\wedge$ = konjunkció, $\vee$ = diszjunkció, $\neg$ = negáció, a, b = szavak vagy képek.

A diszjunktív feladatok verbális megfogalmazásaiban a "vagy" kötőszót a következő szavakkal egészítették ki: "egyik vagy másik, de lehet mindkettő is". Ezt azért látták szükségesnek, mert korábbi vizsgálatok (l. pl.: Nitta-Nagano, 1966) egyértelműen bizonyították, hogy a "vagy" kötőszót a kísérleti személyek nagy többsége kizáró "vagy"-ként értelmezi. Kísérleti személyeik 85-90%-a jól oldja meg a konjunktív szerkezetű feladatokat, a diszjunktívakat csak 15-20% tudja helyesen megoldani. (N = 30 gyerek) A "vagy" kötőszó szabályát még a kiegészítő magyarázattal együtt is csak kevés gyerek érti meg. Második kérdésekre kapott válaszuk érdekesebb: mindegyik életkorban (10-11-12-13-14 évesek) jobbak a verbális feladatmegoldások a képieknél.

A szerzők azt a következtetést vonják le, hogy a konjunkció művelete még a Piaget-szerinti konkrét műveletek szakaszában kialakul, a diszjunkció csak a formális műveletek szakaszában, valamint azt, hogy a manipuláció lehetősége (a képi feladatok esetében) nem könnyíti a feladatot, inkább nehezebbé teszi.

Neimark-Slotnick a logikai műveletek vizsgálatával a deduktív gondolkodás fejlettségét kívánták jellemezni. Shapiro és O'Brien (1970) a gyermeki következtetésformákból vizsgált néhányat. Csak verbális tesztekét készítették, amelyeket azonban kétféleképpen fogalmaztak feladattá. Az első esetben egy lehetséges konklúziót kérdőmondatná fogalmaztak, majd ennek az igazságértékét állapították meg a kísérleti személyek. Nézzünk egy példát!

Ha ez itt a 9. szoba, akkor ez a negyedik emelet.

Ez a 9. szoba.

Ez a negyedik melet?

a/ Igen

b/ Nem

A második típusú feladatokban harmadik válaszlehetőséget is megadtak, amely így hangzott. "Az információ nem elégséges."

Az egyenként 22 itemből álló teszteket 6-8 és 13 éves gyerekek csoportjaival oldatták meg. (48-48 fő) Mindegyik életkorcsoportban azt tapasztalták, hogy a kísérleti személyek nem érzékelnek különbséget a "ha... akkor" és az "akkor és csakis akkor" típusú szókapcsolatok között. Tehát implikáció helyett ekvivalenciaként kezelik az adott műveletet. Fordítva is előfordul, de ritkán. A két életkorcsoport megoldási szintje között a fiatalabbak javára van csekély különbség. Azt a hipotézist fogalmazzák meg összefoglalójukban a szerzők, hogy a gyermeki logika átalakulása felnőtt logikává teljesítménybeli visszaesésekkel járhat.

Greer (1978) kísérleti eszközei hasonlóak a magyar általános iskolában használatos logikai készlethez. Tesztjeiben a változók a formák és a színek. Egy-egy ábraszorozatból kell a megadott utasításnak megfelelően jelölni a rajzokat.

Pl.: Karikázzad be azokat az ábrákat, amelyek kicsik és fehérek!

Greer feltételezi, hogy ha kísérleti személyei az utasításban foglalt "és"-t megértik, akkor megtalálják a helyes megoldást. Nem vizsgálja a kijelentés teljes igazságmátrixának a működését. Ha a válasz helytelen, akkor úgy tekintik, hogy az adott kijelentés teljes igazságmátrixára vonatkozóan az. Eredményei és következtetései hasonlóak a másik két tanulmányban megfogalmazottakhoz. Úgy találta, hogy a diszjunkciót reprezentáló "vagy" kötőszónak a helyes interpretálása okozza a legtöbb nehézséget.

Összefoglalva az idézett szerzők írásait megállapíthatjuk, hogy a logikai képesség (gyakran logikai performanciaként említve) fejlettségét elsősorban a konjunkció, diszjunkció és a negáció műveleteivel mérik. Shapiro-O'Brien (1970) az implikációt és az ekvivalenciát is számba veszi. E műveleteket halmazelméleti vagy nyelvi-logikai interpretációjú feladatokká fogalmazzák. Mindkét feladattípusban közös az a vonás, hogy verbális kifejezőeszköz (logikai kötőszó) megértése a legfontosabb, fejlettséget befolyásoló tényező.

Mivel mindegyik tanulmány angol anyanyelvű gyermekekről készült, felvetődik a kérdés, hogy vajon, hogy jelentkezik ez a magyar nyelvben, magyar gyerekek logikai feladatmegoldásaiban?

További kérdések: a feladatok helytelen megoldása mit jelent? A tel-

jes igazságmátrix, vagy csak néhány sora nem jó? Ugyanazon személyek kijelentés-, és predikátumlogikai feladatmegoldásai milyen jellemzőket mutatnak? Ha valaki jól értelmezi az ún. alapl műveletek logikai kötőszavait, akkor tud-e helyesen következtetni?

Ilyen és ehhez hasonló kérdésekre keresi a válaszokat az a saját vizsgálatunk, amelyről a bevezetőben írtunk.

2. A tesztek felépítése

Ebben a részben röviden bemutatjuk a logikai képesség mérésére készített tesztjeink struktúráját, valamint azokat a feladatokat teljes terjedelmükben, amelyek segítségével a tanulói stratégiákat kívánjuk bemutatni. A logikai műveletek teljes rendszerét kívántuk vizsgálni, ezért az 1. táblázatban megadott alapl műveletekből kiindulva négy változó és három művelet szerepeltetéséig a kombinatorikailag lehetséges és nyelviileg is megfogalmazható változatokat foglalmaztuk feladattá.

Mivel a logikai szakirodalomban, de különösen a tankönyvekben a műveletek elnevezése más és más, saját használatra és a tanulókat nem elriasztandó neveztük "állító kapcsolás"-nak a konjunkciót, "megfeleltetés"-nek az ekvivalenciát stb. A műveletek típusát azonban az 1. táblázatban olvasható értéktáblázat egyértelműen definiálja.

A kijelentésképzés feladatsor (2. táblázat) kijelentések összekapcsolásának lehetőségeit vizsgálja. A feladatok nyelvi megfogalmazása igen sok nehézséget okozott, számos esetben nem is sikerült, vagy utólag bizonyosodott be, hogy a szövegezés nem egyértelmű. Az értékelésből ezeket a feladatokat kihagytuk.

A következtetés-tesztek kijelentéslogikai (egyedi következtetés) és predikátumlogikai (általános következtetés) feladatokat tartalmaznak (3. táblázat).

A teljes tesztsorozattal 14 éves gyerekek reprezentatív mintáján mértünk (kb. 600 tanulóval). A fejlődés menetét megismerendő két kisebb mintán (200-200 fő) 11 és 17 éves korú tanulókkal is elvégeztük a vizsgálatot.

A mérés és az összefüggésvizsgálatok eredményeit másutt ismertetjük. A tesztek instrukcióját, megfogalmazási módját azokon a feladatokon illusztráljuk, amelyek segítségével a 14 éves tanulók stratégiáit elemezzük. (4. táblázat)

1. táblázat

A vizsgált logikai műveletek értéktáblázata

p	q	Állító kapcsolás	Tagadó kapcsolás	Kizáró választás	Kapcsoló választás	Összefér- hetetlen választás	Megfe- lelte- tés	Felté- tele- zés
		$p \wedge q$	$p \vee q$	$p \bar{\vee} q$	$p \vee q$	$p \parallel q$	$p \Leftrightarrow q$	$p \Rightarrow q$
+	+	+	-	-	+	-	+	+
+	-	-	-	+	+	+	-	-
-	+	-	-	+	+	+	-	+
-	-	-	+	-	-	+	+	+

+ = igaz

- = hamis

A kijelentésképzés (3. táblázat) feladatai közül az "állító kapcsolat" a, b, e, h; a "tagadó kapcsolat" a, b, c, h feladatait tartalmazza a 4. táblázat. Első lépésként az egyes feladatokat csak egyféleképpen értékeltük. A "Tények" címszó alatt nyelvileg megfogalmazott értéktáblázat valamennyi soráról külön-külön eldöntöttük, hogy helyes-e a megoldása. Ahány helyesen kitöltött sor volt az értéktáblázatban, annyi pontot kapott a válaszoló. A kétváltozós műveletekben a lehetséges értékek 0-4-ig, a háromváltozósakban 0-8-ig terjedtek. Adott feladatnak természetesen csak egyfajta jó megoldása van. A megoldás már akkor helytelen, ha az értéktáblázat (igazságmátrix) egy sora nem jó.

A részletesebb elemzésben azt vizsgáltuk, hogy a tanulók a helyes megoldáson kívül még milyen megoldási módokat, másnéven milyen gondolkodási stratégiákat követtek. A stratégia szót olyan értelemben használjuk, ahogyan azt Kürti Istvánné (1982) könyvében idézi: "A stratégia a problémamegoldás módja, olyan kognitív folyamat, amely az elhatározással kapcsolatos és egy meghatározott cél elérésére irányul."

3. táblázat

A következtetés feladatainak műveletrendszere

Szub-tesztek	Egyedi következtetés	Szub-tesztek	Általános következtetés
KAPCSOLÓ KÖVETKEZTETÉS	a) $\frac{p \Rightarrow q}{p} \quad q$	ELSŐ ALAKZAT	a) $\frac{\forall x(Gx \Rightarrow Sx) \quad \forall x(Mx \Rightarrow Gx)}{\forall x(Mx \Rightarrow Sx)} \quad \frac{\forall x(Bx \Rightarrow \neg Tx) \quad \forall x(Ox \Rightarrow Bx)}{\forall x(Ox \Rightarrow \neg Tx)}$
	c) $\frac{p \vee q}{\neg p} \quad q$		c) $\frac{\forall x(Rx \Rightarrow \neg Mx) \quad \forall x(Ox \Rightarrow Rx)}{\forall x(Ox \Rightarrow \neg Mx)} \quad \frac{\forall x(Dx \Rightarrow \neg Ax) \quad \exists x(Fx \wedge Dx)}{\exists x(Fx \wedge \neg Ax)}$
	e) $\frac{p \vee q}{\neg p} \quad q$		e) $\frac{\forall x(Mx \Rightarrow \neg Ex) \quad \exists x(Hx \wedge Mx)}{\exists x(Hx \wedge \neg Ex)}$
	g) $\frac{p \Leftrightarrow q}{q \wedge r} \quad r \wedge p$		
VÁLASZTÓ KÖVETKEZTETÉS	a) $\frac{p \vee q}{p / q} \quad p \vee q$	MÁSODIK ALAKZAT	a) $\frac{\forall x(Ex \Rightarrow Vx) \quad \forall x(Tx \Rightarrow \neg Vx)}{\forall x(Tx \Rightarrow \neg Ex)} \quad \frac{\forall x(Cx \Rightarrow \neg Nx) \quad \exists x(Sx \wedge Nx)}{\exists x(Sx \wedge \neg Cx)}$
	c) $\frac{p / q}{\neg p} \quad p \Rightarrow q$		c) $\frac{\forall x(Kx \Rightarrow Jx) \quad \exists x(Dx \wedge \neg Jx)}{\exists x(Dx \wedge \neg Kx)}$
	e) $\frac{p \Leftrightarrow q}{p / q} \quad p // q$		a) $\frac{\exists x(Zx \wedge Fx) \quad \forall x(Zx \Rightarrow Sx)}{\exists x(Sx \wedge Fx)} \quad \frac{\forall x(Dx \Rightarrow Kx) \quad \exists x(Dx \Rightarrow \neg Ux)}{\exists x(\neg Ux \wedge Kx)}$
	f) $\frac{p \Rightarrow q}{p // r} \quad p \Rightarrow r$		c) $\frac{\exists x(\neg Ux \wedge Fx) \quad \forall x(\neg Ux \Rightarrow Bx)}{\exists x(Bx \wedge Fx)}$
FELTÉTELES KÖVETKEZTETÉS	a) $\frac{p \vee q}{q \Rightarrow r} \quad \neg p \Rightarrow r$	HARMADIK ALAKZAT	a) $\frac{\forall x(Sx \Rightarrow Ex) \quad \forall x(Ex \Rightarrow \neg Bx)}{\forall x(Bx \Rightarrow \neg Sx)} \quad \frac{\exists x(Ex \wedge Tx) \quad \forall x(Tx \Rightarrow Ox)}{\exists x(Ox \wedge Ex)}$
	c) $\frac{p \vee q}{p \Leftrightarrow q} \quad p \wedge q$		c) $\frac{\forall x(Kx \Rightarrow \neg Vx) \quad \exists x(\neg Vx \wedge Dx)}{\exists x(Dx \wedge \neg Kx)}$
	e) $\frac{p \Rightarrow q}{q \Leftrightarrow r} \quad p \Rightarrow r$		

4. táblázat

Az elemzéshez felhasznált feladatok

Gondosan hasonlítsd össze a kijelentést a felsorolt tényekkel, és állapítsd meg, hogy melyik ténnyel való összehasonlításban igaz, melyikben hamis a kijelentés.

Minden tényt egyenként hasonlíts össze a kijelentéssel!

Amennyiben igaznak találsz, a tény előtti betűjelzést kárikázzad be.

Ha a megítélésed szerint hamis, akkor a tény előtti betűjelzést húzzad át!

1. Palika kijelentése: ESIK AZ ESŐ ÉS FÚJ A SZÉL.

Tények: A. Esik is, meg fúj is.
B. Esik, de nem fúj.
C. Nem esik, de fúj.
D. Nem esik, és nem is fúj.

2. János kijelentése: MA NEM FELETEM SEM MATEMATIKÁBÓL, SEM MAGYARBÓL.

Tények: A. Matematikából is, és magyarból is felelt.
B. Matematikából felelt, de magyarból nem.
C. Magyarból felelt, de matematikából nem.
D. Sem magyarból, sem matematikából nem felelt.

3. Zsolt kijelentése: VETTEM A BOLTBAN FÜZETET, TOLLAT MEG CERUZÁT.

Tények: A. A boltban füzetet is, tollat is és ceruzát is vett.
B. A boltban füzetet és tollat vett, de ceruzát nem.
C. A boltban füzetet és ceruzát vett, de tollat nem.
D. A boltban füzetet vett, de ceruzát és tollat nem.
E. A boltban ceruzát és tollat vett, de füzetet nem.
F. A boltban tollat vett, de ceruzát és füzetet nem.
G. A boltban ceruzát vett, de füzetet és tollat nem.
H. A boltban se füzetet, se tollat, se ceruzát nem vett.

4. Géza kijelentése: A BOLTBAN FOGKEFÉT ÉS FOGKRÉMET VAGY SZAPPANT VESZEK, DE LEHETSÉGES, HOGY MINDEGYIKET.

Tények: A. Fogkefét és fogkrémet nem vett, csak szappant.
B. Fogkefét és szappant vett, de fogkrémet nem.
C. Fogkefét vett, de szappant és fogkrémet nem.
D. Fogkefét és fogkrémet vett, de szappant nem.
E. Fogkrémet és szappant vett, de fogkefét nem.
F. Vett fogkefét, fogkrémet és szappant.
G. Fogkefét és szappant nem vett, csak fogkrémet.
H. Nem vett se fogkefét, se fogkrémet, se szappant.

5. József kijelentése: MÁSKOR NEM MEHETEK EL KIRÁNDULNI, CSAK AKKOR, HA SZÁMTANBÓL IS ÉS ÍRÁSBÓL IS ÖTÖST KAPOK, DE AKKOR ELMEHETEK.

Tények: A. Számtanból nem kap ötöst, csak írásból és nem mehet kirándulni.
B. Számtanból és írásból sem kap ötöst, és nem mehet el kirándulni.

- C. Számtanból ötöst kap, írásból nem, és nem mehet el kirándulni.
- D. Számtanból nem kap ötöst csak írásból, és elmehet kirándulni.
- E. Számtanból ötöst kap, írásból nem, és elmehet kirándulni.
- F. Számtanból is, írásból is ötöst kap, és elmehet kirándulni.
- G. Se számtanból, se írásból nem kap ötöst, de elmehet kirándulni.
- H. Számtanból is és írásból is ötöst kap, mégsem mehet el kirándulni.

6. Vince kijelentése: ESTE SE NEM TANULOK, SE NEM JÁTSZOM, HANEM OLVASOK.

- Tények:
- A. Tanul is, játszik is, de nem olvas.
 - B. Tanul is, olvas is, de nem játszik.
 - C. Nem játszik, nem olvas, csak tanul.
 - D. Nem tanul, csak játszik és olvas.
 - E. Nem tanul és nem olvas, csak játszik.
 - F. Nem tanul, nem játszik, csak olvas.
 - G. Nem tanul, nem játszik, de nem is olvas.
 - H. Tanul, játszik és olvas.

7. Norbert kijelentése: KARÁCSONYRA SE SAKKOT, SE TOLLAT, SE KÖNYVET NEM KAPTAM.

- Tények:
- A. Karácsonyra sakkot és tollat nem kapott, de könyvet igen.
 - B. Karácsonyra sakkot nem kapott, de tollat és könyvet igen.
 - C. Karácsonyra se tollat, se sakkot nem kapott és könyvet sem.
 - D. Karácsonyra sakkot is, tollat is kapott, de könyvet nem.
 - E. Karácsonyra sakkot kapott, de tollat és könyvet nem.
 - F. Karácsonyra sakkot is, tollat is, könyvet is kapott.
 - G. Karácsonyra tollat kapott, de sakkot és könyvet nem.
 - H. Karácsonyra sakkot és könyvet nem kapott, de tollat igen.

8. Erzsébet kijelentése: HOLNAP CSAK ABBAN AZ ESETBEN MEGYEK EL AZ ISKOLÁBA, HA SE A FOGAM, SE A FEJEM NEM FÁJ, AKKOR VISZONT ELMEGYEK.

- Tények:
- A. Elmegy az iskolába és nem fáj a foga, és a feje sem.
 - B. Elmegy az iskolába, a feje fáj, de a foga nem.
 - C. Elmegy az iskolába, pedig a feje is, a foga is fáj.
 - D. Nem megy el az iskolába, pedig se a foga, se a feje nem fáj.
 - E. Nem megy el az iskolába, nem fáj a foga, csak a feje.
 - F. Elmegy az iskolába, nem fáj a foga, csak a feje.
 - G. Nem megy el az iskolába, és fáj a foga is, meg a feje is.
 - H. Nem megy el az iskolába, fáj a foga, de a feje nem.

3. Gondolkodási stratégiák

A 4. táblázatban, az eredeti helyükről kiemelve és az elemzés sorrendjében számmal ellátva megtalálhatóak azok a feladatok, amelyek segítségével jellemző gondolkodási stratégiákat mutatunk be. Elsősorban két műveletre (a konjunkcióra és megfordítására) koncentrálnunk, de a diszjunkcióról

és az ekvivalenciáról is közlünk adatokat.

A kétváltozós műveleteket elvileg 16-féleképpen, a háromváltozósakat 256-féleképpen lehet megoldani. Ha a választás sorrendje nem kötött és egyszerre többet is lehet választani, akkor kombinatorikailag ennyi az összes lehetséges eset száma 4 és 8 soros értéktáblázatok esetén. Minél többféle megoldás (gondolkodási stratégia) jut egy feladatra, annál kevésbé értik a tanulók a logikai kötőszó/k/ által reprezentált szabályt.

Az 5. táblázatban összefoglaltuk a stratégiák elemzése szempontjából legfontosabb adatokat.

Az első oszlop a feladatokat a 4. táblázat sorrendjében formalizáltan tartalmazza. A másodikban az adott értéktáblázat tényei közül azt, vagy azokat a betűjeleket tüntettük fel, amely/ek/ az adott feladat jó megoldása esetén igaz minősítést kaptak. A tanulók száma után következő oszlopban a jó megoldás betűjeléhez hasonlóan egy-egy betűvel vagy betűkombinációval jelöltük azokat a tanulói stratégiákat, amelyeket 10-nél több tanuló alkalmazott. Az utolsó előtti oszlopban a hibátlan megoldások százalékarányait, az utolsóban az adott feladatban előforduló összes realizált megoldási mód számát tüntettük fel.

Az 1. feladat $/p \wedge q/$ értéktáblázatát 16 féleképpen lehet kitölteni, a tanulók 12-féle módon gondolkodtak. A jó megoldáson kívül egy stratégia-fajta figyelemreméltó: 25 tanuló úgy értelmezte az "és" kötőszót, mintha "akkor és csakis akkor" szókapcsolat lenne. Vagyis konjunkció művelete helyett ekvivalenciát értettek.

A 2. feladat $/p \parallel q/$ szintén két változót tartalmaz, de itt már a tanulói stratégiák száma hárommal több. 13-man igaznak találják a kijelentést, ha az első tagja igaz és a második hamis, 14-en pedig csak akkor tartják igaznak, ha mindkét tagja igaz. Tehát konjunkcióként értelmezik.

A 3. feladattól $/p \mid q \mid r/$ kezdve a kijelentések három változót tartalmaznak, két logikai művelettel összekapcsolva. A feladat akkor a legegyszerűbb, ha a változókat konjunkcióval kapcsoljuk. Mégis 43-féle tanulói stratégiát találunk ebben a feladatban. Egyetlen megoldási mód fordul elő 10-nél több tanuló feladataiban, amely szerint az összetett kijelentés akkor igaz, ha egyszerre mindegyik tagja igaz és mindegyik tagja hamis. Ugyanezt a jelenséget figyelhetjük meg az 1. feladatban is.

A 4. feladat $/p \mid q \vee r/$ első tagja konjunkciót, második diszjunk-

5. táblázat
Tanulói stratégiák

Feladat	A jó megoldás betűjele/i/	Adott feladatmegoldási stratégiát követő tanulók száma	A 10 fölötti gyakorisággal előforduló stratégiák betűjele	A jó stratégiát választó tanulók (%)	A feladatra jutó különböző tanulói stratégiák száma
1. p ^Λ q	A	525 25	A AD	89,9	12
2. pllq	D	515 13 14	D C A	88,7	15
3. p ^Λ q ^Λ r	A	509 14	A AH	87,2	43
4. /p ^Λ q/Vr	ABDEF	15 136 13 15 12 38 29 191	ABDEF F AF AD BF DF D ADF	0,2	74
5. /p ^Λ q/ ⇔ r ABCF		118 15 71 11 250	ABCF C BF BCF F	21,9	64
6. /p ^{ll} q/ r F		404 22 16 14 14 11	F F C D E G H	69,7	59
7. /pllq/llr C		453 22 11	C F G	77,6	57
8. /pllq/ ⇔ r AEGH		86 202	AEGH A	15,9	65

Feladat	A jó megoldás betűjele(i)	Adott feladatmegoldási stratégiát követő tanulók száma	A 10 fölötti gyakorisággal előforduló stratégiák betűjele	A jó stratégiát választó tanulók (%)	A feladatra jutó különböző tanulói stratégiák száma
		95	A		
		24	G		
		15	E		

ciót tartalmaz. A kijelentés csak akkor hamis, ha az utótag és az előtag egyik vagy másik, illetve mindkét tagja együtt hamis. (Tehát, ha a C, G, H-val jelölt tények hamisak. Lásd még: 1. táblázat.)

136 tanuló csak akkor fogadta el igaznak az összetett kijelentést, ha egyszerre valamennyi tagja igaz, vagyis konjunkció és diszjunkció kapcsolata helyett két konjunkciót oldott meg.

191-en akkor is hamisnak tekintették a kijelentést, ha az egyik tagja igaz.

Bár a kétváltozós, diszjunkcióval kapcsolt kijelentés részletes elemzését még nem végeztük el, azt már mondhatjuk, hogy a kiegészítő, magyarázó fogalmazás ellenére sem tudják a tanulók, hogy a "vagy" logikai kötőszónak mi az értelmezési szabálya.

Az 5. feladatban $p \wedge q \Leftrightarrow r$ 64-féle stratégiát találtunk. Leggyakrabban az a megoldási mód $/F/$, amely során a második műveletet is konjunkcióként értelmezik a tanulók.

A 6. feladat $p \parallel q \Leftrightarrow r$ 59-féle realizált stratégiája magasabb szintű értettséget jelez. Itt a figyelemre méltó, hogy a "sem-sem" szókapcsolattal kifejezett műveletet is konjunkcióként interpretálja számos tanuló.

A 7. feladat csak "sem" műveletet tartalmaz, tehát ugyanazon értéktáblázat van a kijelentések hátterében. A 22 tanuló mégis "és"-sel összekötve levőnek értelmezi az összetett kijelentést, tehát ebben az esetben is konjunkció-értéktáblázatot készít.

Az utolsó feladat $p \parallel q \Leftrightarrow r$ 65-féle tanulói stratégiája közül azt követte a legtöbb tanuló, amely szerint abban az esetben igaz a kijelentés, amikor mindegyik tagja egyszerre igaz. Ebben az esetben is az ekvivalenciát

jelző szókapcsolat konjunkciót kifejezővé értelmeződött át a tanulói megoldásokban.

Úgy tűnik, hogy a "legtermészetesebb" tanulói gondolkodási stratégia az elvégzendő művelettől függetlenül a konjunkció szabályát követi. De még ez a jelenség sem érvényesül következetesen. Mint a fenti esetekben láthattuk, ha konjunkció értéktáblázatának helyes kitöltése a feladat, akkor viszont ekvivalenciaként is értelmezik a tanulók.

Az idézett angol nyelvű tanulmányokban azt láttuk, hogy a diszjunkciót kifejező kötőszó jelentéstartalmát az angol anyanyelvű gyerekek kevésbé értik, mint a konjunkciót. Ezt a mi eredményeink is alátámasztják.

Az angol adatokat annyival tudjuk kiegészíteni, hogy a 14 éves magyar tanulók helytelen feladatmegoldásaikban leggyakrabban az "és" stratégiáját követik. Kivételt képeznek azok az esetek, amikor konjunkció helyett ekvivalenciát oldanak meg a tanulók.

Számunkra a legfontosabbnak tűnő konklúzió az, hogy valamennyi logikai alpművelet értelmezését valamilyen formában tanítani szükséges az iskolában. Nem elég a logikai készséggel való manipuláltatás, a műveleteket nyelvileg is el kell sajátítani.

IRODALOM

- Csapó Benő (1983): A kombinatív képesség és műveleteinek vizsgálata 14 éves tanulóknál. Magyar Pedagógia 1., 31-50.
- Csirikné Czachesz Erzsébet (1983): A logikai képességek fejlődésének mérési lehetőségeiről. Szegedi Bölcsész-műhely, 95-115., JATE, Szeged
- Greer, G.B. (1978): Comprehension of Logical Connectives in 9 to 16 Year Olds. Journal of Structural Learning, Vol. 6, 57-71.
- Inhelder, B. — Piaget, J. (1967): A gyermek logikájától az ifjú logikájáig. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Kürti Istvánné (1982): Tervek, hipotézisek, stratégiák a 9-14 éves gyermekek gondolkodásában. Akadémiai Kiadó, Budapest 9.o.
- Nagy József (1983): A műveleti képességek rendszere. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Section Paedagogica et Psychologica 15., 79-97.
- Neimark, E.D. — Slotnick, N.S. (1970): Development of the understanding of logical connectives. Journal of Educational Psychology, Vol. 61. No. 6,

451-560.

- Nitta, N. — Nagano, S. (1966): Basic logical operations and their verbal expressions. Research Bulletin of the National Institute for Educational Research, No. 7.
- Piaget, J. (1970): Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest
- Shapiro, B.J. — O'Brien, T.C. (1970): Logical thinking in children ages six through thirteen. Child Development, 41, 823-829.
- Telegdy Zsigmond (1977): Bevezetés az általános nyelvészetbe. Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.

Zibolen Endre

NÉPOKTATÁSÜGYÜNK AZ ÖNKÉNYURALOM ÉVEIBEN

Az önkényuralom berendezkedése

A Habsburg-birodalom népei 1848-as forradalmainak elnyomását követő művelődéspolitikai osztályjellegéből következett, hogy az abszolutizmus időszakában a népoktatás színvonalát illetően nem, illetve alig hozhatott haladást. Hazánkban a jobbágyfelszabadítás révén paraszti tulajdonba jutott föld megművelésének érdeke, a kézműves ipar és a kereskedelem fejlesztése, mindennekfelett azonban az uralkodó iránti lojalitás ápolása a széles tömegekben, mégis arra készítette a kormányt, hogy szorgalmazza az alapfokú iskolázás mennél szélesebb körű kiterjesztését, és örködjék annak szelleme fellett, hogy emelni törekedjék a tanítóképzés színvonalát, és megszervezzék továbbképzésüket. Lehetőleg mindezt az állami költségvetés megterhelése nélkül.

Az örökös tartományokban újból életbe lépett az 1805. évi "Politische Schulverfassung der k. k. Staaten", amely annak idején a francia forradalom ellenhatásaként és — részben legalább — Napóleon példája nyomán jött létre. Ezt a szabályzatot ugyanis az 1848-as forradalmi követelések hatására felfüggesztették, átmenetileg megszüntetve a népiskolák papi felügyeletét. Magyarországon a katolikus egyházi felügyelet alatt álló (tehát a latin és a görög szertartású katolikus, a görögkeleti és a zsidó) iskolákban megtartotta érvényét az előbbivel sok tekintetben rokon, 1845. július 16-án kelt helytartósági intézkedés, a "Magyarország elemi tanodáinak szabályai", más néven — az egykorú és későbbi irodalomban gyakran olvasható címen — "Systema scholarum elementarium in Hungaria". A különböző hatóságokhoz in-

tézett rendelkezések az egész időszakban erre hivatkoznak.¹

Megújították és megerősítették a régi rendelkezéseket is, hogy nem-katolikusok nem taníthatnak katolikus iskolákban. Katolikus gyermekeket csak kivételképpen lehetett felvenni nem-katolikus népiskolákba és magánnevelőintézetekbe. A hatóságok kötelességévé tették a felszaporodott magánjellegű tanintézetek ellenőrzését, gátolták újak alapítását és szorgalmazták számuk csökkentését. Adolf Ficker, az 1860-as években rövid ideig fennálló Unterrichtsrat statisztikusa a Schmid-féle enciklopédiában olvasható cikkében 1851-1856 között tíz központi intézkedést sorol fel ebben a tárgykörben.²

Firtatták a tanítóóság forradalom alatti magatartását is. Bármennyire kíváncsiak voltak volna Haynau, hogy az ő tevékenységüket is haditörvényszékek vizsgálják ki, ezt a feladatot képtelenek voltak ellátni. Elrendelte tehát, hogy a norma iskolai, a rajz-, zene- és leánytanítókat az illetékes iskolafelügyelő igazolja. Ha pedig őt magát is gyanú illetheti, helyette kell kijelölni. Kétes esetben az ügyet a kerületi parancsnokság elé kell terjeszteni.³ A vizsgálódás évek múlva is folyt. Plavec Mihály orosházi jegyzőtől még 1853 októberében is jelentést kér a főszolgabíró az ottani magántanítókról és magánnevelőkről azzal, hogy abban az érintettek "képzettsége és forradalom alatti magaviselete, úgyszintén jelenlegi gondolkodás módja is kitéve legyen".⁴

Maga a bécsi vallás- és közoktatásügyi minisztérium az első években nem sok közvetlen gondot fordított erre az iskolafokra. A népoktatást az egyházak belső ügyének tekintette, és az iskolák és osztályok számának gya-

¹ A szabályzatot részletesen ismerteti Mészáros István: "Az első hazai népoktatás-reform (1845)" (Századok, 1980.) – 1860-61-ben kiadott "System der österreichischen Volksschule" c. kézikönyvében Joseph Alexander Helfert (korábban Thun minisztériumának államtitkára, ennek megszüntetése után az ügykört átvevő államminisztérium osztályfőnöke) változatlanul hatályos jogszabályként kezeli.

² Oesterreich. = Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Szerk. K. A. Schmid. 5. köt. Gotha 1866. 546. l. (Jegyzetben.)

³ Rendelet a császári hadsereg magyarországi parancsnokától 1850-ik február 20-káról, valamennyi katonai kerületi parancsnok és hadi törvényszékhez, mellynél fogva az igazolási eljárás a kamarai hivatalokhoz s bányai hatóságokhoz tartozó egyénekre, továbbá a normális iskolai, rajz, zene és leánytanítókra nézve megszabatik. = Magyarországot Illető Országos Törvény- és Kormánylap, 1850. 54. l.

⁴ Dénes György: A forradalom, a szabadságharc és az önkényuralom (1848-1867). = Orosháza története. Szerk. Nagy Gyula. Orosháza 1965. 359. l.

rapítását, a tanítók helyzetének javítását, az iskolaépületek fenntartását és bővítését a helyi iskolafelügyelet, illetve a kerületi iskolatanácsosok feladatává tette. Az ehhez szükséges költségeket lényegében a községeknek kellett előteremteniük. Az erre irányuló hatósági nyomás eredménye mégis csakhamar megmutatkozott. Csak 1851-ben Magyarország öt kerületében 27 ezer forint egyszeri ráfordításban részesültek az iskolák, és további évi 43 ezer forint hozzájárulást biztosítottak számukra. A Szerb Vajdaságban és a Temesi Bánságban 26 ezer, Horvát-Szlavónországban 16 ezer forint ilyen hozzájárulást vállaltak. A szász nemzet vagyonának jövedelméből 11 ezer forint évi dotációt fordított iskolai célokra (nemzetiségre és vallásra való tekintet nélkül). Jelentős, az állami hozzájárulást sokszorosan meghaladó összegeket adományoztak főpapok és némelyik arisztokrata. 1852-ben zsidó főelemek céljaira rendelték a felekezetre Haynau által kivetett hadisarc addig befolyt részét is. A legnagyobb terheket mégis a községek viselték. Pest évi 75 ezer, Buda 34 ezer forintot fordított iskolai célokra. Cegléd 200 hold legelőt töretett fel, és jövedelmét népiskolák szaporítására használta. Szekesfehérvár minden tanító fizetését felemelte, és 120-120 forinttal díjazta az ismétlőiskolai tanítást. 15 iskolájában csakhamar majd háromezer gyermek tanult. Heves megye rabokkal készíttetett iskolapadokat. Gyors ütemben létesültek Szeged, Kecskemét, Kalocsa környékén pusztai, illetve tanyai iskolák. Számuk öt éven belül megközelítette a százat. Buda, Pest, Szeged évi jelentéseket tett közzé iskoláinak működéséről. Az óbudai iskolák vezetésével is megbízott budai igazgató 1859/60. évi beszámolójában írja: "A legutóbbi évtizedig e község összes iskolai kiadása 1300 váltóforintra rúgott, jelenleg pedig hivatalos tanúsítványok szerint az évi 4314 forint 27 krajcárt (osztrák értékben) éri el."⁵

Gyapadást jelentettek az ország más körzeteiből is. Az oktatási szempontból különösen elmaradott Horvát- Szlavónországban csak az 1852. évben mintegy 50 új katolikus iskolát állítottak, és hat éven belül 90 ezer forinttal emelkedett az iskolákra fordított költség. Különösen kiemelkedő volt a zsidó iskolák fejlődése. A pest-budai és a soproni kerületben 38-38, a pozsonyiban 30, a Bánságban 9, horvát-szalvón területen 3, Nagyváradon 1 új zsidó iskola létesült. Az évtized második felében azután a Székelyföldön

⁵Jahresbericht über die städt. Haupt-, Elementar- und Privatschulen der königlich freien Hauptstadt Ofen, veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1859/60 vom Direktor. Ofen 1860.

is haladás volt észlelhető.

A kutatás még nem tisztázta, mekkora része volt ebben az alakulásban az önkényuralom bevezetésével a korábbi főigazgatóságok helyébe lépő, kerületenként a miniszteri biztosok vezetésével szervezett iskolahatóságoknak. Ezekben felekezeti megoszlásban iskolatanácsosok intézték a hozzájuk tartozó iskolák ügyeit. Az elsőként megszervezett iskolahatóságokban még külön képviselőjük volt a népiskoláknak, de ez a gyakorlat csakhamar megszűnt, és az iskolatanácsosok figyelmének középpontjában általában a gimnázium állott. Kivétel ebből a szempontból Haas Mihály prépost és a pest-budai kerület tanácsosa, élete végén szatmári püspök, aki emellett a reáliskola és a népoktatás ügyét is mindvégig szíven viselte – és akinek nevét tanácsostársai közül a neveléstörténeti tudat egyedül őrzi.⁶

Az elemi iskolák fejlesztésének érdekében a kormány a nagyobb községekben külön iskolaigazgatók beállítását is szorgalmazta. Figyelmet érdemlő sikerrel fáradozott ebben a minőségben Majer István, az első egyetemes tanítógyűlésen Tavaszi Lajos jegyzőtársa, majd pesti működése után kürti plébános, végül esztergomi kanonok. 1850-ben felszólítást kapott a pesti ta-

⁶Ezt a kivételes helyzetet minden bizonnyal Schvarcz Gyula által neki tulajdonított hírhedt kijelentésnek köszönheti. "A közoktatásügy reformja mint politikai szükséglet Magyarországon" (Pest 1866-1869) c. nevezetes műve 117. lapjának egyik jegyzetében a következőket írja: "A néhai Dr. Haas, utóbb csanádi /helyesen: szatmári/ püspök budapesti tankerületi főügyelő iskolatanácsos korában azt szokta mondani, hogy majd megmutatja ő, miszerént öt-hat év múlva még az alföld csikósa is németül fogja tanulni az abc-t". Ezt a forráshivatkozás nélkül közölt adatot meg is erősíti, de meg is gyengíti Kiss E. János, aki a szerkesztésében megjelent, "Emlékkönyv a Budapest székesfővárosi IV. ker. főreáliskola félé százados főnállásának évfordulójára" (Bp. 1905) c. művében a 28. lapon egy meg nem nevezett tanártársára hivatkozik, hogy az Haasnak magának a szájából hallotta légyen: "Wenn ich noch drei Jahre Schulrath bin, so werden die Hirten auf der Puszta deutsche Lieder singen." – Véleményem szerint ezekben az állítólagos kijelentésekben Haas kivételes népszerűtlensége jut kifejezésre az egykorú közvéleményben. – A pest-budai kerület éveken át volt iskolatanácsosa valóban az összbiriodalmi gondolat meggyőződéses híve volt. Erőfeszítései középiskolai fokon egyértelműen a német nyelv terjesztésére irányultak. Népiskolai fokon viszont tudatában kellett lennie az ilyen törekvés képtelenségének. A német tanítását egyébként is a négyosztályos főelemiben irányozták elő, a pusztákon pedig – ha egyáltalán – nem ilyen szintű iskolák működtek. – Álláspontom megerősítésére Haas egyetlen megnyilatkozását idézem: "A magyar gyermekek Istentől nagyobb mértékben megáldvák észbeli tehetségekkel, mint földművelő német polgártársaink gyermekei, és nagyrészt mégis ezek mennek többre az iskolában, mint amazok, jöllehet a német pórfiúnak /Az én kiemelésem. – Z.E./ egy egészen más nyelvet kell megtanulnia, mint az, melyet anyja tejével szopott." (Néhány őszinte szó a pesti gazdasági kiállításról iskolai szempontból = Tanodai Lapok, 1857. II. félév 4. 1.)

nács, hogy az iskolaügy vezetésére — eltérve a korábbi gyakorlattól, amikor ez az egyik tanácsnok feladata volt — szakembert alkalmazzon. A kilenc pályázó közül a tanács előterjesztése alapján a miniszteri biztos Majert, ebben az időben a pesti egyetemen a "felsőbb neveléstan" tanárát nevezte ki, akkor igen figyelemre méltó, 1200 forint fizetéssel. Hivatalba lépésének idején Pest városában 3 főelemi iskola (négyosztályos iskola, a negyedik osztályban két évfolyammal, összesen öt tanítóval), 8 városi elemi iskola (négy-négy osztály ugyanannyi tanítóval), 4 felekezeti és 3 nemzetiségi (szerb, görög, román) elemi iskola működött egy-egy tanítóval. Volt még 2 városilag segélyezett és további 11 egyosztályos magán elemi iskola, 1 "hangászati iskola" és 1 rajziskola. Majer 1852 és 1856 között 3 további elemi iskolát, 9 újabb osztályt és 26 tanítói állást szervezett, egyúttal kezdeményező szerepe volt az első pesti reáliskola létrehozásában. 1851-től 1854-ig közreműködött 16 magániskola megszervezésében ugyanannyi osztállyal és tanítóval, 1855-ig pedig az 1850-ben már meglévő 22 nőnevelő intézeten kívül további 16 megindításában. Szervezett még 1853-tól vasárnapi iskolákat az iparos- és kereskedőtanoncok és esti iskolákat cselédek és gyári munkások részére. Még a "kényszer dologházban" is létesített ilyeneket. 1852-ben az ő kezdeményezésére nyílt meg az első pesti bölcsőde 30 gyermekkel.

A központi és a községi iskolafelügyelet kiépítésével és a hatóságok szorítása alatt nőtt az iskolák látogatottsága is. A községi hatóságokat egyetlen év alatt, 1851-ben három ízben utasították az ebben való közreműködésre. A Leo Thun-Hohenstein gróf minisztériuma által elrendelt összeírásban nyilvánvalóan e kezdeti erőfeszítések eredménye is tükröződik. Az összeíró közegek azonban nem mindenütt jártak el egyforma gonddal. A kassai kerületben főleg evangélikus, a nagyváradiiban görögkeleti iskolákat hagytak ki az összeírásból. Pontatlanok voltak az iskolaköteles gyermekek számára vonatkozó adatok is. A népoktatás helyzetéről Adolf Ficker összeállítása alapján mégis képet alkothatunk.⁷

⁷I. m. 538-540.— Az iskolák számát illetően nagyjából azonos adatokat közöl a Pesti Napló 1853. november 15-i és 24-i száma.

A népiskolák száma

	kat.	g.kel.	ev.	ref.	unit.	izr.
	népiskolák					
Pest-budai kerület	574	10	60	394	-	8
Soproni kerület	1494	34	251	319	-	16
Pozsonyi kerület	1132	1	327	91	-	52
Kassai kerület	845	-	241	359	-	-
Nagyvárad kerület	426	176	-	608	-	7
Szerb Vajdaság és						
Temesi Bánság	349	181	47	15	-	12
Horvátország	129	3	-	-	-	1
Szlavónia	67	29	-	-	-	-
Erdély	657	367	461	563	116	-

A népiskolák tanítási nyelve

	magyar	német	szláv ⁸	román	vegyes ⁹
Pest-budai kerület	811	53	39	-	143
Soproni kerület	1336	510	79	-	243
Pozsonyi kerület	459	89	949	-	106
Kassai kerület	556	93	638	-	158
Nagyvárad kerület	822	32	6	246	111
Szerb Vajdaság és					
Temesi Bánság	77	204	196	15	112
Horvátország	-	-	100	-	33
Szlavónia	-	3	57	-	36
Erdély	949	455	-	742	18

⁸Szerb-horvát, szlovák, szlovén, rutén.

⁹Közüük 647 iskolában az egyik a német nyelv volt.

Az iskolalátogatás százalékos aránya

	fiú	leány
Pest-budai kerület	51	40
Soproni kerület	61	47
Pozsonyi kerület	50	36
Kassai kerület	30	22
Nagyvárad kerület	30	24
Szerb Vajdaság és Temesi Bánság	43	29
Horvát-Szlavónország		11
Erdély		26

A népoktatás szervezete és felügyelete

Szervezeti szempontból a népoktatás területén a korszak egyetlen fontos kormányzati intézkedése a főelemik "rendezésére" vonatkozó 1855. március 23-án kelt miniszteri rendelet volt. A rendezésnek már az 1855/56. tanévben életbe kellett lépnie a katolikus egyházi felügyelet alatt álló iskolákban. E szerint minden nyilvános főelemi négy osztályú. Ahol eddig az 1. osztálynak két évfolyama volt, a jövőben ezek az 1. és a 2. osztályt alkotják, a következő lesz a 3. és a legmagasabb a 4. osztály. A heti tanítási órák száma egy-egy osztályban 20-nál kevesebb és 24-nél több nem lehet. Felvétel évente csak egyszer, a gimnáziumi tanév kezdetével egybeeső időpontban van – kivéve a községi iskolák 1. osztályát, amelyekben két felvételi időpontot engedélyeznek. A tanév továbbra is két félévre oszlik, és félévenként vizsgával záródik, de az első csak a belső ellenőrzést szolgálja. Kíváncos, hogy a tanító növendékeit végig, de legalább néhány osztályon elkísérje. Nem okvetlenül szükséges, hogy minden iskolának négy "valóságos" tanítója legyen, egyes osztályokban altanítók továbbra is működhetnek. Az iskolai osztályok számát szaporítani nem lehet. Ha a tanulók csak két teremben férnek el, párhuzamos osztályokat kell szervezni. Azok a főelemik, amelyek csak három teremmel és három tanítóval rendelkeznek, átszervezésükig is a négyosztályosokkal "egy lépcsőre" kerülnek – azzal, hogy ugyanazt a tanulmányi célt kell elérniük. A többi tanoda előtt az a feladat áll, hogy a sikerrel végző növendékek a főelemi 4. osztályába akadálytalanul átléphessenek.

Alighanem az előbbi rendelet irreális követelményei tették szükség-

gessé az 1856. év december 11-én kelt útmutatást "a háromosztályú néptanodák miképpen jelölése tárgyában". Ez kimondja, hogy az "azelőtt" kétosztályú iskoláknak a jövőben az első három osztály feladatát kell megoldaniuk. Azonos a tanulmányi cél azonban azokban az iskolákban is, ahol a gyermekek egyetlen tanteremben tanulnak. Itt az osztályok megnevezését mellőzni lehet, hiszen a bizonyítvány enélkül is tanúsítja, hogy az iskolától megváló tanuló továbbtanulás vagy más iskolába való átlépés esetén milyen megítélés alá esik.

Nagyobb városaink iskoláinak helyzete általában egyszerűbb volt. Buda és Óbuda népiskoláinak igazgatója mindenesetre már az 1854/55. évi beszámolójában jelenti: "Buda minden iskolájában máris megtörtént az osztályoknak a magas oktatásügyi minisztérium idevágó legújabb rendelkezései szerint való beosztása és elnevezése."¹⁰

A II. Ratio szervezte különböző típusú népiskolák, az 1845. évi szabályzat és a Thun-rendszer osztályozása együttes hatása nyomán érthetően zavar támadt a különböző népiskolák jellege tekintetében. Ennek elosztatására törekedett az 1858. január 4-i miniszteri rendelkezés. Ez háromféle főelemi különböztet meg. Az első csoportba azok tartoznak, amelyek mellett két- vagy három osztályos alreáliskola is működik. A második csoportot a négyosztályos – négytanítós főelemik alkotják, alreáliskola nélkül. Ezeknek a főelemiknek (egykorú szóval főtanodáknak, főiskoláknak – németül Haupt-schule) van külön igazgatójuk és magánvizsgákat is tarthatnak. Ha tanítóképző is kapcsolódik hozzájuk, a nevük "minta főtanoda", minthogy szervezeteiket illetően mintául szolgálnak a tanítójelölteknek. Nyilvános tanítványaiknak főelemi iskolai bizonyítványt állíthatnak ki végül a harmadik csoportba tartozó plébániai iskolák is. Ezek is a főelemik számára előírt tantervet követik, négy osztályban, négy tanteremben tanulnak, de többnyire csak egy valóságos tanító meg a szükséges számú altanító működik bennük, és igazgatójuk sincs. Magánvizsgát nem tarthatnak. Az előírt feltételek teljesítése esetén az ilyen iskolákat is főelemivé lehet emelni. (A legfontosabb feltételek: két vagy több valóságos tanítói állás szervezése, az igazgató díjazásának és a tanítók nyugdíjának a biztosítása.) Az iskolák nagy többségét az alelemi iskolák, a tulajdonképpen falusi iskolák alkották. (Az 1853-ban közzétett statisztika szerint az akkori magyar kerületekben mindössze 113, a Bánságban 1, Horvátországban 3 teljesen osztott négyosztá-

¹⁰Übersicht aller Normal- und Elementar-Schulen in der königl. freien Hauptstadt Ofen und Altöfen für das Schuljahr 1854/5. Ofen 1855. 3. (számozatlan) 1.

lyú iskola volt.)

Szervezeti felépítésüknél fogva a német nyelv terjesztése szempontjából elsősorban a főelemik jöhettek tekintetbe. Itt a második osztálytól szerepeltek a tantervben a német nyelv elemei, illetve a német nyelvű oktatás. Az 1855. március 23-i miniszteri rendelet megszabta ugyanis, hogy "a tannyelven kívül a körülmények kívánalmaihoz képest s a már fennálló vagy ezután kibocsátandó miniszteri különös rendeletek értelmében a nyelvtanításra szabott órákban a második hazai nyelv is tanítandó oly módon, hogy legalább egyes tantárgyaknál tanítási nyelvül használtathassék. Ez leginkább a német nyelvről szól azon tanodákban, hol nem előadási nyelv, hanem a másodrendű hazai nyelvet képviseli."¹¹ Ez a rendelkezés azonban, miként általában az 1855. évi szabályozás tantervi vonatkozásai, jórészt papíron maradt. A plébániai főelemikben is többnyire megelégedtek a hittan-olvasás-írás-számolás tanításával, meg némi gazdasági ismeretekkel. A nyelv terjesztése a németnek elemi fokon tantárgyként való tanításával nem volt, nem is lehetett eredményes.

Veszedelemesebb volt következményeiben a Thun-féle reformnak az az alapjában véve helyes elve, hogy az oktatást anyanyelvi alapra helyezte, ami mellett – legalábbis népiskolai fokon – végig kitartott. Meghirdetése nyilvánvalóan a nemzetiségek megnyerését célozta, bár a reformkor magyarosítási törekvéseinek, még az 1844. évi nyelvi törvénynek sem volt olyan széles körű hatása, hogy most sok elemi iskolában kellett volna a magyar nyelvű oktatást anyanyelvvél felváltani. A lakosság anyanyelvére való hivatkozás – főleg városaink jelentős részében – éppen a német nyelvterjesztésre adott lehetőséget. Budán például az igazgató 1855/56. évi jelentésében közli, hogy az oktatási nyelv a német, "mindazonáltal valamennyi intézményben tekintetbe vették a magyar nyelvet. A szerb származású tanulók, akiknek a száma csekély és kivétel nélkül beszélnek németül, a tabáni elemi iskolában hetenként kétszer részesülnek anyanyelvi oktatásban."¹² A magyar nyelv "tekintetbevételének" tényleges mértékére jellemző fényt vet az 1859/60. évi beszámolóban olvasható közlés: "A magyar nyelvre vonatkozóan megállapított, hogy oktatásának mostantól fogva az első osztályban már a téli tanfolyam első

¹¹Tanodai Lapok, 1857. II. félév 56. l.

¹²Erster Jahresbericht über die Haupt- und Elementarschulen der königl. freien Hauptstadt Ofen, veröffentlicht am Schlusse des Studienjahres 1855/6 vom Director. Ofen 1856. 14. l.

hónapjaiban még kell kezdődnie."¹³ De még ennél is jobban a tény, hogy 1861-ben – a megszabott egyéves türelmi idő lejártával – még mindig 12 "a magyar nyelvben teljesen járatlan" tanítót (a teljes létszám kerekén egyharmadát) kellett elmozdítani.¹⁴

Jóllehet az 1845. évi rendszabályok az abszolutizmus egész ideje alatt érvényben maradtak, a vallás- és közoktatásügyi minisztérium sorra kiterjesztette a magyarországi kerületekre is az örökös tartományokban érvényes rendelkezéseket. Sem a régiek, sem az újak nem kerültek ellentmondásba az 1855. évi konkordátumnak azzal az intézkedésével, hogy minden katolikus népiskola egyházi fennhatóság alatt áll.¹⁵

1855-ben került sor a népiskolai felügyeletnek a pápa és a császár között kötött egyezmény szellemében való újbóli szabályozására. Ennek értelmében az egyházmegyei felügyelőket az uralkodó választotta ki az illetékes püspökök által előterjesztett személyek közül, többnyire a káptalan egyik tagját. Akárcsak az 1845. évi helytartósági rendeletben, valamennyi katolikus és izraelita népiskola a területileg illetékes esperes mint kerületi felügyelő hatáskörébe tartozott. Feladatuk azonban még kiterjedtebbé vált. Hatáskörük nemcsak a tanításnak, az oktatás tartalmának és módszerének, a tanítók és a tanulói ifjúság erkölcsi magatartásának ellenőrzésére terjedt ki, hanem a plébániai iskolákat igazgató lelkészekre is, legalábbis, ami az iskolával és a hitoktatással kapcsolatos kötelezettségeiket illeti. Feladatuk volt továbbá a községek – és ezzel a világi iskolafelügyelők – kötelelességteljesítésének ellenőrzése is –, beleértve az iskolaépületek állapotát és a tantermek belső berendezését. Ha a számukra kiadott utasításban elolvassuk, mi mindenről kellett nyilvántartást vezetniök, mi mindenben kellett intézkedniök – ráadásul a kerületükben található görögkeleti és zsidó iskolák vonatkozásában is, nem egykönnyű elképzelnünk, miként lehetett volna – egyházi funkciójuk ellátása mellett – mindennek megfelelniök.

Régebbi hagyományra épült, kevesebb újat tartalmazott a plébánosok

¹³Jahresbericht über die städt. Haupt-, Elementar- und Privatschulen der königlich freien Hauptstadt Ofen, veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1859/60 vom Direktor. Ofen 1860. 7. 1.

¹⁴Tudósítvány a Buda fővárosi és Ó-Budai fő-, elemi és magán-tanodákról az 1862/3 tanév végén, az igazgató által. – Jahres-Bericht über die städtischen Haupt-, Elementar- und Privat-Schulen zu Ofen und Altofen, am Ende des Schuljahres 1862/3 durch den Director. Budán 1863.

¹⁵"Articulus VIII. Omnes scholarum elementarium pro catholicis destinatarum magistri inspectioni ecclesiasticae subditi erunt." – Religio, 1855. 60. sz.

számára készült utasítás "népiskolákhoz" viszonyuk tekintetében". Kötelmeik nem haladták meg — az ifjúság vallásos nevelésével kapcsolatos tennivalókon túl — az iskola rendezett működésével összefüggő tennivalókat. Ami ezek közül az iskola közvetlen vezetéséhez tartozik, azt főelemik esetében az igazgató, illetve igazgató-tanító (főtanító) hatáskörébe tartoztak átadni, akiknek a feladatkörét egyébként külön utasítás szabályozta. A plébános a tanítóval szemben iskolavezetői minőségében külső kényszerhez nem folyamodhatott. Az utasítás szavai szerint "mindaz, amit tehet, csupán tanításban, buzdításban, intésben és útbaigazításban áll".¹⁶ Sürgős eseteket kivéve ott sem volt szabad a tanítót egyházi feladatokra igénybe vennie, ahol egyébként a tanító egyúttal sekrestyés és kántor is.

Ismétlőiskolák

Az öt magyarországi kerületben az 1854. március 31-i szabályrendelet tette kötelezővé az ismétlőoktatás bevezetését, a többi országrészben a rákövetkező években. Az ilyen iskolák látogatása minden iparos- és kereskedőtanulónak kötelező volt. (Csak a Vajdaságban és a Bánságban mentették fel a halásztanulókat és a távolabb lakó molnárinasokat.) Minthogy az inasok közül sokan korábban egyáltalában nem jártak iskolába, a német Wiederholungsschule-nak megfelelő "ismétlőiskola" kifejezés az egykorú szóhasználatban nem is honosodott meg, helyette "vasárnapi", illetve "esti" iskolát mondtak. Ugyanez okból sok helyütt külön osztályt szerveztek azok számára, akik már jártak iskolába, meg azoknak, akik még nem. A rendkívül eltérő igények kielégítésére haladottabb tanítványoknak a tanításba való bevonásával is kísérleteztek.

A jelenlétet szigorúan megkövetelték, távolmaradni csak a tanító előzetes engedélyével lehetett. Az inas felszabadulása előtt az ismétlőiskolai bizonyítványt is be kellett mutatnia, és ezen a tanulmányi eredményen kívül a mulasztásokat is feltüntették. A Tanodai Lapok 1856-ban a következőkkel zárja a pesti vasárnapi iskolák új tanévének megindulásáról szóló közleményt: "Az igazgatóság fölötté sajnálná, ha a rendetlen tanoncok felszabadulását akadályozni, a kötelességüket mulasztó főnökök és mesterekkel pedig a felsőbb rendelet szigorát éreztetni kényszeríttetnék."¹⁷

¹⁶ Tanodai Lapok, 1858. II. félév 168. l.

¹⁷ Tanodai Lapok, 1856. 208. l.

A kereskedelmi gyakoronokok és kereskedőtanulók számára vasárnap és ünnepnap délelőtt 10-től 12-ig és délután fél 3-tól 5-ig folyt a tanítás a kereskedelmi testület, illetve a város által fenntartott két iskolában, és pedig hittanból (a protestánsok és izraeliták elkülönítve saját hittantanítóiktól), szépírásból, nyelvtanból, fogalmazásból, földrajzból, természetrajzból, terménytanból, számtanból, könyvvitelből és váltójogból, mindenütt három külön szervezett osztályban. Az iparitanulók délelőtt 10-től 12 óráig a városi rajziskolában rajzolni tanultak, egyéb tárgyakban délután 2-től 4-ig részesültek oktatásban. Szünet csak a három "sátoros ünnepen" és az országos vásár idejére eső vasárnapokon volt. A cukrászok, pékek, borbélyok, fodrászok, halászok, molnárok a helytartósági osztály engedélyével vasárnapi iskola helyett hétköznap járhattak esti iskolába. Ez Pesten hétfőn délután 5 és 7 óra között volt.

A vasárnapi és esti iskolák tanulóinak létszáma Pesten az ismétlőiskolai kötelezettség elrendelésével ugrásszerűen megnőtt. 1852/53-ban a kereskedelmi tanodába 551-en, vasárnapi iskolába 309-en jártak. Együttes számuk a következő három tanévben: 3627, 3322, 3382. Az iskolák száma 1856/57-ben 17. 49 osztályban 20 hittantanítót, 51 tanítót és 2 tanítónőt foglalkoztattak. A beírt tanulók közül 3232 fiú és 150 leány. Majer István hivatalos évi beszámolójában is felpanaszolja, hogy a kereskedő- és iparostanoncok jelentős része hanyagul látogatja az órákat, nem ritkán főnökeik és mestereik azok, akik akadályozzák őket kötelességük teljesítésében.

Tárgyi feltételek, az oktató-nevelő munka

A sokszor pontatlan és minden bizonynyal általában megszépített adatok ellenére is megállapíthatjuk, hogy a népoktatás területén a fejlődés – különösen az évtized első felében – kétségen kívül gyors volt. Mégsem engedhetjük, hogy a statisztikai adatok megtévevessenek. Hogy a számok mögött mi rejtett, az egykorú közleményekből is kiviláglik. A Religio 1853. január 23-i számában megjelent, a romhányi kerületből írott beszámolóból megtudtuk például, miből állanak az iskolába járó gyermekek "taneszközei". Ezek "egy vászon tarisznya; ennek geniális tartalma: reggelire szánt kenyéradagok vagy kukoriczacsemegék; laposra faragott fadarab rápélt idomtalan betűalakokkal, vagy eleje-hátulja nélküli volt imakönyvecske olvasó könyv gyanánt; rendes iskolai könyv csak igen ritka tarisznyában található", Roskoványi Ágoston püspök segítségként minden plébániai iskola számára két (!) példány hittankönyvet és egy bibliát adományozott, és úgy rendelkezett, hogy 1854.

január 1-től minden egyházkerület 15 forintot kapjon az alesperesek útján a tanulók jutalmazására, évenként két iskola egyenként 25 forintot a legszükségesebb javításokra és felszerelésekre. A lap november 15-i száma lelkes tudósítást közöl Haas Mihály háromnapos kecskeméti látogatásáról: "Megvizsgálta a város három részeiben létező s nagy számú tanuló gyermekkel megtöltött tíz elemi tanodákat, és minthogy azok némellyike inkább pincze mint iskolának alakját viseli, hol az összezsúfolt gyermekek egészségi szempontból is veszélyeztetnek, az ilyenek rögtöni átváltoztatását parancsolta. ... Nem került ki figyelmét ez alkalommal a szegény pusztai nép siralmas helyzete sem, mellyről ollykép gondoskodott, hogy a messzeterjedő puszták bizonyos pontjain időhalasztás nélkül alkalmas iskolák emeltessenek." Mint már olvashattuk, másutt is tettek erőfeszítéseket népiskolák állítására. Ettől függetlenül az iskolák sokaságára lehetett jellemző a Vas megyei Baltavárról szóló híradás: "Az egész bútorzat... egy pár elpusztult paddarabból áll; nincs a gyermeknek becsületes ülőhelye, nincs, hová kezeit írás végett letegye."¹⁸ Az országos viszonylatban is élenjáró Pest városának – például – a Thun-rendszer utolsó évében is egyetlen valóban korszerű elemiiskolai épülete volt, a külső ferencvárosi Templom téri (ma Bakáts téri) főelemi.

Ami az iskolák látogatottságát illeti, idézhetjük a Tanodai Lapok egyik 1857. évi nyári számának híradását: "Baranya-H. falujában a nyári iskolázás oly hanyag, hogy 160 tanköteles közül alig húsz gyermek jár rendszeren iskolába."¹⁹ Az év őszén ugyanebben a lapban volt olvasható: Pesten a rajztanulók száma úgy megszaporodott, hogy hely hiány miatt csak minden második vasárnap részesülhetnek oktatásban. Makón 1856 decemberében 921 tanköteles közül 398-at jelentettek a szolgabírói hivatalnak, mert szüleik még mindig nem küldték őket iskolába. Vasárnapi iskolába 319 ifjúnak és 304 hajadonnak kellene járnia, de ilyen iskola nincsen. Ismétlőiskolák szervezését – mint említettük – 1854-ben miniszteri rendelet tette kötelezővé, a mezőkövesdi alesperesi kerület tanítói még 1857 szeptemberében is arról tanácskoznak, miként lehetne ilyeneket náluk is bevezetni. De nemcsak Makón és a mezőkövesdi kerületben volt így. Maga Haas Mihály írja korábban már idézett 1857. évi, a pesti gazdasági kiállításról szóló cikkében: "...És rajzoljam-e még sok magyar iskolának szomorú képét? Advent közeledté-

¹⁸Tanodai Lapok, 1857. I. félév 74. l.

¹⁹Tanodai Lapok, 1857. I. félév 188. l.

vel kezdenek a tanulók sok iskolában még csak szállinkózni, és húsvét előtt már megint maradoznak minden ok nélkül csak azért, mivel így szokták."²⁰

És vajon mit nyertek azok a fiatalok, akik rendszeresen látogatták az iskolát? A kép ellentmondásos, nagy szélsőségeket tükröz. Az önkényuralom első évei legfejlettebb hazai népiskola-típusáról ebből a szempontból is képet alkothatunk "A pesti királyi elemi főtanodába járó ifjúságnak érdemsora 1850/51. tanév második felében" című kiadványból.²¹ A 4. osztály második évfolyamában tanult 27 növendék, elmaradt közülük 8. A tantárgyaik voltak: hit- és erkölcstan, magyar és német nyelv és íratfogalmazás, természet- és eróműtan, számtan, polgári építészet, földrajz, természetrajz, dictando és szépírás, valamint rendkívüli tárgyakul "egyszerű kereskedelmi könyvvitel és kézműtan megmagyaráztattak". A negyedikes első évfolyam 77 tanulója közül 18 maradt ki. Itt magyar és német nyelvtant is tanultak, a második évfolyamban tanult tárgyak közül viszont hiányzott a természet- és eróműtan, valamint a természetrajz. A 3. osztály 192 növendéke közül 34 morzsolódott le. Tantárgyaik: hittan, magyar és német nyelvtan és fogalmazás, számtan, magyar és német olvasás, magyar és német szépírás. A 2. osztályba összesen 125-en jártak, közülük 25 elmaradt. Tantárgyaik között nem szerepel a nyelvtan, a szépírás helyett pedig még csak egyszerűen "írás". Az 1. osztály 198 növendékét (a kimaradottak száma 26) több csoportban tanították: névsoruk kezdőkre, betűfoglalókra, olvasgatókra és haladókra oszlik. Hittant, számtant, magyar és német olvasást, valamint – a kezdők kivételével – magyar és német írást tanultak. "Erkölcsiségben – így szól az ítélet az egész tanulósrégről – mindnyájan első rendűek."

A tanulmányi cél, amelyet az 1855. március 23-i miniszteri rendelet a négyosztályos főelemi elé szab, ettől nem sokban marad el: "A négy osztályú főtanodában a tantárgyak ez eddigiek maradnak, t.i. vallástan, nyelvtan (azaz: olvasás, nyelvtanítás, helyesírás, a szó- és írásbeli gondolkifejezés gyakorlata), írás és számolás. Az ének minden tanodában gyakorlandó, s hol a körülmények engedik, a rajzolás is a tantárgyak közé sorolandó."²² A nyelvtanítás anyaga: az 1. osztályban az olvasás elemei összekötve a szemléletli oktatással; a 2.-ban gépies és folyékony olvasás, az olvasmány tartalmának elmondása és ekként az előbeszéd gyakorlása; a 3. osztályban

²⁰L. 6. jegyzetben.

²¹Pest, Eisenfeld Erich könyvnyomdája.

²²Tanodai Lapok, II. félév 55. 1.

az olvasás gyakorlása tárgyi magyarázatokkal, a nyelvtan, helyesírás és fogalmazás tanításának kezdetei; a 4.-ben az értelmes és hangsúlyos olvasás, a beszéd részei, a mondatok és szavak elemzése, rendszeres nyelvtani ismeretek, fogalmazási gyakorlatok. Az olvasmányok feldolgozásával kapcsolatban kell a nélkülözhetetlen természetrajzi és honismereti oktatás számára időt biztosítani, "különösen alkalmi beszélgetések s az illető természeti tárgynak szem elé tartása vagy a természet-tüneményekre hivatkozás alkalmasak e célra".²³ A számtantanítás elé állított követelmények a mindennapi élet követelményeihez igazodnak. 1. osztály: számvetés a százaz számkörben, visszafelé való számlálás, a forint, a font és egyéb mértékegységek részeivel való számvetés. 2. osztály: a négy alpművelet fejben és írásban. 3. osztály: a négy alpművelet gyakorlása, műveletek megnevezett számokkal, a $1/2$, a $1/3$ és az életben előforduló törtek. 4. osztály: a négy alpművelet nagyobb számokkal, számlálás megnevezett számokkal és törtekekkel; egyszerű és összetett arányok alkalmazása a gyakorlati életre.

A háromosztályos alelemiknek (ide értve a két tanteremben oktató és az osztatlan iskolákat is) a rendelet értelmében a főelemik első három osztályának feladatát kell megoldaniok, oly módon, hogy a sikerrel végzők más iskola negyedik osztályába átléphessenek. A gimnáziumba és a reáliskolába való felvétel feltétele a negyedik osztály elvégzéséről szóló bizonyítvány.

Súlyos tévedés lenne, ha a Thun-rendszer magyar népoktatásának színvonaláról a rendeletben foglalt normatívák alapján akarnánk képet alkotni. A szabályszerűen kiépített főelemik száma – mint láttuk – az időszak végén országos viszonylatban sem sokkal haladta meg a százat. Az alelemi iskolák elé kitűzött cél viszont iskolák ezreiben elérhetetlen volt. Alapos részletkutatások sokaságára van még szükség, hogy a népoktatás tényleges tartalmáról és az elért eredményekről megalapozottan mondjunk általánosító ítéletet. Az egykorú közvélemény mindenesetre elégedetlen volt vele. A Pesti Napló cikkírója – például – 1854-ben így vélekedik: "Nagy hiba a falusi iskolaszervezetünk gyakorlati kezelésében az is, hogy a növelés főleg a túlvilágra történik, s ha a növelésnek volna is erkölcsi oldala, az is a túlvilágra irányzott, elijesztik a gyermeket a bűnösségtől, ahelyett, hogy az erényt kedveltetnék meg vele. Életbevágó tudományok tanításáról szó sincs, elhanyagoltatik a természettan, amelyből oly sok üdvöset tanulhatna

²³ Tanodai Lapok, 1857. II. félév 67. 1.

... elhanyagoltatik a gazdaságtan is."²⁴ Jó évtizeddel később ezekre az évekre visszatekintve hasonlóan ítél a kortárs Schvarcz Gyula: "A vidéki egy-két vagy három osztályú elemi tanodák, alelemi tanodák, népiskolák, tanya-iskolák tantárgyait csak papíroson határozták meg, ellenőrzés nélkül hagyván magát a gyakorlatot; olvasáson, íráson, – számoláson kívül csak a vallástanra, bibliai történelemre, és holmi földművelési, kertészeti, méhészeti vagy háztartási fogásokra vágytak kiterjeszteni az eféle elemi tanodák tankörét az osztrák császárság hivatalos elemi tanodái elméletének hivatalos katolikus közegei: tehát kevesebbre, mint a minő dívik a fehér polgárosodás művelt államaiban, bárhol másutt."²⁵

A népiskolai tankönyvkiadás területén már 1851. március 14-én császári rendelettel a magyarországi kerületekre is kiterjesztették az örökös tartományokban érvényben lévő rendelkezéseket. Ezzel megszűnt a budai egyetemi nyomda 1779. évi, minden akadémiai, gimnáziumi és nyilvános iskolai tankönyv nyomtatására és eladására, hasonlóképpen a kolozsvári líceumi nyomdának az erdélyi katolikus iskoláknak tankönyvekkel való ellátására vonatkozó szabadalmi joga. Thun minisztériuma a tankönyvkiadást is közvetlen ellenőrzése alá kívánta vonni, és ezért a bácsi császári-királyi Iskolakönyvkiadó hatáskörébe utalta. J.A. Helfert korábban már hivatkozott szabálykönyvének 951. §-a az idevágó rendelkezéseket így részletezi: "Hogy a cs. k. Iskolakönyvkiadóban megjelent és az ausztriai népiskolákban kizárólagosan engedélyezett könyvek és taneszközök első tekintetre felismerhetők legyenek, minden egyes könyv címlapját, valamint a borító külső oldalát már a nyomdában császári sással kell megjelölni, a címlap hátoldalára pedig rá kell nyomtatni: "A nyilvános iskolákban – a vallás- és közoktatásügyi minisztérium különleges felhatalmazásának esetét kivéve – kizárólag az előírások, a cs. k. Iskolakönyvkiadó pecsétjével ellátott könyveket kell használni; ezeket a könyveket a címlapon megjelölt árnál drágábban árúsítani nem szabad." Térképeken, képeken, szabályzatokon és hasonlókon elég annak kifejezett közlése, hogy azokat a cs. k. Iskolakönyvkiadó jelentette meg."²⁶ 1852. május 21-én a budai egyetemi nyomdát külön miniszteri rendelet utasítja, hogy

²⁴Idézi Balogh István: A paraszti művelődés. =A parasztság Magyarországon a kapitalizmus korában 1848-1914. 2. köt. Szerk. Szabó István. Bp. 1965. 513. l.

²⁵Schvarcz Gyula: i. m. 202. l.

²⁶J.A. Helfert: Die österreichische Volksschule. 3. köt. System der österreichischen Volksschule. Prag 1860-1861. 584. l.

egyetlen tankönyvét sem jelentetheti meg újból, illetve átdolgozott formában, és új tankönyv kiadását sem vállalhatja, mielőtt a korábban megjelent könyvet vagy a kéziratot miniszteri engedélyezés végett a helytartósághoz benyújtotta volna.

Egy ideig mégis használatban maradtak a régi tankönyvek, hiszen az újak még évekig nem kerültek forgalomba. Új kiadások hivatalos engedélyezésére is sor került.²⁷ Másokat viszont – így Losonczi István híres Hármaskis Tükrét és Erdélyi Indali Péter nevezetes ABC- és olvasókönyvét – kifejezetten kitiltottak az iskolai használatból.

Csak a Religio 1853. november 1-i számából értesülhettek az érdekeltek, hogy a legújabb – hivatalos – elemiiskolai tankönyvek hamarosan megjelennek. Az ábécéskönyv, valamint a magyar változatban készülő "Erstes Sprach- und Lesebuch" fő előnyét a névtelen szerző abban látja, hogy a költészetnek is helyet adnak, márpedig "mi eddigelé épen elemi iskoláinkból zártuk ki a költészetet teljesen és egészen". A "Zweites Sprach- und Lesebuch" magyar változatának elkészítése érdekében "a magas ministerium megbízta a cs. kir. budai tanhatóságot, hogy illő jutalomért eszközöltesse ezen várva várt második olvasókönyv fordítását is". A lap mindjárt fel is hívja az olvasókat a tankönyvben a költészetet képviselő tíz versezet "correct, könnyű, szép és – magyar" fordítására, majd a továbbiakban még 26 német szöveget tesz közzé hasonló célból. Közülük a legutolsó az "Österreichische Volkshymne". A fordítások közül – egyúttal a tankönyvsorozat szellemiségének érzékeltetésére – idézzük a tankönyvben megjelent fordítás első versszakát:

²⁷ Engedélyre való hivatkozás nélkül jelent meg 1853-ban a pécsi líceumi nyomdában Szombathy Ignác, az ottani "normaiskolai negyedik osztály rendes tanára" tankönyve "Az Ausztriai Birodalom földrajza és történelme a tanuló ifjúság használatára" címmel. 44. lapján egyebek között azt olvashatjuk, hogy II. József alatt "Magyarországban legnagyobb szomorúságot okozott a német nyelvnek a hivataloknál használatára és a koronának Bécsbe vitele". A földrajzi fejezetben pedig a 140. lapon: "1848 és 1849-ben Magyarország forradalmi háború által zaklatott, mely bevégeztetvén, Magyarország hajdani mellékországai: Horvát- és Tótország, a Tengeremellekkel s Muraközzel együtt, valamint a Szerb vajdaság és Temesi bánság különálló koronaországokká tétettek".

1854-ben "a cs. kir. magas ministerium jóváhagyásával" jelenhetett meg Grynaeus Alajos "Tankönyv elemi- s reáltanodák használatára" c. munkájának negyedik és újra bővített kiadása Pesten Müller Emil kiadónál.

"Tartsa Isten! óvja Isten
Császáruk s a közhazát!
Erőt lelve a szent hitben
Oszsza bölcs parancsszavát!
Hadd védnünk ős koronáját
Bárhonnét fenýítse vész!
Ausztriával Habsburg trónját
Egyesíté égi kéz!"²⁸

E tankönyv-fordítások tiltakozást is kiváltak. "A minden lehetó vádakkal illetett, abnormális tökéletlenségról vádolt réginek romjai fölött egy újat, legalább állítólág újat kezdenek ajánlgatni, dicsérni – írja indulatosan a lap egyik névtelen levelezője. – "ABC" helyett "Fibel"-ünk lé-szen. Örvendetes előhaladás." Véleménye szerint olvasókönyvek, főleg elemi-iskolaiak "sokkal biztosabb sikerrel kecsegtetnek, ha eredetiek, semmint ha fordítmányok. ...A magyar ABC-s könyvnek, ha czélszerű akar lenni, eredeti-nek kell lennie."²⁹

A népiskolák új tankönyvekkel való ellátása, a bécsi Iskolakönyvkiadó termékeinek magyarra való fordítása, illetve átdolgozása terén sokat fáradozott Mészáros Imre Vadkert kerületi alesperes. Nevezetes az 1853-ban megjelent ábécés- és olvasókönyve és az ehhez készült, 1855-ben kiadott segédkönyve.³⁰ Utóbbinak bevezetőjében hangoztatja, hogy "a jobb jövő, mely után mindnyájan epedünk, csak alaposabb nevelés és tanításnak lehet eredménye".³¹ Ábécés könyvéről elmondja, hogy korábbi személyes tapasztalataira támaszkodva fogott megírásához, és a tankönyvet készülés közben szakaszonként próbára bocsátotta. Ehhez a tanítónak útmutatásra volt szüksége, és ilyen módon állott elő segédkönyvének kézírata. Célul az oktatásban a megértésen kívül az "öntudatos munkálkodást" tűzi ki. Az olvasás-írás tanításában olyan eljárás híve, amely "a tanárt s tanonczot szüntelen szellemi éberségben és viszonyban tartja".³² Véleménye szerint a népiskolában nem anynyira tudományos nyelvtanra, mint inkább nyelvismeretre van szükség, és az így felfogott nyelvtan "ne idegen elmélkedés eredménye gyanánt tolassék a

²⁸ Második nyelgyakorló és olvasókönyv. Bécs 1857. 196. 1.

²⁹ Religio, 1854. február 7.

³⁰ Segédkönyv a magas cs. kir. közoktatási minisztérium által iskolai használatra rendelt abc- és olvasókönyv szellemében. Pest 1855.

³¹ Uo. III. 1.

³² Uo. IV. 1.

gyermekre, hanem annak megérszélésere ő maga szemlélés útján vezetessék".³³

Mészároson kívül később mások is részt vettek a hivatalos tankönyvek magyarra fordításában. Készültek fordítások és átdolgozások más hazai nyelvekre is. Sőt, igyekeztek a különböző felekezetek igényeire tekintettel lenni. (A protestáns hittankönyvek kiadása mindvégig megmaradt az egyházi nyomdák hatáskörében.) A központi tankönyvellátás méreteit, egyúttal azonban a tényleges szükségletekhez viszonyított elégtelenségét is jellemzi, hogy 1856-ban a bécsi Iskolakönyvkiadó 169.240 magyar és 18.366 román tankönyvet szállított a magyarországi kerületekbe. Az iskolák hatóságilag jóváhagyott tankönyvekkel való ellátása erősen elhúzódtott. Csak 1859. december 17-én kelt – például – az a helytartósági rendelkezés, amely a "Számolási gyakorlatkönyv a népiskolák számára" című művet egyetlen tankönyvvül a magyar falusi iskolákban "használni parancsolja".

Tanítók és tanítóképzés

A Thun-rendszer bevezetésének időszakában végrehajtott összeírás szerint³⁴ a népiskolák oktatói állománya a következő volt.

	hit- elemzők	tanítók	segédek	tanítóok
Magyarországi kerületek	5324	7935	872	90
Vajdaság és Bánság	467	732	88	5
Horvát-Szlavónország	212	238	4	23

Végzettségüket illetően nincs áttekintésünk. Bizonyos, hogy az 1840-es években megnyitott tanítóképzők hatása még csak szűk körben éreztethette befolyását. A tanítóság anyagi helyzete az idevágó hatósági adatgyűjtés tanúsága szerint rossz volt, ezen belül azonban országrészek szerint lényeges különbségek mutatkoztak. A magyarországi kerületek között a tanítók átlagos jövedelme a nagyváradiiban volt a legmagasabb: évi 152 forint. Ezt követte a pozsonyi 150, a soproni 135, a pest-budai 125 és a kassai 90 forinttal. A legalacsonyabb az átlagos jövedelem a Duna-Tisza közén (45-100 forint) és az ország északkeleti peremvidékén (50-80 forint) volt. Az adatgyűjtés

³³ Uo. V. 1.

³⁴ A.Ficker: i. m. 539. 1.

Erdélyre nem terjedt ki.

Új iskolák nyitásával, a meglévők bővítésével számos új tanítói állást szerveztek, így csupán a pest-budai kerület katolikus iskoláiban félezer-nél többet. Az új tanítók között olyanok is akadtak, akiket az iskola-fenntartók tetemes anyagi áldozat árán a birodalom más tartományaiból hívtak az országba. Léderer Ábrahámot, a hazai tanítóság későbbi tekintélyes személyiségét 1855-ben a csehországi Lindenburgból hívta meg a tatai zsidó egyházközség iskolájának megszervezésére, és innen helyezte át a helytartósági osztály a pesti zsidó főelemi iskolához.

A kormánysszervek nyomására a tanítók anyagi viszonyai – helyenként legalábbis – némileg javultak. Pest városa ebben a vonatkozásban is élen járt: az elemi iskolai tanítók illetményét lakáson, fűtésen és a tandíjban való részesedésen kívül 300 – 800 forintban rögzítette. Buda összesen évi 3.600 forinttal fordított többet tanítóinak fizetésére. Szeged az újonnan létesített tanyai iskolák tanítóinak kezdetben 100 (később 200) forintot fizetett a községi pénztárból, az iskolakörzet lakóit pedig további 200 forint fizetésére kötelezte. Székesfehérvár is felemelte a tanítói fizetéseket, az ismétlőiskolai munkát pedig további 120 forinttal honorálta. Az álláshírdetéseket olvasva azonban azt látjuk, hogy az összkép még az évtized vége felé is igen egyenetlen: hirdetnek segédtanítói állásokat ellátáson kívül évi 50-60 forintos fizetéssel. A tanítóság megélhetési gondjaival a sajtó is foglalkozik. Sántha Mihály plébános így ír a kérdésről: "Igen uraim, mi eddig nyakrafőre csak követeltünk, de nem adtunk semmit. Mintha mondanám, hazafiságot vártunk anélkül, hogy azt magunk gyakoroltuk volna."³⁵ Hogy a helyzet nemcsak Magyarországon volt ilyen, tanúsítja az 1858. május 31-én kelt miniszteri rendelet, amelyik Lombardia és Velence, valamint a katonai határőrvidék kivételével az egész birodalomban az illetékes püspöki hivatal egyetértésétől függően engedélyhez, illetve szigorú – elsődlegesen anyagi természetű – feltételekhez köti az altanítók házasságát vagy nős férfiaknak altanítóként való alkalmazását.

A tanítók alacsony társadalmi állása nemcsak az anyagiak szűkös voltán múlt. Hozzájárult ehhez egyházi függőségük is. Amint tudjuk, a konkordátum tételesen is megfogalmazta, hogy minden katolikus iskolai tanító az egyháznak van alávetve. Amikor pedig egy csoportjuk a harangozás alól való mentesítésüket szorgalmazza a Tanodai Lapoknál, és a szerkesztő Lonkay

³⁵ Tanodai Lapok, 1857. II. félév 73. 1.

Antal kérelmük teljesülésével biztatja őket, Haas Mihály történeti fejtegetésben mutatja be a tanítói hivatalnak a sekrestyés funkciójából való eredetét. Mondanivalóját pedig ekként zárja: "Éljenek tehát kisebb helyekben ezután is a tanítók mint harangozók, dékánok vagy sekrestyések boldogul."³⁶ A lap egy másik cikkírója arra inti őket, hogy magasabb állásúak társaságában csak akkor szóljanak, ha kérdést intéznek hozzájuk.³⁷

A vallás- és közoktatásügyi minisztérium 1857. október 27-én kelt rendelete mintha arra vallana, hogy a kormányzat legalább a tanítóság bizonyos magasabb kategóriáinak társadalmi presztízsét a magyarországi területen is emelni szándékozott volna. Erre vall, hogy a rendelet miniszteri hatáskörbe utalja a minta-főelemi és a hozzájuk kapcsolódó tanítóképzők, valamint a háromosztályos alreáliskolák igazgatóinak és tanárainak kinevezését. A többi főelemi és alreáliskolai igazgatók, minden főelemi iskolai és kétosztályos-alreáliskolai tanító és az ilyen tanintézetek altanítói kinevezésének jogát pedig a helytartóságra, illetve az illetékes helytartósági osztályra ruházta.

A tanítóság szakmai színvonalának emelését voltak hivatva szolgálni az ausztriai példa nyomán hazánkban is kezdeményezett összejövetelek, egykori kifejezéssel "tanítói tanácskozmányok". Majer István Pesten már hivatalba lépésének évében elrendelte tanítói értekezletek tartását minden területben havonta kétszer, évente nyolc-tíz alkalommal pedig központilag az ő vezetésével. Az általa 1852-ben megfogalmazott "Ideiglenes tiszti utasítás a pestvárosi nyilvános elemi tanítók számára" alapján képet alkothatunk a pesti népiskolai tanítóság munkájáról és sok tekintetben Majer pedagógiai felfogásáról is. "Tiltatik – szól egyebek között a szabályzatban – az agyba-főbe verés, arcon-csapás, rúgás, haj- és fülrángatás, öklözés, pálca vagy vonalzóvali tenyér és ujjkoccintás, éles fáni térdelés, általájában minden ütés-verés."³⁸ Tilos gúnynevek adása is, mert az a gyermek emberi önérzetét sérti. Pesten kívül Sopronban is 1851-ben kezdték tanítói konferenciák rendezését.

Mészáros Imre-módszeres elveinek terjesztésére 1854 júliusában hívta össze először Vadkerten az esperesi kerület tanítóit, hogy bevezesse

³⁶1857. II. félév 93. 1.

³⁷Tanodai Lapok, 1857. II. félév 74. 1.

³⁸Idézi Árpácssy Gyula: Pest város iskoláinak fejlődése az 1850-es években. =Budapesti Nevelő, 1972. 10. 1.

őket az új tankönyv használatába. Előzetesen 22 tételt tűzött ki, és a résztvevők tetszésük szerint dolgozhattak ki közülük egyet-egyet. Iskolalátogatás és bemutató tanítás után a kerületi felügyelő magyarázta az új "tanódszert", amely az általa készített könyvben érvényesül.

A vallás- és közoktatásügyi miniszter eredetileg havonta írta elő értekezlet tartását, de ez már a közlekedési nehézségek miatt sem volt megvalósítható. 1857-ben évi egyre csökkentették számukat, lefolyásukat pedig teljesen az érvényes osztrák szabályrendelethez igazították. Számos értekezleti előadás és bemutató tanítás témáját ismerjük, néhánynak a szövege is ismeretes.³⁹ Egy-egy valláserkölcsi nevelési és bibliai tárgy kivételével mind módszertani kérdésekkel foglalkoznak. Az istentiszteleten való részvétellel, a vallásos ének, a hivatalos rendelkezések ismertetése az értekezletek szerves tartozéka volt.

Az önkényuralom első éveiben a tanítóképzés területén nem került sor lényeges változtatásokra. 1852-ben miniszteri rendelet intézkedett, hogy a tanítóképzőintézeti oktatásban minden olyan ismeretet és ügyességet mellőzni kell, amire a tanítónak hivatala eredményes ellátásához szüksége nincs. A népiskola szintjét meghaladó tudományos képzettség felesleges. A legfontosabb a tanítói hivatalért való lelkesedés, a gyermekekkel való helyes bánásmód, és mindennekfelett a tanító erkölcsi magatartása. A már működő tanítóknak és tanítósegédeknek engedélyezték, hogy tanfolyam látogatása nélkül képesítő vizsgát tegyenek. Erre az 1855. január 5-i miniszteri rendelet hároméves határidőt szabott. 1857. február 15-én újabb rendelet figyelmeztette az addig meg nem vizsgált tanítótságot a határidő közeledésére. Egyúttal közölte, hogy miután a korábban jelentkezetek közül a legtöbben nem feleltek meg, a vizsgára való eredményes felkészülés érdekében a pesti

³⁹Igy az 1855/56-ban Pesten megtartott tanítói tanácskozások programja a következő volt. Majer István iskolaigazgató: "A vallás-erkölcsi nevelésről általában s különösen Pest nyilvános tanodáiban", "A szemléleti tanításról az első és második elemi osztályban", "A nyilvános vizsgálatoknak célszerű elrendezéséről", "Az egyházi ének- és iskolaimákról"; Mészner József főtanító: "A helyes nevelés és tanításról", "A 4-ik osztály házi feladványairól"; ugyanő tanulóik jelenlétében mintaelőadást tartott egy bibliai történetről; Németh Endre főtanító: "A számolásban gyakorlati fogásokról, tanoncokkali mutatvánnyal"; Haller Jakab főtanító: "A hangoztatásról"; Bäcker György főtanító: "Az olvasmányok elemzéséről"; Obermeyer György altanító: "Az olvasás és írástanítás az első osztályban"; Neuhold Sándor altanító: "Tanoncokkali gyakorlati mutatvány az ütenyírásmodban"; Jergler Máté altanító: "Fejlesztésről az első elemi osztályban"; Walter Ferenc altanító a bibliai történetből a tanulókkal mintatanítást tartott.

és a kalocsai képzőben májustól szeptemberig előkészítő tanfolyamot szerveztek. Vizsgát ebben az évben Pesten, Székesfehérvárott, Egerben, Esztergomban, Kalocsán, Vácon és Szegeden lehetett tenni.

Az írásbeli és szóbeli vizsgakövetelmények a népiskolai tananyag és a tankönyvek alapos ismeretét, a hittan tanítására való felkészültséget voltak hivatva ellenőrizni. A szóbeli tárgya volt még az általános nevelés- és oktatástan; az írásbelin egy-egy "terjedelmesen megoldandó" kérdést tűztek ki a neveléstanból és az oktatástanból. A zsidó jelölteknek héber és német nyelvből is vizsgáznok kellett.

A tanítóképzés új szabályozása az 1855. december 14-én kelt császári elhatározás alapján a következő év január 20-án látott napvilágot "Bestimmung für die katholischen Präparanden Curse (Lehrer-Bildungsanstalten) in Ungarn" címen. Ennek értelmében a magyarországi kerületekben férfiak számára 11 képzőt kellett szervezni (Pesten, Esztergomban, Pécsen, Sopronban, Győrött, Nagyszombatban, Besztercebányán, Kassán, Nagyváradon, Szatmáron és Kalocsán) és egyet nőknek (Pesten). Az állami képzőkön kívül még a Thun-rendszer idejében megalakult a nagyváradi, naszódi és ungvári görögkatolikus, és megalakult, illetve az új szabályzathoz alkalmazkodott az Egerben, Szegeden, Nagyszebenben, Szepesváralján és Csíksomlyón működő római katolikus képző is. A pesti képzőben németül tanítottak, bár az oktatásban tekintettel lehettek a magyarra. (Később uralkodói parancs megengedte egyes tárgyak magyar nyelven való tanítását is.) Nagyszombatban, Kassán és Besztercebányán német és cseh volt az oktatás nyelve, Sopronban német és horvát, Nagyváradon német és román. A többi császári-királyi képzőben a magyarral egyenlő joga volt a németnek.

Az új képzőket egyébként az oktatás tartalmát illetően nem annyira az újítás jellemezte, mint inkább a meglévő továbbfejlesztése. Továbbra is minta-főelemekhez kapcsolódtak, és vezetőjük az iskola igazgatója volt. Egyrészt a kerületi iskolatanácsos, másrészt az illetékes egyházmegyei hatóság felügyelete alatt állottak. Tantárgyaik zömében azonosak a főelemi tárgyai-val, a képzés alapvető célja az ilyen iskola tantervi anyagának alapos ismerete. További cél az iskolai rend és fegyelem fenntartásához szükséges elméleti és gyakorlati tudás, valamint az oktatás módszertanának elsajátítása. A szaktárgyak oktatását – alkalmilag külső szakemberek bevonásával – a mintaiskola tanítói látták el. Némelyik intézetben az igazgatónak alárendelve külön tanítóképző tanár is működött.

A korábbi viszonyokhoz képest nőtt a pedagógiai képzés súlya.

A pesti képző tanterve – például – így határozta meg az általános nevelés- és oktatástan I. évfolyamának programját: "A neveléstan alapjául könnyen felfogható s általuk egykor könnyen alkalmazható előadási modorban adassék elő a tanító-jelölteknek a lélektan, mely alkalommal a lélekerőknek nevelése- és képzésére utasítás adatik. (A testtan s vele a testi neveléstan a 2-ik évfolyamra hagyandó.)

Az oktatástan, különösen az oktatásnak általános elvei kimerítőleg tárgyaltnak. Ezen kívül figyelmeztetendők a jelöltek mindazon tulajdonságokra, melyeket az ifjúság nevelőjétől okvetlen megvárunk kell.

Alkalmilag a politikai szervezetnek néhány szakasza érintessék."⁴⁰

Ezekben a képzőkben alakult ki a gyakorlati képzésnek hospitálásra, tervezet készítésére és gyakorló tanításra tagozódó, évszázadon át lényegét tekintve változatlan és alapjaiban ma is élő rendje. A képzés keretében arra is igyekeztek útmutatást adni, miként kell az oktatást a különböző típusú népiskolákban megszervezni, az osztatlan iskolában kezdők és haladók foglalkoztatását biztosítani.

A képesítő vizsgán nemcsak az anyag ismeretét vizsgálták, hanem a tanítás művészetének, a fegyelemtartás ügyességének elsajátítását is. A vizsga anyaga a főelemi tárgyai, nevelés- és oktatástan, mértan, ének, orgonálás, mezőgazdaságtan voltak. A vizsgát eredménnyel kiállók alelemi tanítói, a gyengébbek altanítói oklevelet, a legkiválóbbak főtanítói képesítést kaptak. Az alelemi tanítói oklevél az 1-3. osztályban, főként falusi iskolákban, az altanítói az 1-2. osztályban való tanításra képesített. Bizonyos idő elteltével magasabb minősítés elérése végett újabb vizsgára lehetett jelentkezni.

A felvétel feltétele a két- vagy háromosztályos alreáliskola vagy az algimnázium elvégzése, testi épség, egészség és a 16. életév betöltése, kifogástalan erkölcsi magatartás, felkészültség a zeneoktatásban való részvételre. Ezeken a feltételeken azonban csakhamar könnyíteni kellett, és megengedték a főelemi vagy norma iskolát végzetek felvételét is. Az ekként kedvezményezetten felvettek azonban rendszerint csak altanítóságra készülhettek. Kassán még további engedményre volt szükség: itt az anyanyelvükön folyékonyan írni-olvasni tudó és a négy alpműveletet ismerő pályázókat is fel kellett venni.

⁴⁰Tanodai Lapok, 1856. 227. 1.

A kétéves tanfolyamokon kívül néhány képzőben egyéves altanítói képzést is szerveztek. A képesítővizsgára jelentkezők felkészítését kijelölt főelemi tanítók is elláthatták, – nyilván tekintettel arra a körülményre, hogy a képzőkben szervezett előkészítő tanfolyamok anyagi terheit az érdekelt tanítók nehezen vagy egyáltalában nem tudták vállalni.

Protestáns népiskoláink

Az előadottaktól több tekintetben eltérően alakult az önkényuralom időszakának protestáns népoktatása. Az egyházi autonómia eltörlésének következményei ezen a fokon kevésbé érvényesültek, mint a közép- és felsőoktatásban. Alapelvéből következően, miszerint a népoktatás elsősorban egyházi ügy, a kormány általában tartózkodott a protestáns iskolák ügyeibe való beavatkozástól. Csak főelemivé való nyilvánításukat kötötte a szervezeti előírások megtartásához, és a tanítók addig szokásos időleges alkalmazását tilalmozta. A gyakorlatban – a már említett eltiltásokon túl – a tankönyvek bevezetése tekintetében is megmaradt a régi rend. A tanítók és tanítósegédek alkalmazását viszont az általában érvényes rendelkezések megtartásához kötötték, legalábbis akkor, ha számukra a katonai szolgálat alól való mentességet igénybe akarták venni.

Általánosságban azt mondhatjuk, hogy protestáns népoktatásügyünk fejlődése szempontjából az időszak nem ítéltető meg negatívan. A szabadságharc leverése, a nemzet megalázása fokozottan irányította a figyelmet az iskolára és a nevelésre. Hunfalvy Pál már az Új Magyar Múzeum 1850. évi első számában kiadja a jelszót: "Minél előbb elő kell vennünk azt az egyetlen gyógyszert, mely nemzeti bajainkat képes gyökerestől kiirtani s ez nem más, mint a helyes nevelés."⁴¹ Az iskolaügy felkarolását a protestáns egyházak önkormányzatának megbénítása közvetve még serkentette is. Minthogy a közszereplés lehetőségétől elzárták vagy pedig attól önként visszavonult, számos kiemelkedő közéleti személyiség állította erejét a nevelésügy szolgálatába.

Jóllehet a protestáns iskolaügy fejlődéséről a hivatalos források kevés adatot közölnek, tény, hogy ez a fejlődés – a népoktatás területén – számszerűen is jelentékeny volt. A pest-budai kerületben az evangélikus iskolák száma 25, a reformátusoké 20 százalékkal nőtt. Az előbbiekben az iskolalátogatás is megközelítően teljessé vált. Ha némelyik vidéken kevesebb új iskola keletkezett is, az osztályok száma mindenütt gyarapodott. Kedvezően hatott a tanítói állás állandóvá tétele is. Csupán az országosan érvé-

⁴¹Idézi Péterfy Sándor: Az elemi népoktatás története, 1. füz. 151. 1.

nyes tanterv hiánya nehezítette az egyes községek együttműködését, és korlátozta az iskolafelügyelet hatékonyságát.

Az 1850-es évek végétől azonban a népiskola korszerű rendezését célzó szabályzatok kiadására is sor került. Elsőként a tiszáninneni református egyházkerület készítetett Árvai József képezdei tanárral tervezetet.⁴² A terv a hatosztályos népiskola alapján áll. Előirányoz kisdedóvót, ismétlőiskolát, valamint háromosztályos felső "leánynövelvét" is. A népiskola feladata az egyház, az állam és a család szolgálata. Az életre való felkészítés benne a fődolog, nem csupán a tudás átadása. Elvont tárgyak nem valók oda. Árvai tervezete az iskolafenntartókra addig nem ismert terheket rótt volna, de sokat követelt a tanítványoktól is. A népiskolában a heti órák száma 30, a leányiskolában még több, 31-33. A sárospatakiak igényes népoktatási törekvéseit tükrözték egyébként az általuk kiadott és országsszerte használt tankönyvek is.

Árvaiéhoz viszonyítva szerényebben szabta meg a célt a "Népiskolai szervezet, melyet a helv. hitv. négy egyházkerület népiskolai egyetemes választmánya a négy egyházkerület jóváhagyásával az 1858. évi szept. 28., 29. és 30. napján Debreczenben megállapított."⁴³ A választmány Tisza Kálmán, Török Pál és ifj. Vay Miklós elnökletével működött. Neves pedagógus tagjai között volt Ballagi Mór, Nagy László, Csengery Antal és a szabályzatot formába öntő Gönczy Pál. A terv szerint a hétéves gyermekek először tavasszal mennek iskolába, "szoktató, előkészítő" időre. Ezt követi a négy iskolai év. Majd még egy téli félévre bent maradnak, hogy amiben gyengék, erősödjenek, hogy segítsenek a tanítóknak, és főként, hogy előkészüljenek a konfirmációra. "A népiskolák feladatai és célja" című fejezet alapelveként mondja ki, "hogy a helv. hitv. népiskola növendékei a jó erkölcsiség és vallásosságban neveltesse, értelmök fejtegetése mellett önmunkásságra, munkaszeretetre vezéreltesse, polgári kötelességeik teljesítésére és hazaszeretetre buzdíttassanak".⁴⁴ A tanítóképzés területén a protestáns egyházak — ha súlyos küzdelmek árán is — mindvégig megtartották önállóságukat. A színvonal emelését a képezdek fejlesztésével igyekeztek biztosítani. Az egyik gazdasá-

⁴² Népiskolai tanterv a tiszáninneni helv. hitv. egyházkerületben. Sárospatak 1858.

⁴³ Pápa 1859.

⁴⁴ I. m. 3. 1.

gosnak ígérkező megoldás a tanítóképzésnek a gimnáziumi oktatással való összekapcsolása volt. Ezzel kísérletezett, míg csak a hatóságok meg nem tiltották, a csurgói gimnázium is. Önálló képzőt a reformátusok először Sárospatakon nyitottak meg 1857-ben. Önálló képző működött Nagykőrösön és Debrecenben is. Pápán ebben az időben csak a gimnáziumi, illetve a filozófiai és teológiai tanulmányokkal párhuzamosan folyt tanítóképzés. Hasonló volt a helyzet Kolozsvárott és Nagyenyeden is.

Új tanítóképző-intézeti tantervet először a tiszáninneri református egyházkerület adott ki 1857-ben. Ennek fő érdeme szintén Árvai Józsefé, az ekkor alapított sárospataki képző igazgatójáé. Így minden református egyházkerületnek volt saját képzője. Mindegyiknek volt saját vizsgabizottsága is. Tanítóképesítést az egyházmegyei vizsgabizottság előtt vagy valamelyik kerületi képzőben lehetett szerezni. A bizottság előtt kellett vizsgáznunk azoknak a segédtanítóknak, akik magukat az egyházmegyébe "bekebelezettni" akarták. Őket azután bármelyik tanítói állomásra meg lehetett választani. A követelmények nagyrészt a vizsgáztatóktól függtek, de volt, ahol írott utasítás szabályozta azokat. Az autonómia keretei között tág lehetőség nyílt, hogy olyanok is vizsgát tegyenek, akik csak rövidebb ideig vagy egyáltalában nem vettek részt tanítóképző tanfolyamon.

Az evangélikusok először Felsőlövön létesítettek négyosztályos képzőt. Szarvason 1857-től szerveztek a gimnázium vagy a reáliskola harmadik osztályát végzett növendékek számára ötéves tanfolyamot. Sopronban 1858-ban, Nyíregyházán 1859-ben alakult evangélikus tanítóképző.

A Thun-rendszer mérlege

A Thun-rendszer népoktatási politikájának tényleges eredményeiről megbízható mérleget készíteni ez idő szerint még nem tudunk. Nemcsak azért, mert a hivatalos kimutatások elve megszépített adatokra épülnek, hanem azért is, mert a vallás- és közoktatásügyi minisztérium csak 1859-re irányozta elő a magyarországi népoktatásügy átszervezését. Ezt a szándékot végre is hajtotta, de az ekkorra tervezett magyarányú adatfelvételre a politikai helyzet alakulása következtében már nem kerülhetett sor. A népiskolák számát és az iskolalátogatás mértékét – részben hozzávetőleges adatok alapján – Adolf Ficker következőképpen mutatta ki.⁴⁵

⁴⁵1. m. 549-550. 1.

A népiskolák száma

	kat.	g.kel.	ev.	ref.	unit.	izr.
Pest-budai kerület	876	12	77	477	-	59
Soproni kerület	1557	37	163	340	-	34
Pozsonyi kerület	1338	1	364	93	-	131
Kassai kerület	1115	-	240	353	-	7
Nagyvárad kerület	437	326	-	657	-	7
Vajdaság és Bánság	529	595	61	22	-	43
Horvát-Szlavónország	298	88	-	-	-	4
Erdély	830	573	529	603	107	3

Az iskolalátogatásra vonatkozó adatok a nem-katolikus iskolák tekintetében eleve nem terjedtek ki minden intézményre. A hozzáférhetők figyelembevételével készült statisztika szerint az iskolalátogatók aránya is emelkedett.

Az iskolalátogatás százalékos aránya

	fiúk	lányok
Pest-budai kerület	70	56
Soproni kerület	84	72
Pozsonyi kerület	58	44
Kassai kerület	47	35
Nagyvárad kerület	41	30
Vajdaság és Bánság	71	41
Horvátország		13
Szlavónia		23
Erdély	62	43

Az országban az iskolalátogatás tekintetében a legjobb volt a helyzet Pozsony, Moson, Sopron, Esztergom, Fejér, Tolna és Baranya megyében, ahol a két nem együttvéve 75 és 90 százalék közötti arányban vett részt az oktatásban. Mögöttük sorakozott Vas, Győr, Komárom, Pest-Pilis, Szolnok,

Heves, Nógrád, Hont, Gömör és Liptó 60-70 százalék közötti aránnyal. A sor másik végén találjuk Máramarost a fiúk 23,5 százalékos és a leányok 11 százalékos részesedésével. Erdélyben a szász, brassói és a beszercei körzet 70 százalékos iskolalátogatásával szemben a szászvárosi és lugosi körzetben ez 30 százalék körül mozgott.

A fejlődés kétségtelenül figyelemre méltó. De ismételten utalnunk kell rá: nem szabad, hogy a statisztikai adatok félrevezessenek. Nemcsak megbízhatatlanságuk miatt. A helyes adatok mögött is igen eltérő volt az iskolai valóság. 1857. január 18-án Vaszary Kolos a pápai kerületből azt jelenthette, hogy van ott 30 iskola és majdnem ugyanannyi vasárnapi iskola. Az iskolakötelesek száma 2542, közülük 2202 látogatja az iskolát. A vasárnapi iskolára kötelezettek közül pedig 1126. Makón viszont – miként a korábban hivatkozott adatokból kiderül – 1856 decemberében még a tankötelesek 42%-a nem jelentkezett az iskolában, ismétlőiskola pedig nem is volt.

IRODALOM

1. Árpássy Gyula: Pest város iskoláinak fejlődése az 1850-es években. = Buda-pesti Nevelő, 1972.
2. Berzeviczy Albert: Az abszolutizmus kora Magyarországon 1849-1865. 1-4.köt. Bp. 1922-1937.
3. Ficker, Adolf: Oesterreich. = Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Szerk. Karl Adolf Schmid. 5. köt. Gotha 1866.
4. Gönner, Rudolf: Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie. Wien 1967.
5. Helfert, Joseph Alexander: Die österreichische Volksschule. 3. köt. System der österreichischen Volksschule. Wien-Prag 1860-1861.
6. Kiss Áron: A magyar népiskolai tanítás története, 1-2. füz. Bp. 1881-1883.
7. Kiss József: A magyar tanítóképzés statisztikai adatai. = Magyar Tanítóképző, 1929.
8. Kolbanek, Anton (szerk.): 200 Jahre österreichische Unterrichtsverwaltung. Wien 1948.
9. Kodöböcz József: Árvay József munkásságának jelentősége a magyar pedagógia történetében. = Pedagógiai Szemle, 1980.
10. Kőte Sándor: Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és dualizmus korá-

ban: 1849-1918. Bp. 1975.

11. Molnár László: A pesti királyi katolikus nőtanító-képezde ismertetése.
= Iskolabarát, 1867.
12. Péterfy Sándor: A magyar elemi iskolai népoktatás, 1-2. füz. Bp. 1896.
13. Péterfy Sándor: Tanítóképzésünk az ötvenes években. = Magyar Tanítóképző,
1895.
14. Pethes János: Népoktatásunk állapota a forradalom után: 1849-1860. = Magyar
Paedagogia, 1892.
15. Schvarcz Gyula: A közoktatásügyi reform mint politikai szükséglet Magyar-
országon. Pest 1866-1869.
16. Schvarcz Gyula: Magyarország tanítóképezdéinek statistikája különös tekintet-
tel r. kath. képezdéinkre: Pest 1867.

Mészáros István

VAN-E EZER ÉVES ISKOLÁNK?
(Az iskolatörténeti folytonosság kérdéséhez)

A neveléstörténeti kutatások eredményeinek egyik legközvetlenebb alkalmazása jól ismert: egy-egy kiemelkedő évforduló alkalmával nagy vagy kevésbé nagy történelmi múlttal rendelkező mai középiskoláink megíratják saját történetüket. Érdekes ugyanis a tanulóknak tudatosítani, hogy hosszú évszázadok alatt generációk egymást váltó sora tanult ugyanott, ahol most ők készülnek az életre: az oktatás-nevelés jeles műhelye volt az mindig, neves emberek kerültek ki onnan.

Iskolájuk egykori kiemelkedő neveléstörténeti-művelődéstörténeti jelentőségének tudatosítása a mai diákokban – közismert a tény – fontos pedagógiai hatóerő; a múltba tekintés jelentős tényező, mert ösztönözni képes tanárt-diákot egyaránt: méltónak kell lenni azokhoz, akik valaha itt tanultak, nevelkedtek, ugyanitt készültek fel az életre.

Az elmúlt másfél évtizedben számos iskolatörténet jelent meg, közöttük több kitűnő mű. Nagyobb részük azonban dilettáns munka. Lehetséges, hogy ez utóbbiak jobban, hatékonyabban növelik a büszkeség érzését a helyi diákságban, mint az előbbieket, tudományos-neveléstörténeti értékük azonban vajmi csekély. A lelkes patrióta szerzők ugyanis szinte csakis azt érzik kizárólagos feladatuknak, hogy az iskola múltbeli és jelenbeli – valós vagy vélt – kiválóságát bizonyítsák.

Elfogulatlan, tudományos igényű iskolatörténetekre van szükség, amelyek szerzői pontos kronológiai adatokkal, széles körben felkutatott dokumentumok alapján hitelesen, szakszerűen mutatják be az iskola múltját, szerepét a hazai iskolarendszer egészében, illetőleg egy területi régió művelődésében.

A tudományos iskolatörténetírás fontos kérdése egy-egy iskola létezésének történeti folyamatossága, ennek árnyalt, tárgyilagos feltárása és értelmezése.

Az iskolatörténeti írásbeliség

Ezzel kapcsolatos egy sajátos – a 16. század végétől a 19. század közepéig aktuális – iskolatörténet-kutatási probléma.

Az ezt megelőző, 11-16. századokból aránylag kevés írásos dokumentum maradt ránk az iskolákra vonatkozóan. Általában más ügyek kapcsán, véletlenszerűen, mellékesen említett adatok ezek, amelyek segítségével azonban mégis aránylag megnyugtató módon rekonstruálhatjuk az iskola fejlődéstörténetét. Nem tehetünk mást: meg kell elégednünk a minimális adatbázissal (különösen a 11-13. századokra vonatkozóan).

Más lett a helyzet a 16. század végétől. Mind a katolikusok, mind a protestánsok iskoláiban elkezdődik az iskolaügyi írásbeliség. Különféle iratokban különféle célokból rendszeresen egyre több adatot rögzítenek az iskolákról, a pedagógusokról, a tanulókról, a tananyagról mind a helyi iskolánál, mind a regionális tanügyi központokban. Ettől kezdve tehát a ránk maradt iskolaügyi iratanyag – megfogyott, megcsönkult állagában is – híven tükrözi a kor iskolaügyét. Kisarkítva így is érvényesnek mondható erre a korszakra: amelyik iskola folyamatos életéről nem szól korabeli iratanyag, annak az iskolának nem is volt folyamatos élete.

A kutató tehát a 16. század végétől már nem elégedhet meg szórvány-adatokkal, hanem bizonyítékokat kell előtárnia egy-egy iskola folyamatos meglétéről. Ha pedig egy-egy iskola középszintűségét állítjuk (tehát, hogy az nem népiskola volt, hanem benne a korabeli gimnáziumi tanulmányok anyagát is oktatták), ezt is bizonyítanunk kell. Ha viszont nem találunk erre vonatkozólag írásos bizonyítékokat, akkor ajánlatosabb azt állítani, hogy abban az iskolában bizonyíthatóan nem volt középszintű oktatás, mint kétes tudományos értékű feltételezésekbe bonyolódni.

(Az írásos bizonyítékok felmutatásának kötelezettsége természetesen nem speciális iskolatörténet-kutatási követelmény: a történettudomány összes területén elengedhetetlen – ez köztudott.)

Mindebből egy másik sajátos kutatási probléma is ered. A 17. század második felétől kezdve már számos olyan kéziratos feljegyzés, leírás, jelentés is ránk maradt, amelyet szerzőik – különféle célokból – egy-egy iskola

16-17. századi történetéről készítették, adatokat közölve az iskoláról a feljegyzések készítésének idejéről is. Figyelemre méltó ilyen tartalmú kézirat például Rezik János "Gymnasiologia" című, később – 1728-ban – Matheides Sámuel által továbbalakított műve.

E munkák adatainak történeti értéke azonban nem egyforma. Saját koraikra vonatkozó adataik hitelessége ma is kétségtelen, a korábbi időszakokra vonatkozóak azonban csak más, hiteles források kontrollja alapján elfogadhatók, más lévén akkor a történeti megítélés forráskritikai ismérése, a történeti bizonyítás és hitelesség kritériuma, mint ma.

*

De túl a kellő mennyiségű dokumentumanyag felkutatásán, világosan kell látnunk, hogy a régi századokban, a 19. század közepe előtti időben milyen tényezők határozták meg egy-egy iskola minőségi szintjét.

Az egyik legfontosabb tényező az oktatott tananyag, a tanulmányozott művek, tankönyvek együttese. Az osztályok számából nem lehet reális következtetéseket levonni egy-egy iskola színvonalára, ugyanis általában mindennőtt a kezdő, elemista tanulócsoportok száma emelte meg az iskolák osztályainak együttes számát. Az osztályok számánál sokkal lényegesebb annak felderítése, hogy mit tanítottak ezekben az osztályokban.

Ezzel kapcsolatos a másik minőségi mutató: a tanárok száma; képzett felnőtt személyeket értve tanárokon. Nem lehet ugyanis magas színvonalú egy iskola oktatása – bár sok osztályt sorol fel rendtartása, bár megemlíti találjuk még a bölcséleti-teológiai tárgyak, keleti nyelvek stb. oktatását is –, ha az iskolában csak egy vagy két felnőtt, "főhivatású" tanár tanít. Pontosan látni kell egy-egy iskola történetének elemzésénél, hogy melyik osztályt tanítja felnőtt tanár, s melyeket csak – magasabb osztályokban még tanuló – nagydiák-segédtanító vagyis preceptor.

Végül fontos minőségi tényező a tanulók létszáma az egyes osztályokban. Ezt, a ma már sok esetben nehezen felderíthető adatsort is differenciáltan kell azonban kezelni. Az iskolák legtöbbszörében a legelső ("elemi") osztályokba járt a tanulók 70-80 %-a. Egy-egy gimnázium vagy kollégium minőségi szintjének megállapításánál – túl az összlétszámon – a gimnáziumi és a bölcsélet-tagozati osztályok tanulóinak száma a döntő jelentőségű, ha a középszintű oktatás fejlődését vizsgáljuk.

Alapítás – átfejlődés

Akkor beszélünk iskola-alapításról, ha hiteles dokumentum tanúsítja, hogy egy bizonyos évben ki, hol, mit alapított. Aránylag világos a helyzet a 17. század elejétől kezdve a katolikus középszintű iskolákkal: iratok, oklevelek s más dokumentumok egy-egy iskola alapításának – azaz az iskola megnyitásának, a tanítás megkezdésének – időpontját pontosan rögzítik.

Probléma azonban ezekkel kapcsolatban is adódhat. Olyan alapítóleveleket is ismerünk, amelyekben az alapító bizonyos javadalmat adományozott arra a célra, hogy iskolát létesítsenek. Az iskola tényleges megnyitására azonban számos esetben nem került sor az alapítólevél keltének évében. Ilyenkor tehát az iskola alapítása és az iskola létezésének kezdete nem esik egybe.

Pázmány Péter például 1634-ben alapítványt tett a szatmári jezsuita gimnázium megnyitására, ez azonban csak 1640-ben történt meg. Az iskola tehát ettől kezdve létezik, nem 1634-től.

Mindebből következik, hogy az alapítólevél megléte mellett a megnyitás konkrét körülményeire vonatkozó adatok felkutatása is szükséges.

De mi a helyzet az 1600 előtti hazai iskolákkal? Ezek pontos alapítási évét nem tudjuk, csak azt, hogy a fenntartó testület (szerzetesrend, káptalan, városi magisztrátus) létesítette az iskolát akkor, amikor saját fejlődése, illetőleg külső motiváció erre készítette. Ennek idejét – ismerve a körülményeket, illetőleg összevetve másutt tapasztalható hasonló szituációkkal – számos esetben valószínűsíteni tudjuk, de csak hozzávetőlegesen, nem pontos évszámokkal.

Az azonban kétségtelen, hogy amelyik évben ilyen 1600 előtti iskola működéséről a dokumentumokban első ízben szó esik, az nem az alapítás évét jelenti (hacsak nem éppen ezt foglalja írásba), hanem a már korábban is működő iskoláról való esetleges, véletlenszerű híradást.

Ránk maradt például a nagyváradi káptalani iskola 1374-ből való statutuma. Az évszám nyilván éppen úgy nem a helyi káptalani iskola alapítását jelzi, mint ahogyan az 1489-ben felbukkant legelső adat sem a sárospataki városi-plébániai iskola életének kezdő éve.

Ismert tény, hogy a 16. század középső évtizedeiben királyi városaink és mezővárosaink városi-plébániai iskolái zömmel protestáns vezetés alá kerültek. Ezeket azonban aligha lehet új alapításúaknak nevezni, hiszen a

legtöbb helyen zavartalanul vészelte át az iskola, a tanulóegyüttes és az iskolarektor az ideológiai átalakulás éveit, évtizedeit: nem valami új, alapvetően más kezdődött, hanem a régi folytatódott, ami az oktatás-nevelés lényegét illeti.

*

Sajátos hazai 16-18. századi neveléstörténeti jelenség az iskola-átfejlődés, amely főként a protestáns, ezen belül is elsősorban a tiszántúli mezővárosok református iskolái esetében érvényesült. Ez azt a folyamatot jelentette, amikor a csupán alapkészségeket oktató kisiskolából (népiskolából) – hosszú átfejlődési időszak után – kisközművelődési, illetőleg nagyközművelődési létesült. Az átfejlődési időszak kezdőpontja azonban nyilvánvalóan nem jelentett középiskola-alapítást. Az adatok alapján többé-kevésbé jól rekonstruálható az átfejlődés modellje:

A mezőváros egyházi és világi vezetősége – legtöbbször az egyházi hatóság vizitációja nyomán – elhatározta, hogy valamelyik kollégiumból diákot hív a helyi iskola vezetésére, amelynek tanulóit addig maga a pap tanította. Ettől kezdve évenként – máskor, máshol minden két-három évben – rendszeresen megérkezett az új iskolarektor, aki elsősorban az elemi készségeket, valamint az egyházi éneket oktatta a megfelelő korú fiúknak, lányoknak. Időnként, alkalmanként egy-egy jobbeszű fiúnak az elemi latin nyelvtankönyv szabályait és ragozási mintapéldáit is megtanította; voltak, akiket azután a részletes-rendszeres latin nyelvtannal – tehát a kisközművelődési tananyaggal – is megismertetett; időnként talán sor kerülhetett a poétikai-retorikai ismeretekkel – vagyis a nagyközművelődési tananyaggal – való foglalkozásra is. Volt év, amikor több ilyen – kisközművelődési vagy nagyközművelődési tananyaggal foglalkozó – tanulója volt, máskor meg egyetlen egy sem.

Az ilyen iskola alapjában véve természetesen kisiskola (népiskola) volt, az ott szokásos alapkészségeket és alapismereteket tanulta a kisebb-nagyobb létszámú tanulóifjúság, csupán töredékrészüket foglalkoztatt – ha foglalkoztatt – latinos, tehát gimnáziumi tananyaggal.

Vajon gimnáziumnak, vagyis középszintű iskolának nevezhető az ilyen iskola? Aligha, hiszen ezeknek az iskoláknak az alapvető, meghatározó funkciója nem a gimnáziumi tananyag oktatása volt.

Kisközművelődésnek, nagyközművelődésnek csak azt az iskolát érdemes nevez-

ni (nehogy e szakkifejezések jelentése elbizonytalanodjék, elhomályosodjék), amelyben a kisgimnázium, illetőleg a nagygimnázium törzsanyagát rendszeresen, az évről évre folyamatosan egymás nyomába érő osztályok tanulóinak rendszeresen oktatják. Ugyan nem mellékes, hogy egy-egy osztályban (tanulócsoportban) hány tanuló van; s az sem hagyható figyelmen kívül, hogy csupán egyetlen felnőtt pedagógus oktatja az összes osztályt, mégis lényegében a rendszeresen oktatott gimnáziumi tananyag és az ennek megfelelő osztályok alkotta iskolaszervezet folyamatos megléte tehet egy iskolát gimnáziummá. Tehát csakis attól kezdve lehet (érdemes) egy iskolát kisgimnáziumnak vagy nagygimnáziumnak nevezni, amelyik évtől kezdve ennek folyamatossága kimutatható.

Mindebből következik: a kollégiumból rendszeresen fogadott iskolarektor igazolható helyi jelenléte nem azonos a helyi középszintű iskola létevel; ezen túl a megfelelő tananyag osztályokra osztott oktatását, s az egyes osztályok tanulóinak meglétét is szükséges igazolni. Mint említettük, a 17-18. században az iskolai írásbeliség már olyan fokú volt, hogy ahol folyamatosan volt kisgimnázium vagy nagygimnázium, ott ennek írásos dokumentumanyaga is létrejött vagy helyben vagy a regionális tanügyi központban. Ha tehát az iskolarektor helyi jelenlétére van ugyan bizonyítékunk, de a gimnáziumi tananyag oktatásáról nem áll rendelkezésünkre kellő dokumentumanyag, akkor helyesebb lemondani annak feltételezéséről, hogy ott gimnáziumi szintű oktatás folyt.

Ajánlatos lenne ezeket az iskolákat alkalomszerűen latinos tananyagot is oktató népiskoláknak nevezni. Számos ilyen iskola működött a református iskolarendszer keretei között a 17-18. század folyamán. Nem voltak ezek gimnáziumok (hiszen akkor minek nevezzük a korabeli "igazi" gimnáziumokat?), mégis fontos művelődéstörténeti szerepük volt.

Többek között az, hogy a 18. század végétől kezdve – az ismert társadalmi-gazdasági fejlődés következtében – belőlük (illetőleg kiválóbbjaikból) egy tanár vezetése alatt álló kisgimnáziumok és nagygimnáziumok alakultak ki, ekkor már szabályos osztálybeosztással, gimnáziumi tananyagrenddel, folyamatos működéssel. Bár csupán egyetlen tanár vezette őket, ettől az időtől – tehát a 18. század végétől – már valóban középszintű iskolák ezek, széles körben nyújtva középszintű tanulási lehetőséget a környék református ifjúságának. Ezek a kiválóbb – alkalomszerűen latinos tananyagot is oktató – népiskolák tehát átfejlődtek középszintű iskolákká.

Ugyancsak a református középszintű iskolák történetének sajátos problémája a következő: hol van a választóvonal az alsó- és a középszint között? A katolikus iskolarendszerben aránylag világosan elkülönült, sőt két külön iskolatípust jelentett e két oktatási szint. A református iskolákban azonban a két szint szervezetiileg is, tartalmilag-tananyagilag is összekapcsolódott, összemosódott.

Lényeges korabeli tény, de már a középkortól fogva így történt: az alsó szinten, a kezdeti betűtanulás után, a hosszú ideig tartó olvasás-, majd írástanulással párhuzamosan elkezdődött az előkészítő latinos tanulmány: a latin-magyar szópárok, valamint az elemi nyelvtani szabályok és mintapéldák (vagyis a Donatus-könyv) megtanulása. A Donatus nem mai értelemben vett nyelvtankönyv volt, akkor sem tartották annak; anyaga megértés nélkül való emlékeztetvéseire szolgált, amely később, a grammatikai osztályokban illeszkedett be a már tudatosított-tudatosult latin nyelvtan rendszerébe.

Az elemi olvasás- és írástanulással-gyakorlással párhuzamos Donatus-tanulás tehát nem nevezhető az oktatás középszintjének, mert – a kor felfogása szerint is – mindez az alapozást, az előkészítést jelentette. A gimnáziumi tanulmány a latin grammatikatankönyv – tehát a rendszeres latin nyelvtudomány – tanításával-tanulásával kezdődött (amely tehát nem azonos a Donatus-szal).

A 17-18. századi (sőt reformkori) kollégiumok legalsó szintjén a kezdő, olvasni-írni tanulók többsége, akik ennek elsajátítása után – szándékuk szerint – kimaradtak az iskolából, tanultak latinul, de ezért őket nem lenne érdemes "gimnáziumi tanulmányokat végzők"-nek tartani; a népiskolák további latinos tanulmányokra készülő tanulói is tanulták a Donátust de azért a népiskola nem nevezhető gimnáziumnak.

Végül szintén a hazai reformátusok iskolaügyének egyik speciális jelensége az ún. partikuláris iskola. A 18. század közepéig – az egyházkerületek kialakulásáig – egyes kisebb iskolák szorosabb kapcsolatokat alakítottak ki bizonyos nagyobb kollégiumokkal s állandóan onnan kérték-kapták iskola-rektorukat. A kisebb iskolák jelentős része hol egyik, hol másik kollégiumból szerződtette rektorait. Az 1730-as évektől kezdve azonban ez a helyzet megváltozott: mindegyik egyházkerületnek megvolt a maga "központi" kollégiuma, ahonnan az egyházkerület határain belül levő református iskolák rektorukat alkalmazták. Ettől kezdve már nem maguk választották meg, hogy melyik (esetleg az egyházkerület határain kívül fekvő) kollégiumból vegyék iskola-rektorukat.

A kollégiumból a falusi vagy mezővárosi iskolába került iskolarektor természetesen úgy tanított mindent, amit tanított, ahogyan a kollégiumban őt tanították; azt a módszert alkalmazta, azt a tankönyvet használta, amelyet ott helyesnek tartottak. De, hogy konkrétan milyen tananyagot tanított, milyen iskolatípust vezetett (kisgimnáziumot vagy nagygimnáziumot, vagy alkalmoszerűen latinos tananyagot is oktató népiskolát, vagy egyszerű népiskolát), azt pusztán ottlétéből nem lehet megállapítani. Aligha tartható az a felfogás, hogy az iskolarektor "az anyaiskola mását hozta létre kicsiben" vidéki állomáshelyén, vagyis, hogy a partikuláris iskola eleve középszintű iskola.

A partikuláris iskolák esetében is éppen úgy helyi adatokra, dokumentumokra van szükség az oktatott tananyagot, az osztályokat, a tanulókat illetően, mint bármelyik más iskola esetében.

Átváltások

Középiskoláink többsége vagy alapítással vagy áttejlődéssel jutott el valóban állítható középszintűségének kezdő időpontjához. Ezen túl, ami az iskolai élet történeti folyamatosságát illeti, a szakirodalomban nincs kétség afelől, hogy egy iskolának egyik épületből másik épületbe való költöztetése (költöztetése), sőt egyik városból a másik városba való települése (telepítése) nem okozta az iskola történeti folytonosságának megszakadását. A tanításnak néhány éves (esetleg évtizedes, sőt több évtizedes) időbeli szünetelés utáni újakezdése sem jelentette – az általános iskolatörténeti felfogás (és a konkrét iskolatörténetírási gyakorlat) szerint – az iskola megszűnését, illetőleg egy új iskola életének kezdetét.

Viszont – az eddigi iskolatörténetírási gyakorlat szerint – új iskola alapítását jelentette egy-egy város vagy mezőváros városi-plébániai iskolájának 16. századi protestánsná válása. Ez a felfogás – mint már korábban szó volt róla – aligha tartható, hiszen ugyanaz az intézmény-típus folytatta tovább korábbi évszázados működését, lényegében ugyanazzal a tananyaggal, tanuló-csoportokkal, ugyanazzal az iskolarektorral, ugyanabban az épületben.

A 16. század folyamán például Kolozsváron a korábbi humanista (katolikus) városi-plébániai iskola előbb evangélikus, azután református, végül unitárius szellemben működött, lényegében ugyanazt a tananyagot oktatva. Vajon négy külön iskoláról, illetőleg három új iskola 16. századi alapításáról beszélhetünk? Vagy például Sárospatakon a korábbi városi-plébániai

iskola az 1540-es évektől evangélikus, az 1560-as évektől pedig református vezetés alatt működött. Tehát két új iskolát alapítottak? Semmi okunk arra, hogy új iskolák alapítását tételezzük fel ilyen jelentős középkori múlttal rendelkező városokban. Joggal állíthatjuk: ugyanaz az iskola működött az egymást váltó más-más ideológiai közegekben.

Hasonló volt a helyzet – előreugorva kissé a történeti tárgyalásban – a dualizmus idején azokkal a korábbi felekezeti iskolákkal, amelyeket az egyházi tanügyi hatóságok és az állami közoktatási szervek közös megegyezése alapján államosítottak. Vajon új iskolát alapított az állam? Nem, a korábbi középszintű iskola – esetleg kibővítve, magasabb középiskola-fokra emelve, pompás új épületben – folytatta tovább életét, állami rendelkezés alatt, állami anyagi alapokból fenntartva.

S természetesen ugyancsak a korábbi iskolák folytatták életüket – új körülmények között – 1948-tól, a felekezeti iskolák államosítása után is: egyetlen államosított, korábban felekezeti középiskolának sem volt semmi oka arra, hogy jogelődintézményét valamiféle indoklással megtagadja. A mai egri Gárdonyi Géza Gimnázium például joggal büszke lehet elődjére, az 1689-től működő jeles cisztercita iskolára; a szegedi Dugonics András Gimnázium is elismeréssel tekinthet vissza az 1721 óta értékes tevékenységet folytató piarista gimnázium őséire. És a mai sárospataki Rákóczi Gimnázium is folyamatosan működik legalább ötszáz év óta: középszintű oktatás folyt benne már Mátyás király idején. Ha elődjének vallja a korábbi – joggal magasra értékelt – református iskolát, akkor nyugodtan vállalhatja annak középkori középszintű elődjét is. Mert hiszen vajon mikor történt nagyobb ideológiai változás az iskola életében: az 1540-es években vagy 1952-ben, az iskola államosításakor?

Lényegében ugyanígy ítélendő meg számos jezsuita gimnázium-"alapítás" is. Ezekben az esetekben az iskolatörténetek erőteljesen hangoztatják az iskola új voltát, s a szerzők alig tesznek arról említést, hogy tulajdonképpen egy már régóta működő középszintű iskola élete folyik tovább, jezsuita vezetés alatt.

Például Nagyszombatban 1616-ban, Pozsonyban 1626-ban, Győrben 1627-ben a már korábban is működő városi-káptalani iskola vált jezsuita gimnáziummá. Az iskolatörténetek állításaiival szemben tehát nincs szó ezekben az esetekben új intézmény alapításáról.

És természetesen nem beszélhetünk 1773 után sem új iskolák létesítéséről, amikor a felosztatott jezsuita rend iskoláit más szerzetesrendek

tagjai, illetőleg világi papok, esetenként világi tanárok vették át. Megváltozott körülmények közötti, mégis folyamatos működés jó példái ezek az ilyen történetű iskolák.

Volt (és van) olyan eset is, amikor egy iskola – különféle okokból – nem kívánja vállalni elődnek azt a korábbi iskolát, amelyből kétségkívül létrejött; illetőleg inkább az attól való másságot, különbözőséget hangsúlyozza. Erre természetesen minden iskolának joga van, viszont a tárgyilagos történeti mérlegelés meg tudja állapítani azt, hogy valami folytatódik-e, vagy valami új kezdődik-e az adott iskola létével.

Így például a jeles középkori nagyváradi káptalani iskola, amely a 15-16. század fordulóján humanista városi-káptalani iskolává lett, a püspökség és a káptalan megszűnése után protestáns vezetés alatt hasonlóképpen jeles iskola volt. Ezt 1660-ban szétzilálták a török-tatár seregek, de azután új életre kelt az 1722-ben megnyílt jezsuita gimnáziumban, amely 1773 után is zavartalanul működött, 1808-tól a premontreiek vezetésével, amely – mutatis mutandis – 1923-ban román tannyelvűvé válva ma is működik.

De ugyanez a helyzet például a híres gyulafehérvári iskolával is. Erdély fővárosának kétségkívül jeles káptalani iskolája volt Mohács előtt, amely a 16. század közepén protestáns vezetés alá került, majd 1571-től reformátussá vált. Így működött 1658-ig, amikor a török-tatár seregek feldúlták, majd az erdélyi fejedelem 1662-ben Nagyenyedre telepítette át, ahol máig működik.

Ismételjük: mindegyik iskolának joga van elutasítani az elődöt, de nem lehet a fejlődésrajzból kiküszöbölni ilyen esetekben a helyi történeti egymásutániséget. Ezek az iskolák időben szorosan (vagy kevésbé szorosan) követték egymást, akár konstatálni tudjuk egymáshoz való kapcsolódásukat, akár nem, egy-egy város iskolatörténetének fejlődésrajzából egyik sem maradhat ki a másik rovására.

*

Milyen esetben beszélhetünk tehát egy középszintű iskola életének történeti folyamatosságáról? A folyamatosság alapvető kritériuma az iskola középszintűsége. Léte tehát nem számíthat az alacsonyabb szintű előd-iskola-típus (például a népiskola, az "alkalomszerűen latinos tananyagot is oktató népiskola", vagy a későbbi korokból a polgári iskola, a felsőbb leányiskola)

létének kezdetétől. A konkrét iskolatörténeti feldolgozásokban természetesen a szerző felfogásától függ, milyen mélységben foglalkozik ezeknek az iskoláknak a történetével is.

Nem szakítja meg egy-egy középszintű iskola történetének folytonosságát – mint említettük – az iskola térbeli viszonyainak megváltozása, illetőleg oktatótevékenységének aránylag nem hosszú időbeli szünetelése. S természetesen nem jelent szakadást a történeti folyamatosságban az iskolai oktatás ideológiai alapjainak megváltozása, illetőleg az iskolafenntartó cserélődése.

De meddig tart egy középiskola működésének folyama? Nyilván addig, amíg véglegesen meg nem szűnik. De megszakítja életét működésének hosszú szüneteltetése is.

Virtuálisan például bármennyire is jogutódja a mai pannonhalmi gimnázium a 996 táján már működni kezdő Szent Márton hegyi középszintű kolostori iskolának, mégis az a több száz esztendő, amely a 16. század végétől (a pannonhalmi oktatás megszűnésétől) 1920-ig (a gimnázium megnyitásáig) eltelt, a történeti folytonosságot illuzórikussá teszi.

Megszakad a folyamatosság, amikor a középszintű iskolából alsóbb szintű iskola lesz. Számos gyengébb reformkori kisgimnázium vált például a dualizmus idején – egyébként igen értékes profilú – polgári iskolává: történetük mint középiskoláké ezzel megszakadt.

Legrégibb iskoláink

Végül még egy kérdés az "alapítás és folytonosság" kérdésköréből: melyek a legrégibb idő óta folyamatosan működött középiskoláink?

Bár nemsokára ezer éve lesz annak, hogy első hazai iskolánkban – 996 táján Szent Márton hegyén, a mai Pannonhalmán – megkezdődött az oktatás, jelenleg nincs ilyen hosszú történeti múltra visszatekintő iskolánk. Ennek legfőbb oka a török hódoltság másfél évszázada. A legújabb vélekedések szerint ugyan a hódoltsági területeken nem szűnt meg olyan teljességgel a kulturális élet, mint azt korábban a szakemberek feltételezték, jelenleg az írásos dokumentumok csak nagyon kevés hódoltságbeli városunkra vonatkozólag engedik meg azt a feltételezést, hogy ott – ha nem is folyamatosan, de időlegesen – középszintű oktatás folyt volna.

Arra nincsenek adataink, hogy a töröktől nem háborgatott városainkban már az államalapítás évszázadában megindult volna a középszintű oktatás; de ezekben a városokban – ezt dokumentálni tudjuk, s ez is hosszú történeti

múltat jelent – a 14-15. században már jó színvonalú középszintű iskolák működtek.

Viharos történelmünk ellenére több iskolánkról kimutatható a majdnem ezer esztendő múlt.

Az 1010-es évek elejéről – tehát István király uralkodásának első feléből – való az első adat Pécs káptalani iskolájáról: tanulói számára Bonipert pécsi püspök Priscianus latin grammatikakönyvét kérte Chartres püspökétől. Ekkor már tehát működött a káptalani iskola, az 1360-as évek végére egyetemmé emelkedve néhány évre, talán egy évtizedre, utána változatlanul mint káptalani-városi iskola folytatta életét. Így működött még 1540-ben is. Ezután egyelőre elhomályosul a története, törökök a város urai. 1624-től a jezsuitáknak van itt házuk (a minaretek árnyékában), gimnáziumi latinos tananyagot is oktató iskolát tartanak fenn. Ezt rögtön a török kiűzése után, 1687-ben újjászervezték, eleinte kisgimnázium, 1716-tól nagygimnázium. Ezt vették át azután a cisztercita szerzetesek s vezették egészen az 1948-i államosításig. Mint állami gimnázium – az 1926-ban felvett Nagy Lajos Gimnázium néven – ma is jeles iskolája a városnak, majdnem ezer éve.

Ennél is változatosabb ezer esztendőt élt meg Esztergom gimnáziuma. Káptalani iskolája kétségtelenül létezett már István király korától kezdve, majd a 15. század második felében humanista városi-káptalani iskola lett belőle. 1543-ban a káptalannal együtt áttelepült Nagyszombatba, s mint humanista városi-káptalani iskola működött tovább, majd 1616-ban Pázmány Péter jezsuita vezetés alá helyezte. 1635-től az újonnan alapított egyetemhez kapcsolódott, mint "egyetemi gimnázium". Így folyt az élete több mint egy évszázadon át.

1777-től azután három utód-iskola folytatta tovább Magyarország egyik legjelentősebb 17-18. századi középiskolájának, a nagyszombati gimnáziumnak életét.

Az egyik a Nagyszombatban maradt gimnázium, amelyből az 1850-es években érseki katolikus gimnázium lett (később Kodály tanulóiiskolája); s mint ilyen működött 1919-ig. Ekkor szlovák tannyelvű reálgimnáziummá vált, s ma is működik.

A nagyszombati 17-18. századi "egyetemi gimnázium" másik jogutódja a Budára költözött egyetem szervezeti keretei közé került budai – 1687-ben alapított – volt jezsuita gimnázium, 1777-től 1784-ig ez töltötte be az "egyetemi gimnázium" funkcióját. De 1784 után is e nevet viselte ez a budai gimnázium egészen 1948-ig, amikor mint királyi katolikus gimnáziumot államo-

sították, majd megszüntették.

S a 11. század elejétől 1543-ig Esztergomban működött középkori közép szintű iskola harmadik jogutódja a – másfél évszázad múlva, a török kiűzése után – ugyanott, Esztergomban 1689-ben megnyílt jezsuita gimnázium, nem ugyan a hézagatlan történeti folytonosság címén, inkább az ugyanabban a városban való egymásutánosság ténye alapján. Ezt az iskolát 1808-ban a bencések vették át, ők vezették 1948-ig, az államosításig, amikor az I. István Gimnázium nevet kapta, így működött tovább. 1971-től szakközépiskola.

Ha nem is ezer éves, de harmadik leghosszabb életű iskolánk alighanem a győri bencés gimnázium. Győr káptalani iskolájáról az első adatok a 13. századból valók, de minden valószínűség szerint már a 11. században működött. A 16. században neves városi-káptalani iskola. Ez után ezt is tépázta a vihar: a török közelsége éppen úgy, mint a reformáció. De azután megerősödött, 1627-ben jezsuita vezetés alá került, 1773. után világi papok tanították a tanulókat, majd 1802-ben átvették a bencések. Ma is ők vezetik Czuczor Gergelyről elnevezett gimnáziumukat.

Messzire nyúló múlttal büszkélkedhet Sopron egyik iskolája is. A helyi városi-plébániai iskoláról már a 14. század középső évtizedeiből vannak adataink. Középszintű oktatás folyt benne, az kétségtelen. Különösen magasra emelkedett tekintélye a 15-16. század fordulóján. A 16. század közepén azután evangélikus vezetés alá került, s mint ilyen játszott fontos szerepet a további századok evangélikus iskolaügyében gimnáziumként, líceumként. 1948-ban államosították s ez után Berzsenyi Dániel Gimnázium néven folytatta működését. Sopron egyik legkiválóbb művelődési műhelye jelenleg is ez a mintegy hat és fél évszázados középiskola.

Ezek tehát legősibb – ma is működő – közép szintű iskoláink. Rajtuk kívül a történelmi Magyarország területén a 14. századtól kezdve hozzájuk csatlakozott és máig működik Kassa, Lőcse, Selmecbánya, Kolozsvár, Beszterce, Nagybánya, Brassó egy-egy közép szintű iskolája; a 15. századba nyúlik vissza Bártfa, Besztercebánya, Eperjes, Igló, Késmárk, Körmöcbánya, Trencsén, Nagy-szeben, Sárospatak és Debrecen egy-egy mai közép szintű iskolájának eredete.

Ezekben a városokban már Mohács előtt virágzó közép szintű iskola volt; tovább folyt bennük az élet a 16-18. században, majd tovább, egészen máig. Számos elenyészett iskola mellett ezek a legrégebb, napjainkban is élő középiskolák a történelmi Magyarország területén.

Habermann M. Gusztáv
NAPJAINK PEDAGÓGIAI SZOCIOLÓGIÁJA
AZ ANGOLSZÁSZ ÁLLAMOKBAN
(Második rész)

A témakört ismertető első tanulmányunk a Magyar Pedagógia 1982. évi 1. számában jelent meg a 60-73. oldalakon. Annak szerves folytatása a jelen tanulmány, ezért itt már nem térünk ki az első részben ismertetett megfontolásokra.

A jelen tanulmányban elsőként az egészleges szervezetrendszer és az intézmény-szintű szervezetek közti kölcsönhatás területéről idézünk munkákat és eredményeket.

E téren csak egy viszonylag szűk övezetet feltérképező két tanulmányt említünk; ezek a pedagógusi foglalkozással, státusszal, illetve szereppel az egyes intézmények szervezetére nem specifikus vonatkozásban foglalkoznak. Úgy véljük, az egészében vett oktatási rendszer és az egyes intézmények szervezetét determináló tényezők ütközésének egyik momentuma a pedagógus-utánpótlás, a pedagógusi pályaválasztás kérdésköre. Ezt vizsgálja 1978-as publikációjában Schwarzweiler és Lyson,¹ kultúrközi összehasonlítóssal (norvég, német és Egyesült Államok-beli adatosztályok). A vizsgált kultúrákra univerzális kijelentéseket tud tenni a két szerző a pedagógusi pályaválasztás nemi és társadalmi osztály szerinti determináltságáról. Elemzik a tanításnak más értelmiségi foglalkozásokkal szembeni relatív népszerűségét (népszerűtlenségét),

¹Schwarzweiler, Harry K., Lyson, Thomas A., Some Plan to Become Teachers: Determinants of Career Specification among Rural Youth in Norway, Germany and the United States. (Tervek arról, hogy pedagógus leszek. A pályaválasztás meghatározói a norvégiai, németországi és Egyesült Államok-beli vidéki ifjúság körében.) Sociology of Education, 1978/51/, No. 1., pp. 29-43.

a pályaválasztás funkcióit a további vertikális mobilitásban. Mindhárom országban községi körzeteket vizsgáltak és azt találták, hogy a pedagógusképzés mind kevésbé "nyitott csatorna" a falusi pályaválasztók részére, ami visszahat a pálya vonzásának szubjektív megítélésére.

Barry Anderson² a pedagógusok intézményközi mobilitását hozza összefüggésbe amerikai települési övezetekkel, így a városközponti (core city) és belső szuburbánus gyűrűk veszteségét és a külső városkörnyéki régiók szívéhatását magyarázza. A determináló tényezők között kiemelten szerepel az adminisztratív és a szakmai munka aránya (ezzel már részben áttérünk a következő, intézmény specifikus tárgycsoportra), valamint a képzettségi fok. Elemzi az egyes övezetek iskoláinak tanulói teljesítményét is, amely következménye és közvetetten meghatározó tényezője is a pedagógusok regionális mobilitásának.

Az oktatási szervezetszociológia jellegzetes területe az iskola mint intézmény. Az ide tartozó kutatások alkotják negyedik témacsoportunkat, amelynek változója az intézmény adminisztratív vezetésének, a döntéshozatalnak, az irányító kommunikációs hálózatoknak az értékelése épp úgy, mint az informális csoportok, személyközi rokonszenvi viszonyok leírása. Az intézmények és egyének viszonya mind a tanuló, mind a pedagógus tekintetében változatos kutatási tárgyként szolgál (tanulmányi teljesítmény, attitűdök, hiedelmek, életvezetés, deviancia-vizsgálatok). E kérdésektől függetlenül – ötödik csoportként – fogjuk tekinteni azokat az egyénre összpontosító vizsgálatokat, amelyek a tanulási-tanítási folyamatra és nem az oktatási intézmény struktúrájára vetnek elsősorban fényt.

1978-ban látott napvilágot Peter B. Kenen és Regina H. Kenen³ közleménye, amelynek figyelemkeltő címe: "Ki mit gondol arról, hogy ki itt az illetékes?" Közel 2500, összesen 114 felsőoktatási intézményben alkalmazott oktatótól gyűjtöttek adatokat e személyek nézeteiről a következő intézményes döntési hatáskörök vonatkozásában: az oktatási-nevelési politika az intézmény vezetésében, a hallgatók toborzása (kiválasztása) és a pénzügyi

²Anderson, Barry, Mark, Jonathan, Teacher Mobility and Productivity in a Metropolitan Area: A Seven Year Case Study. (A pedagógus mobilitása és produktivitása egy nagyvárosi övezetben. Hét éves követéses esettanulmány.) Urban Education, 1977/12/, No. 1., pp. 15-36.

³Kenen, Peter B., Kenen, Regina H., Who Thinks Who's In Charge Here: Faculty Perceptions of Influence and Power in the University. (Ki mit gondol arról, hogy ki itt az illetékes. Az egyetemi oktató testület észlelése az egyetemi befolyásról és hatalomról.) Sociology of Education, 1978/51/, No. 2., pp. 113-123.

munka. Míg a bürokratikus szervezetek "objektív" leírása az 1960-as évek végén amerikai egyetemi mozgalmak után igen nagy teret kapott, csak a legutóbbi években kezdtek empirikusan tanulmányozni az ezekről az adminisztratív funkciókról alkotott szubjektív vélekedéseket; e vizsgálat is a percepciók adatokat feldolgozók körébe sorolható. Tanulmányozták, mennyire tudják személyekhez kötni a megkérdezettek bizonyos jogkörök gyakorlását, mennyire diffúzusak az adminisztratív funkciókkal, az intézmény vezetésének egyes döntéseivel kapcsolatos információk. A percepciók inhomogeneitásában nem kis szerepe van a válaszadó saját státuszának és nemének. A kutatásból kitűnik, mennyire aspirálnak a jelentősebb adminisztratív funkcióval nem rendelkező oktatók ilyen pozíciókra (amelynek az utolsó fél évtizedbeli csökkenését is egyeztetni magyarázni) és mennyire tartják fenn ("érdektelenségük" mellett) a jogot a formális és informális vélemény-nyilvánításra.

Richard Weatherley és Michael Lipsky⁴ az intézmény-vezető képződményeket első tárgycsoportunk egyik tárgyával: az oktatási rendszer, ezen belül a speciális helyzetűek oktatása reformjával kapcsolja össze. Azt kutatja, milyen tényezők teszik lehetővé, hogy az állami központi intézkedések (esettanulmány: a Massachusetts állami "776" törvény a speciális oktatásról) az intézmények "saját" bürokráciájának ellenállásán megtörnek. Az "utcai bürokrácia" azért tud gátat emelni a bevezetés elé, mert a központi intézkedés megfogalmazása túl sok "irányvonalat", kevésbé operatívan ad közre, személyi és pénzügyi feltételei viszont elégtelenül tervezettek. A tanulmány általánosításokat dolgoz ki a "szolgálati bürokrácia" funkcionálásáról és az intézményi vezetők diszkrecionális jogként fenntartott munkaszervezésének (work priorities assignment) befolyásáról.

Az intézményi vezetés két sajátos szerepének, az épületgondnoki (building representative) és az iskolaigazgatói funkciónak a konfliktusát elemzi Howard Karlitz⁵. A szerepek és a tényleges funkciók viszonya függ a pedagógusoknak a vezetők véleményével való egyetértésétől (identifikációjá-

⁴ Weatherley, Richard, Lipsky, Michael, Street-level Bureaucrats and Institutional Innovation: Implementing Special-Education Reform. (Utcai bürokrácia és az intézményes újítás. Hogyan viszik át a gyakorlatba a speciális oktatás reformját?) Harvard Educational Review, 1977/47/, No.2., pp. 171-197.

⁵ Karlitz, Howard, The Building Representative and the Educational Administrator: Conflicting or Cooperative Role Processes? (Az épületigazgató és az oktatásügyi vezető: összeütköző vagy együttműködő szerepfolyamatok?) Urban Education, 1977/12/, No. 2., pp. 117-128.

tól), a pedagógus szakszervezetek befolyásától, a szerepeket betöltők nemétől, iskolázottságától, jövedelmétől. A szerepek és betöltők megítélése az érintett intézményekben dolgozó pedagógusoknál attól sem független, hogy az utóbbiak igényt tartanak-e a kérdéses vezetői státus későbbi elfoglalására.

Az iskolaigazgatói szerep megítélésének diverzifikációjával foglalkozik Meredydd G. Hughes⁶ brit szociológus is. A középfokú oktatási intézmények vezetőjének szerepével kapcsolatban az egységes, egyetlen elvárási struktúra elmélete a gyakorlatban nem támasztható alá. A vizsgálat fejlett viselkedéselemzési módszerrel operál, nemcsak a szerep egészét vagy egyes sajátosságokat, hanem 30 sajátos viselkedést (tevékenységet) ítéltettek meg 5-fokú elfogadhatósági (kívánatos – nem kívánatos) skálán. Magán a 72 (dél-nyugat-angliai és walesi) vezetőn kívül 173 velük "szemben álló" tisztségviselőt is megkérdeztek (tantestületek pedagógusai, regionális kormányzati tisztviselők és i.t.). A különböző megítélők csoportjai között a 30 viselkedés közül csak 17-nek a megítélésében volt valamelyes konszenzus; a többiek értékelésében mutatkozó konfliktusok leírása a kutatás fő tárgya.

Az iskolairányítás funkcióinak teljes intézményi rendszerét elemzi Wellisch, MacQueen, Carriere és Duck ún. ESAA-vizsgálat⁷. Egy fejlesztési programban részt vevő iskolák közül 22 igen sikeres elemi iskolában részletesen rekonstruálták a vezetés funkcióit és azok realizálását. A nagy felbontású (in-depth) metodológiával készített adatfelvételből a közlemény csak három adatosztályt értékel: ezek a tanítás adminisztratív irányítását, az oktató-nevelő programok megfeleltetését (koordinációját), és az intézményben hirdetett tanulmányi normákat érintik.

Negyedik tárgycsoportunkon belül jól elkülönülnek az intézményekben ható nem hivatalos kapcsolatok és relációk elemzései. Lacy⁸ 1978-as közle-

⁶ Hughes, Meredydd G., Consensus and Conflict about the Role of the Secondary School Head. (Egyetértés és összeütközés a középiskolai igazgató szerepének megítélésében.) British Journal of Educational Studies, 1977/25/, No.1., 32-49. pp.

⁷ Wellisch, Jean B., MacQueen, Anne H., Carriere, Ronal A., Duck, Gary A., School Management and Organization in Successful Schools. (ESAA In-Depth Study Schools.) (Iskolairányítás és szervezés sikeres iskolákban. – ESAA nagy felbontású tanulmányban szereplő iskolák.) Sociology of Education 1978/51/, No. 3., pp. 211-226.

⁸ Lacy, William B., Interpersonal Relationships as Mediators of Structural Effects: College Student Socialization in a Traditional and an Experimental University Environment. (A személyközi viszonyok mint a strukturális hatások közvetítői. A főiskolai, egyetemi hallgatók szocializációja egy hagyományos és egy kísérleti jellegű egyetem környezetében.) Sociology of Education, 1978/51/, No.3, pp.201-211.

ménye elméleti konstrukciójában is utal ezek klasszikus közvetítői (mediátor) felfogására. Két eltérő felsőoktatási intézménycsoportban (hagyományos, nagyméretű "liberal arts college" és újító szellemű, kisméretű, gyakorlati orientáltságú főiskolák) a személyközi informális viszonyok közvetítő hatása eltérően érvényesül. Lacy modellje elméleti jellegű, s mint ilyen, hosszabb idő után ismét nyilvánossághoz juttatja az okozati láncolatokra épített adatfelvételi sémákat. Az ok-okozati sorba illeszkedő, vizsgált tényezők: a hallgatójelöltek kezdeti egyéni sajátosságai; az egyetem- (főiskola-) választás, az egyetem jellegének hatása az oktatók-hallgatók közötti, valamint a hallgatótársak közötti informális viszonyok minőségére, e viszonyok leképeződése a hallgató által követett normák rendszerében.

Az elemi iskolai tanári testületek belső kooperációs viszonyait kutatja Eric Bredo⁹. San Francisco 'Bay Area' településkörzetében 226 tanítóval készített kérdőíves adatfelvételt. Az informális "munkacsoport tanítás" (team teaching) összefüggését írja le olyan változókkal, mint a kollegiális befolyásolás jellege; kimutatja, hogy az informális kapcsolatokat mennyiben determinálja az osztályterem mérete és megosztása, a csoportok mérete (teams), a csoportok oktatói stratégiája, a belső kommunikációs hálózat és az informális kapcsolatrendszeret keresztező hivatalos hierarchia.

James M. Bishop¹⁰ ugyancsak elemi iskolai tanári testületek informális szerkezetét elemzi, de más változókkal. A tanítók közti kommunikáció meghatározóit e kapcsolatfelvételek intenciói szerint osztályozza; különválasztja – többek között – a curricularis kérdések megtárgyalásában, a fegyelem fenntartásában és személyes, baráti viszonyban jelentkező közléseket. Az informális viszonyokat itt is egységes rendszerben magyarázza a szerző az épület, az osztályterem téri szerkezetével és a hivatalos koordinációval.

A pedagógus és a tanuló közötti informális személyközi viszony hatása a tanulási folyamatra a pedagógiai szociológia hagyományos tárgyainak egyike; R.P. McDermott¹¹ a Harvard Educational Reviewben publikált tanulmá-

⁹ Bredo, Eric, Collaborative Relations among Elementary School Teachers. (Elemi iskolai tanítók közti együttműködési viszonyok.) Sociology of Education, 1977/50/, No. 4., pp. 300-309.

¹⁰ Bishop, James M., Organizational Influences on the Work Orientations of Elementary Teachers. (Szervezeti hatások az elemi iskolai tanítók munkáirányultságában.) Sociology of Work and Occupations, 1977/4/, No. 2., pp. 171-208.

¹¹ McDermott, R.P., Social Relations as Contexts for Learning in School. (A szociális relációk mint az iskolai tanulás kontextusai.) Harvard Educational Review, 1977/47, No. 2., pp. 198-213.

nyában a pedagógusok és a tanulók kölcsönös szerep-percepcióját és a közöttük kialakuló nemhivatalos kapcsolatot determináló tanítási-nevelési stílusokat a tanulási folyamat kontextusának egységes modelljébe illeszti. Így az osztálytermi interakciónak a tanulást elősegítő és gátló típusait írja egzaktabban körül.

Nem kevésbé klasszikus tárgykör a tanulók egymás közti informális viszonyhálózata, az osztálytermi szociometria. Idevégő újabb kutatásokkal találkozunk, mint pl. Maureen T. Hallinan¹² "nyitott" és konvencionális munkaszervezésű osztályokat összevető elemzésével. A különböző környezeti feltételek összehasonlítása olyan adatokat szolgáltat, amelyek kétségesse teszik az osztályok szociometrikus struktúrája idői állandóságához, a kölcsönös választások konzisztensen nagy részarányához, és más tényezőkhez fűződő, az irodalomban gyakran idézett megállapításokat. 51 iskolai osztályt szinkron, közülük 9-et diakron, longitudinális adatfelvétellel mért. A "nyitott" szervezésű osztályokban a "vezetők" (sztárok), valamint az izolált személyek számának és helyzetének alakulása erősen eltér a konvencionális osztályokétól.

Az egyik legnépesebb alcsoportba, az oktatási intézményekben működő egyének állapotainak, viselkedésének, s főként attitűdjeinek, hiedelmeinek kutatása körébe tartozik két pedagógus-vizsgálat. Stanley S. Starkman és David D. Bellis, III úgy véli, hogy a pedagógusképzés és -továbbképzés speciális programjainak sikerét kevésbé lehet a tanulók teljesítményváltozói-val mérni. Helyesebb a résztvevőkkel kapcsolatba kerülő szakmabeliek ítéleteinek az eddiginél statisztikailag árnyaltabb elemzésére vállalkozni, amelyhez e vizsgálatban a cluster-elemzés kínál lehetőséget. A megítélés közvetve, a "helyes tanítás" ismérveire vonatkozó ítéletek összevetésével ment végbe. Az ítéleteket befolyásoló tényezők öt nagyobb csoportba (cluster) sorolhatók be: a tanított tárgy elsajátításának mértéke (subject matter mastery), személyiségszerkezet, a diákok autonómiája iránti érzékenység, a jegyzőkönyvek vezetésének pontossága és a fegyelmezés hatékonysága¹³.

¹²Hallinan, Maureen T., Friendship Patterns in Open and Traditional Classrooms. (Barátsági elrendeződések nyitott és hagyományos osztályokban.) Sociology of Education, 1976/49/, No. 4., pp. 254-265.

¹³Starkman, Stanley S., Bellis, David D., III., A Novel Approach to Assessment of Teacher Preparation Program Effectiveness. (Újszerű megközelítés a pedagógus-előkészítő tanfolyamok hatékonyságának megállapításában.) Evaluation Quarterly, 1977/1/, No. 2., pp. 329-339.

A tanároknak a tanulók teljesítményével kapcsolatos vélekedései jelentik a második olyan mezőt, amelyen a lingvisztikai kérdésfeltevések megjelenése szembe tűnik. Frederick Williams¹⁴ "nyelvi attitűdöknek" ('linguistic' jelent 'nyelvészetit' is, és ezúttal ez sem inadekvát értelmezés) nevezi a pedagógusoknak a tanulók nyelvi viselkedésével kapcsolatos attitűdjeit. Chicago körzetében és Texas-ban sajátos szerkesztésű skálákon vizsgálták a különböző etnikai eredetű tanulói beszédregiszterek (nyelvhasználati módok) tanári megítélését. A szerző elemzi az etnikai hovatartozással és a tanulók családjának státuszával kapcsolatos sztereotípiák hatását az ítéletekre. A mérőeszközök – Osgood szemantikai differenciáljához hasonlóan, de azzal nem azonos módon – melléknévi minősítőket tartalmaznak.

A tanulók, illetve hallgatók attitűdstruktúrája, motivációjuk és elvárásaik társadalmi meghatározottsága korrelációba hozható a tanulmányi teljesítménnyel. Ez példa olyan vizsgálatokra, ahol bár egyénpszichológiai változók egymáshoz viszonyított elemzéséről van szó, a szociális meghatározottság bekapcsolása és a formális oktatási-nevelési szituáció folytán mégis pedagógiai szociológiai kutatásról beszélhetünk. James McPartland és Joyce L. Epstein az iskolák nevelési eljárásainak "nyitottsági" fokát hozza kapcsolatba a tanulók teljesítményével és olyan intrapszichikus motivációs tényezőkkel, amelyek a családi háttértől meghatározottak. Míg az iskola "nyitottsága", illetve "zárttsága" a teljesítménytényezők varianciájának csupán néhány százalékát magyarázza, a családi eredetű motivációs komponensek döntő jelentőségűek a tanulmányi eredmény tekintetében (több mint 6000 tanulót, 39 iskolát fedő minta)¹⁵.

Számos kutatás vesz adatokat az amerikai felsőoktatásban bevezetett "black studies" (négerség-tanulmányok) kurzusainak működéséből. Philip Carey és Donald Allen munkája azonban a résztvevő fekete egyetemi hallgatók személyiség-jellemzőit is bevonja a változók körébe. A "black studies" kurzusok intézményesen fokozni kívánják a négerök önértékelését, csoport-öntudatát. Mégis, a kurzusokon történő részvétel 5 történelmileg fehér túlsúlyú, az

¹⁴ Williams, Frederick, The Identification of Linguistic Attitudes. (A nyelvi attitűdök azonosítása.) International Journal of the Sociology of Language, 1974/3/, pp. 21-32.

¹⁵ Mc Partland, James M., Epstein, Joyce L., Open Schools and Achievement: Extended Tests of a Finding No Relationship. (A nyitott iskolák és a teljesítmény. Kiterjedt ellenőrzés arról, hogy "valóban nincs összefüggés?") Sociology of Education, 1977/50/, No. 2., pp. 133-144.

Egyesült Államok délnyugati államaiban működő egyetemen alig mutat korrelációt az énkép-alakulással. A kurzusok színvonala ugyanakkor szelektíven befolyásolja a hallgatók tanulmányi eredményét. Az alacsony színvonalú "black studies" kurzusokon résztvevő hallgatók azok – paradox módon –, akiknek egyéb területen a tanulmányi eredményei kedvezőbbek. A tanulmány tehát egységes keretben elemzi az egyetemek történetileg meghatározott faji összetételének, az énkép szociális befolyásolásának és az egyéni teljesítményeknek a változását.¹⁶

A tanulók szubjektív ítéleteivel foglalkozik további négy projektum, amelyek közül az első a felsőoktatási tanári testületek faji-nemzetiségi összetételét is figyelembe veszi és így szervesen kapcsolódik az előbbi vizsgálathoz. Alan E. Bayer közleménye¹⁷ 1966-1969 között felvett longitudinális adatokból indul ki (1975-ben jelent meg), amelyek – az Egyesült Államok nemzetiségi összetételére nézve reprezentatív mintán – hozzák egymással kapcsolatba az intézményi légkör hallgatói megítélését, valamint a hallgatók személyi szocio-kulturális jellemzőit.

Ran Chermesh ugyancsak az egyetemi fakultáson folyó kurzusok és az oktatók értékelését kérte a hallgatóktól, azonban itt a többlépcsős longitudinális vizsgálati felépítés szervezésében kötődik az előadótermi, szemináriumi interakciók részletezett változóihoz.¹⁸ Az oktatói kommunikációban szereplő közlemények megértésének foka, valamint az oktatók attraktivitásának megítélése szekvenciálisan módosítja a fakultás egészséges értékelését. a változásokat Chermesh útelemzéssel (path model) interpretálja; az oktatókhoz fűződő viszonyokban a megismerkedés első benyomásainak hatását csekélynek találja, ezzel szemben a fokozatos kapcsolat-kiépülésben, az oktató kognitív funkcióinak megítélésében döntő az oktató képessége fogalmak közvetítésére és tárgyi tudás átvitelére.

¹⁶Carey, Philip, Allen, Donald, Black Studies: Expectation and Impact on Self-Esteem and Academic Performance. (A "négerség-tudományi" kurzusok. Elvárások, valamint az önértékelésre és tanulmányi teljesítményre gyakorolt hatás.) Social Science Quarterly, 1977/57/, No. 4., pp. 811-820.

¹⁷Bayer, Alan E., Faculty Composition, Institutional Structure and Students' College Environment. (Az egyetemi oktatók faji összetétele, az intézmény struktúrája és a hallgatók egyetemi környezeté.) The Journal of Higher Education, 1975/46/, No. 5., pp. 549-565.

¹⁸Chermesh, Ran, Students' Rating of their Faculty – Primary Impression or a Dynamic Process? (A fakultások hallgatói megítélése. Első benyomás vagy dinamikus folyamat?) Sociology of Education, 1977/50/, No. 4., pp. 290-299.

Bassis¹⁹ ugyancsak felsőoktatási környezetben végzett vizsgálata a referencia-csoportok viszonylagos hatásereőségének nem új keletű kérdését veti fel. Az adott felsőoktatási intézmény hallgatóinak (teljes vagy részleges) csoportja, mint referenciacsoport eltérő hatású lehet a teljes egyetemi hallgatóréteg referenciacsoportjától az önértékelés és aspirációk terén egyaránt. Az utóbbi változók alakulását a referenciacsoportokon kívül az egyetemek percipiált szelektivitása, túljelentkezési aránya, illetve a személy tanulmányi teljesítménye is érinti; ebben a tanulmányban szintén a "path analysis" módszere szolgál az időmenti változások felbontásának eszközeül.

Az önismeret típusainak finom differenciálását végezte el Alschuler, Weinstein, Evans, Tamashiro és Smith.²⁰ A *Simulation and Games* című, a játékelmélet oktatási alkalmazásait is publikáló orgánumban napvilágot látott tanulmány kiindulása az, hogy egzaktul mérhető célokat kíván a mesterségesen kialakított játék-szituációkhoz felvenni; ezek egyike az önismeret. Az elemi (egyes tényekre vonatkozó), helyzeti, belső elrendeződésre vonatkozó (változó helyzetekben állandó viselkedések) és a folyamatokra vonatkozó (a belső állapotok tudatos kontrollja) önismeret szubjektív ítéleteinek eloszlása kultúrspecifikus; ecuadori és Egyesült Államok-beli személyek körében (7-68 éves korosztályok) az önismeret dimenzióinak szerkezete eltérő.

Az egyetemi hallgatók hiedelmeinek egyik jelentős területét, a politikai változások előidézésével kapcsolatos hiedelmeket osztja tipológiai rendszerbe Abravanel és Busch.²¹ Cleveland-i egyetemi hallgatók állampolgári attitűdjei három jellegzetes elrendeződést mutattak ("quitters", "conventionals", "escalators"). A típusok disztinktív sajátosságokkal rendelkeznek a politikai partizán módszerek megítélése, a kormány iránti bizalom, az ideológiai hovatartozás terén; a politikai extremismus azonban a hallgatók

¹⁹ Bassis, Michael S., *The Campus as a Frog Pond: A Theoretical and Empirical Reassessment.* (Az egyetemi campus mint békák tava. Elméleti és tapasztalati újraértékelés.) *American Journal of Sociology*, 1977/02/, No. 6., pp. 1318-1326.

²⁰ Alschuler, Alfred, Weinstein, I. Gerald, Evans, Judith, Tamashiro, Roy, Smith, William, *Education for What? Measuring Self-Knowledge and Levels of Consciousness.* (Oktatás — de miért? Az önismeret és a tudatossági fokok mérése.) *Simulation and Games*, 1977/8/, No. 1., pp. 29-48.

²¹ Abravanel, Martin D., Busch, Ronald J., *Students' Beliefs about How to Influence the Government: Quitters, Conventionals and Escalators.* (Egyetemi hallgatók hiedelmei arról, miként kell befolyásolni a kormányzatot. "Szakítók", "hagyománytisztelők" és "törtetők".) *The Journal of Higher Education*, 1975/46/, No. 5., pp. 567-584.

közt szinte egyáltalán nem található fel, a politikai változások elérésére alkalmazott (javasolt) stratégiák a politikai konvenciók keretén belül maradnak a döntő többségnél.

Végezetül – ötödik tárgycsoportként – néhány olyan kutatást ismertetünk, amelyekben a szervezet-szociológiai aspektus sem makro-, sem mikro-szinten nem számottevő. Ezek a szocializációs folyamattal (és a tanórai tanítási-tanulási folyamatok kölcsönhatásával) foglalkozó kutatások olyan esetei, ahol az oktatás- és neveléslélektan, valamint a pedagógiai szociológia talán legszorosabb kölcsönhatásba kerül. Ebben a csoportban harmadszor tapasztaljuk a nyelvi, kommunikációs tényezők kutatásának előretörését, bár a nyelvi változók itt egészen más fogalomrendszerbe illeszkednek, mint az előző két csoport esetében.

A szocializációs folyamatok egyik legelvonatottabb (és kevésbé ismert) problémakörét gazdagítja Kandel, Margulies és Davies munkája²², amely a fejlődési stádiumok elméletének valószínűleg lényeges továbbfejlesztését képviseli. A "fokozat elméletek" – köztük a legismertebbek: Piaget, Kohlberg vagy Erikson kognitív, morális, illetve pszicho-szociális fejlődéselmélete – kevésbé határozták meg pontosan magának a fejlődési foknak az ismérveit. Hosszan húzódó viták tárgya volt a stádiumok kvantitatív vagy kvalitatív változásokkal megadott jellege, változatlan vagy ingadozó szekvencialitása, a szakaszok hierarchikus egymásra épülése, a progresszív vagy regresszív jelleg, valamint a szakaszok folyamatos, illetve megszakított természetű. Valamennyi szocializációs elmélet számára jelentős, hogy tudatában legyen a saját maga által használt fejlődési szakasz-fogalom implikációinak. A szerzők két matematikai eljárást – elemzési stratégiát – konstruálnak és próbálnak ki annak meghatározására, hogy adott tulajdonsághalmaz mellett megállapítható-e egy személyről: fennáll nála a következő stádiumba lépés "kockázata"; valamint, hogy melyek azok a sajátosságok, amelyek stádium-specifikus előrejelzőkként használhatók. A tulajdonságok (személyiségjellemzők) körét illusztratív célra elegendő volt egy viszonylag elhatárolt mezőből: a kábítószerélvezéssel kapcsolatos vélemények, attitűdök köréből választani.

²²Kandel, Denise B., Margulies, Rebecca Z., Davies, Mark, Analytical Strategies for Studying Transitions into Developmental Stages. (Analitikus stratégiák a fejlődési szakaszok közti átmenetek tanulmányozásához.) Sociology of Education, 1978/51/, No. 3., pp. 162-176.

Más szempontból, de ugyancsak a szocializációkutatás gyökereit érintőnek ítéljük azt a kutatási programot, amelyről öt közleményben számol be a *Genetic Psychology Monographs*-ban egy kutatói kollektíva (Kirk, Hunt, Volkmar és Lieberman)²³. A későbbi oktatás-nevelés szempontjából alapvető jártasságokat, az iskoláskor előtti nyelvi jártasságokat (language skills) a társadalmi rétegződés függvényében írják le, igen körültekintő, kognitív pszichológiai és pszicholingvisztikai vonatkozásban sokoldalú módszerekkel. E vizsgálatok végső soron – mint a bevezető cikk körvonalazza –, ahhoz az alapvető kérdéshez nyújtanak adalékot, hogy miért nyújtanak kedvezőtlen teljesítményeket a szegény, iskolázatlan szülők gyermekei az oktatásban. Különösen számottevők az eredmények azért, mert megingatják a széles körben elfogadott álláspontot, mely szerint szemantikai, kognitív eltérések (deficitek) a szociális stratifikáció alsó régiójában sem találhatók a gyermekeknél, s az iskolai teljesítmény alacsony volta a "dialektális eltérésekkel" magyarázandó. Négy különböző teljesítményterületen sikerült világosan bizonyítani, hogy a kedvezőtlen szociokulturális háttérű, iskoláskor előtti gyermekek nyelvi teljesítményének "alapja": a szemantikai feldolgozó apparátus is "deficitekkel" terhelt. A szociális rétegződés okozta eltéréseket poláris csoportok szembeállításával elemezték: két óvodában ("preschools", iskolaelőkészítő évfolyamok) egyrészt rossz gazdasági körülmények közt élő, viszonylag alacsony jövedelmű és iskolázatlan családok "Head Start" program-

²³Kirk, Garvin E., Hunt, J. McVicker, Social Class and Preschool Language Skill. (Társadalmi osztály és iskola-előtti nyelvi jártasság.) Genetic Psychology Monographs, 1975/91/, No 2., pp. 281-298.

Kirk, Garvin E., Lieberman, Christiane, Social class and Preschool Language Skill. II. Semantic Mastery of Color Information. (A színekre vonatkozó információ szemantikai kezelésének elsajátítása.) Genetic Psychology Monographs, 1975/91/, No. 2., pp. 299-316.

Hunt, J. McVicker, Kirk, Garvin E., Volkmar, Fred, Social Class and Preschool Language Skill. III. Semantic Mastery of Position Information. (A helyzeti információ szemantikai kezelésének elsajátítása.) Genetic Psychology Monographs, 1975/91/, No. 2., pp. 317-337.

Hunt, J. McVicker, Kirk, Garvin E., Lieberman, Christiane, Social Class and Preschool Language Skill. IV. Semantic Mastery of Shapes. (Az alakzatok szemantikai kezelésének elsajátítása.) Genetic Psychology Monographs, 1975 (92), No. 1., pp. 115-129.

Kirk, Garvin E., Hunt, J. McVicker, Volkmar, Fred, Social Class and Preschool Language Skill. V. Cognitive and Semantic Mastery of Number. (A számok kognitív és szemantikai kezelésének elsajátítása.) Genetic Psychology Monographs, 1975/92/, No. 1., pp. 131-153.

ba sorolt gyermekeit, másrészt magas jövedelmű, művelt középosztálybeli családok gyermekeit mérték. A bevezető cikk a két csoport szocio-kulturális háttérét nagy részletességgel leírja. A további közlemények rendre a színekre vonatkozó információ szemantikai feldolgozásával, a helyzeti információ kezelésével, a formák szemantikai kezelésével, valamint a számok kognitív és szemantikai elsajátításával foglalkoznak. Valamennyi esetben gondosan reprezentálva van mind a megértési (nyelvi és nem-nyelvi információ feldolgozása), mind a produkciós (nyelvi kimenő teljesítmény) oldal. A nemi és faji különbségeknek a színekkel kapcsolatos műveletek végzésére gyakorolt hatása elhanyagolható volt, míg a Head Start gyermekek már az absztrakcióknak ennél az elemi típusánál kimutathatóan gyengébb szemantikai teljesítményt adnak a kedvező családi háttérű gyermekeknél. A különbség a "meleg" színekkel végzett műveletekben kisebb, a "hideg" színek esetében jelentősebb. A tárgyak viszonylagos helyzetére (pozicionális információ) épített kísérletben a Head Start gyermekek mind a helyzetek megnevezésében (perceptuális elemzés – nyelvi produkció), mind a megnevezett helyzetek előállításában (nyelvi megértés – cselekvéses alkalmazás) jelentősen alul maradtak. Hasonló eredményre vezetett a formákkal és a számokkal végzett vizsgálat.

Míg az említett alapkutatások csak közvetve, az itt következők közvetlenül a tanulási-tanítási folyamat szerkezetébe hatolnak be. Mac Kay²⁴ filozófiai-episztemológiai igényrel vizsgálja az osztálytermi interakciót, hogy általános érvényű, elvont állításokat tehessen a tanárok megismerési folyamatairól. A filozófiai eredetű hipotéziseket gondos jegyzőkönyvek szövegelemzésében igazolja, amelyeket nemcsak a kérdéses tanítási órák folyamán (videoszalag), hanem előzetes pedagógus interjúból, a tanulók és a kutató közti beszélgetésekből, óra utáni pedagógus interjúból, egy héttel későbbi playback tanári kommentárjaiból nyert. Alaptétele, hogy a tanári megismerést a tanítási és tanulási tevékenység kontingens, folyamatszerű jellege határozza meg, és ez nemcsak praktikusán, hanem logikai elemzés szintjén is ellentmondásba kerül a tanulás objektív értékelésére szolgáló módszerek (tanulók minősítése) által előfeltételezett állításokkal.

²⁴ MacKay, Robert, How Teachers Know: A Case of Epistemological Conflict. ("Honnán és hogyan tudja" a pedagógus? Egy ismeretelméleti konfliktus.) Sociology of Education, 1978/51/, No. 3., pp. 177-187.

Sörenson és Hallinan²⁵ ugyancsak a tanulási-tanítási folyamat újszerű, egységes modellezésére törekszik; differenciálegyenletek segítségével épít fel olyan matematikai modellt, amelyben a tanulási folyamatra ható változók körében a képesség-, erőfeszítés- és a lehetőség- (opportunity) tényezők egyaránt képviselve vannak. A modellt összefüggésbe hozzák a teljesítmény-tényezők és az intézmények (iskolák) megítélése közti viszonytal, a szülők iskola-választási döntésével is, ami a korábbi tanítási-tanulási folyamatmodellekhez képest több intézmény-szociológiai (és egyben attitűdkutatási) színezetet kölcsönöz e felépítésnek.

Az osztálytermi interakciók részletes empirikus feltárása számos nyelvészeti indíttatású tanulmány célja. A fejlődés-pszicholingvisztika (nyelvi ontogenezis kutatás) saját fogalomrendszere legtisztábban Gleason és Weintraub 1976-os publikációjában tapintható ki²⁶; a nyelvi rutinműveletek elsajátítását számos korosztályban vizsgálták (így olyan korosztályokban is, amelyek nem tartoznak a formális oktatás, az osztálytermi befolyásolás témakörébe). A rutinműveletek elsajátítása a nyelv-elsajátítás más formáival ellentétes folyamatokat sejtet: a nyelvi performancia tökéletesedése megelőzi a kompetencia kialakulását. A felnőtt szerepe nem a korrekt nyelvi szerkezet, hanem a korrekt beszédcselekvés megerősítésében jut kifejezésre.

Általános iskolai (primary school) osztálytermi nyelvi interakciók adják P.M.F. Harrod²⁷ brit kutató vizsgálatának tárgyát. Az empirikus adatállományt egymástól függetlenül két értelmezési eljárásnak vetette alá (intuitív kontextuális elemzés és interakció-elvű elemzés). A következtetések Gleason et al. tanulmányánál fokozottabban tekintenek a pedagógiai célrendszerre; Harrod kitüntetetten tárgyalja az alacsony szintű kognitív műveletek túlsúlyának, a tényinformációk visszakeresésére (felidézésére) irányuló feladatok elburjánzásának káros hatását. A közlemény részletesen meghatározza azokat az osztálytermi interakciós kontextusokat, amelyben a kreatív nyelvhasználat fejlődését ösztönözhetjük.

²⁵ Sörenson, Aage B., Hallinan, Maureen T., A Reconceptualization of School Effects. (Az iskolai hatások fogalmi újrafelosztása.) Sociology of Education, 1977/50/, No. 4., pp. 273-289.

²⁶ Gleason, J.B., Weintraub, S., The Acquisition of Routines in Child Language. (A rutinműveletek elsajátítása a gyermeknyelvben.) Language in Society, 1976/5/, No. 2., pp. 129-136.

²⁷ Harrod, P.M.F., Talk in Junior and Middle School Classrooms: an Exploratory Investigation. (Beszéd a junior és középső osztályokban – tájékoztató vizsgálat.) Educational Review, 1977/29/, No. 2., pp. 97-106.

A Garfinkel-típusú etnometodológia és egyfajta fenomenológikus szemlélet csap össze az osztálytermi kommunikáció elemzésében Brian Torode 1977-es tanulmányában, amely Woods és Hammersley kitűnő antológiájában látott napvilágot ('School Experience').²⁸ A Garfinkel-Schutz-koncepció szerint bármely beszélő elérheti az interszubjektív "természetes attitűd"-nek nevezett bizonyosságot, míg az empirikus bizonyítékok szerint a tanár és diák közti beszélgetések nem ritkán nélkülözik ezt. Torode a társalgásokat a szemtől-szemben folytatott interakciók szociális rendezettségét (social order) fenntartó aktusok sorozatának tekinti. A szociális rendezettséget egy meta-nyelv közlései biztosítják, melyet a tanulók igyekeznek, ha erre lehetőségük nyílik, leszállítani a természetes közlés nyelvének szintjére.

Szemben Torode átfogó elemzésével, Alexander Mchoul osztálytermi nyelvi interakciót elemző tanulmánya csak egy pragmatikai tényezővel, a beszédváltással (turn taking) foglalkozik.²⁹ Az osztálytermi beszédváltás mintázottsága eltér a beszédváltást általában megszabó törvényektől. A Schegloff-Sacks-féle iskolán alapuló diskurzus-elemzés kimutatja azokat a sajátos okokat, amelyek előidézik az egyes turn taking szabályok tudatos megsértését. A beszédváltások osztálytermi szabályai az egyik számottevő komponenst képviselik a formalitás, a merev kommunikációs légkör tanulói megítélésében.

Az osztálybeli kommunikációs folyamatok még sajátosabb elemét értékeli Josie LeVine-nek a nyelvtanulási anyagok (oktatási célú szövegek) alkalmazásával kapcsolatos szociolingvisztikai kritikája.³⁰ A szövegek konstruálásában, kiválasztásában a tényleges osztálytermi helyzet által determinált, szituacionális nyelvhasználatból kell kiindulni. A szerző az alkalmazott szövegek funkciót hat kategóriába (eszközi, regulatív, interakcionális, heurisztikus, képzeleti, képviseleti – reprezentacionális–) sorolja. A kommunikatív kompetencia kialakulásában és tudatos fejlesztésében e funkciókat

²⁸ Torode, Brian, Interrupting intersubjectivity: (Az interszubjektivitás megszakítása.) In: Woods; Hammersley. /eds./, /lásd az 1. rész (1982) jegyzetét/, pp. 109-128.

²⁹ Mchoul, Alexander, The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. (A beszédváltások szerveződése az osztálytermi formális társalgásban.) Language in Society, 1978/7/, No. 2., pp. 183-213.

³⁰ LeVine, Josie, Some Socio-linguistic Parameters for Analysis of Language Learning Materials. (Néhány szociolingvisztikai paraméter a nyelvtanulási anyagok elemzésében.) IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 1976/14/, No. 2., pp. 107-134.

olyan szociolingvisztikai változókhoz célszerű kapcsolnunk, mint a diskurzus tematikája (field), módozata (mode) és irányulása (tenor).

D.E. Ager ugyancsak azokhoz a szerzőkhöz sorolható, akik szerint az osztálytermi interakciók tanulmányozása nem nélkülözheti a lingvisztikai, ezen belül a szociolingvisztikai nézőpontot s ez nemcsak a nyelvoktatásban releváns. A tanítási-tanulási folyamat olyan meghatározóit, mint a partnerek csoporttagsága és szerepviszonya, kapcsolatba hozhatjuk kilenc ún. pszicho-szociális változóval (a megnyilatkozás produkálásának időpontja, a megnyilatkozás intenciója, a szöveg közlési közege, a szöveg tárgya, a szövegműfaj és i.t.). E kutatás ugyancsak arra az eredményre jut, hogy az oktatásban alkalmazott (didaktikai célú) szövegek megválasztásánál pedagógiai szociológiai, ezen belül szociolingvisztikai változókat bennfoglaló modellt kell figyelembe vennünk.³¹

Összefoglalás

Az áttekintett, közel ötven közleményből a pedagógiai szociológiai kutatások angolszász műhelyeinek tárgyválasztása sajátosan rajzolódik elő. Noha a tárgy-eloszlásról kimerítő képet nem adhattunk, az áttekintés elegendő alapot kínál két, korábban említett kérdés megválaszolásához. Ezek a pedagógiai szociológiai kutatás tematikájának fokozatos változását éppúgy érintik, mint a hazai kutatások továbbfejlesztésének megítélését. Megkíséreljük annak megállapítását, hogy

/i/ melyek azok a pedagógiai szociológiai tárgykörök, amelyek hagyományosnak tekinthetők és a jelenlegi angolszász tudományos gyakorlatban tovább virágzanak;

/ii/ melyek azok a tárgykörök, amelyek viszonylag új keletűek, de a közeljövőben jelentős elemzések és viták célpontjaivá válhatnak ("perspektivikus" témák).

Az első csoportba tartozónak ítéljük – hogy csupán a legkevésbé kétséges tárgyakat soroljuk –, az oktatási rendszerek egészének változásával, alternatív rendszerekkel kapcsolatos, továbbá a nagy szervezetek és a szoci-

³¹ Ager, D.E., Language learning and sociolinguistics. (A nyelvtanulás és a szociolingvisztika.) IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 1976/14/, No. 3., pp. 285-297.

ális tagozódás, szubkultúrák viszonyával kapcsolatos munkálatokat. Ide tartoznak továbbá az iskolán belüli informális csoportok és viszonyok – mindezekelőtt az osztályon belüli tanulói csoportok – felmérései, a szervezetekkel és oktatási intézményekkel kapcsolatos pedagógusi és tanulói attitűdvizsgálatok, valamint a szocializáció szakaszolásával, a formális oktatás szocializáló szerepével kapcsolatos projektumok.

A második – perspektivikus – csoportba is egymástól erősen különböző tárgyak kerülnek. Ide sorolhatjuk (a fenti áttekintés tapasztalatai nyomán) a szűkebb értelemben vett oktatásügyi szervezetrendszer és a társadalom más nagy szervezetrendszerei közti kölcsönhatások kérdését, az oktatási rendszer és a szabadidőeltöltés viszonyát, a magasabb szervezeti struktúrák és az egyes oktatási intézmények funkcionális kölcsönhatását. Kétségtelenül ide tartoznak a tanulási-tanítási folyamat "mélyszerkezetét" elemző olyan törekvések, amelyek az iskolán kívüli, meghatározó befolyások körében épp úgy, mint az iskolán belüli hatások körében tudomásul veszik a nyelvi viselkedés, a lingvisztikai megközelítés fontosságát.

Elemzésünkben csupán a kutatások tárgyáról kívántunk ismertetést adni. Magától értetődő tehát, hogy a kutatási eredmények fontosságának, progresszivitásának, termékenységének megítélése kívül esik e tanulmány keretein. A pedagógiai szociológia tárgyáról tett megállapításaink függvényei a kutatások köréből vett "minta" kiválasztásának és a sokszor egy-egy publikációban is szerteágazó tárgyválasztás nehezen elkerülhető szimplifikálásának. Ez az áttekintés akkor töltheti be informáló feladatát, ha a pedagógiai szociológia fogalmi bázisát alkotó átfogó szociológiai elméletek és a világ más részén folytatott empirikus kutatások egységes rendszerében, kritikusan szemléljük.

KOVÁCS JÓZSEF LÁSZLÓ: RÉGEN VOLT ISKOLÁK

Zsámbéki TF, Budapest, 1984

Nem könnyű, de annál érdekesebb olvasmányt ígér Kovács József László tanszékvezető főiskolai tanár "Régen volt iskolák" című tanulmánykötete, amely a Zsámbéki Tanítóképző Főiskola által kiadott "Főiskolai Füzetekben" sorozatban jelent meg.

A kötetben szereplő kilenc neveléstörténeti tanulmány mind időben, mind pedig témájában széles skálán mozog. Népoktatástörténet, Petőfi ismerkedése a magyar irodalommal, a soproni iskolatörvények és számos más kutatás teszi az olvasó számára izgalmassá és újszerűvé a tanulmányokban felszínre került új eredményeket. A dolgozatok témáinak nagyobb részét az iskolatörténet és a hozzá kapcsolódó – pedagógiai szempontból – kiemelkedő személyiségek életének és munkásságának jelentős eseményei alkotják. A kötet sajátossága, hogy a tanulmányok többségében a történetek színhelye Sopron városa és környéke. A tájhoz és annak kultúrtörténetéhez való vonzódás valószínűleg nem csupán a hozzátartozó pedagógiai és irodalmi emlékek értékének, hanem a szerző személyes vonzalmának is kifejezője.

A tanulmányok mindegyike az igényes munkát, az alapos feldolgozást tükrözi. Hatalmas a felhasznált adatok mennyisége. A felkutatott anyag felleleli a különböző levéltárak idevonatkozó dokumentumait, a helyi könyvtárak megfelelő irodalmát, magánlevelezéseket, törvényeket, emlékiratokat, krónikákat stb.

A szerző, ahogyan azt maga is megfogalmazta bevezető tanulmányában, elsősorban arra törekedett, hogy a lehetőségekhez képest minél több és minél értékebb eredeti forrást használjon fel a dolgozatok összeállításához.

Törekvése sikerrel járt, amint azt a kötet végén szereplő jegyzetapparátus is mutatja. Ez mind mennyiségét, mind tartalmát tekintve kivívja

az olvasó elismerését. Kiegészítéseket, bővebb tájékoztatást, és ahol szükséges, magyarázatokat is tartalmaz, meggyőzően alátámasztva a tanulmányok hitelességét.

A szerző forráskutató munkájának további érdeme, hogy a tanulmányokhoz szükséges irodalmi anyagot kellő kritikával kezeli. Ahol érzése szerint kell, ott megteszi a megfelelő kiigazításokat és észrevételeket, vagy megbízhatóbb források segítségével igyekszik cáfolni a helytelen adatokat.

Az eredeti források igényes használata mellett a kötet egyes dolgozatainak hitelességét, és nem utolsósorban sokszínűségét, fokozza az a sok-sok idézet és szövegrészlet, amelyet a szerző az eredeti forrásanyagból nagy gonddal választott ki és illesztett be tanulmányaiba. A szövegrészletek a régi századok szép magyar nyelvén, illetőleg latinul és németül szerepelnek a kötet lapjain. A latinul és németül fordítani tudó olvasók számára az élmény mellett nem csekély gondot jelent egy-egy idézet megértése. A szerző azzal, hogy nem közölte az idegen nyelven íródott idézetek fordítását, tulajdonképpen egyéni fordító munkára kényszeríti az olvasót. Erősen készteti erre, hiszen ha valaki igényt tart a tanulmányok logikai menetének követésére, azt feltétlenül meg kell tennie.

Az idézetek szervesen épülnek be a dolgozatok törzsszövegébe és – az illusztráláson túl – lehetőséget adnak a szerzőnek bizonyos megállapítások és következtetések levonására. A szerzőnk él is ezekkel a lehetőségekkel és ily módon a tanulmányok nem csupán tényanyagot, és eseménysorozatot tartalmaznak, hanem a határozott egyéni vélemény megfogalmazásával is felhívják magukra az olvasó figyelmét.

Még mindig az idézeteknél maradva: bár a kötet tanulmányainak tartalmi mélysége erősen igénybe veszi az olvasó koncentráló képességét, mégis szinte szórakoztatóak, helyenként pedig kifejezetten szellemi frissítőként hatnak az olvasó számára.

A tanulmánykötet szerzőjének érdemei közé kell sorolni azt aényt is, hogy célja ugyan a hazai neveléstörténet gazdagítása volt, de ezentúl hozzájárult művelődéstörténetünk más területeinek új.nézőpontú megismeréséhez is. Gyakran tesz "kirándulásokat" az irodalomtörténet különböző tájaira. Ez hol a dolgozatok témájába illő irodalmi utalások formájában, hol önálló tanulmány keretében történik. Ez ugyancsak a szerző rendkívül széles körű műveltségét tághatárú látásmódját reprezentálja.

Annak ellenére, hogy a kötet több évszázadnyi időt ölel fel, az írónak marad gondja arra is, hogy kedvesen és szellemesen párhuzamot vonjon a

régi korok és napjaink jellemzői között. Tanítók életét és pályafutását megismerve, iskolák alapításának és jogainak realizálását, anyagi nehézségeik megoldását nyomon követve, nem nehéz az összefüggésekre rátalálni.

A bevezető tanulmány a "Zsámbéki századok" címet viseli, amely a helyi neveléstörténet érdekességein túl, már a kötettel való ismerkedés kezdetén tájékoztatja az olvasót annak a helységnek és tájnak a kultúrájáról, amely a továbbiakban is több vonatkozásban előfordul. Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy betekintést nyerhetünk ilyenformán annak a főiskolának az előtörténetébe, amely nem kis erőfeszítéseket tesz neveléstörténetünk ápolására. Ez az első tanulmány ugyanakkor alkalmat adott Zsámbék népoktatásának 250 éves tanítóképzésének 55 éves évfordulójáról való megemlékezésre.

A következő dolgozat már címével is felhívja magára a figyelmet. A szerző ebben a XVI. századi Nyugat-Dunántúl városainak közműveltségét vázolta fel. Neveléstörténeteszeink többsége nem merészkedik olyan területekre, amelyek elméleti határai nehezen meghatározhatók, még akkor sem, ha nem a téma kimerítő tárgyalása, hanem csupán egy tartalmas "vázlat" megírása a feladat. Örvendetes jelenség, hogy pedagógiánk és kultúrtörténetünk átfogóbb kérdései is felkeltik kutatóink érdeklődését.

A kötet tanulmányainak egy része tanítók, diákok, iskolaalapítók és nagyműveltségű humanista híreben álló emberek életének és tevékenységének, sikereinek és kudarcainak történetét és legfontosabb eseményeit dolgozza fel nagy pontossággal.

Érdekes például Wirt Mihály soproni diák wittenbergi tanulmányainak és ott-tartózkodásának leírása, amelyet a szerző a diák által küldött levelek és költségeivel való elszámolásainak segítségével tesz közkinccsé. E tanulmány különleges értéke, hogy a legrégebbi magyarországi tanulmányi jelentés létéről és tartalmáról tudósítja az olvasót.

A török hódoltság korában játszódnak a negyedik tanulmány eseményei, amelynek alaptémája Szegedi Kis István ráckevei iskolájának megteremtése. Képet kaphatunk a nagyhírű író-tanító munkásságáról, hányattatásáról és szenvedéseiről, amelyet az idegen uralom áldatlan hatásaiént kellett elviselnie. Barátja és sok tekintetben sorstársa is, Skaricza Máté kalandos pályafutásába is betekintést kaphat az olvasó és megtudhatja azt, hogy valóban milyen volt és mi érdekelte a kor e magyar humanistáját.

Szegedi Kis István és Skaricza Máté pedagógiai, irodalmi és kultúrtörténeti tevékenységének jelentősége mellett megismerhetjük a kor társadal-

mának nem mindennapi szokásait is. Ilyennek számított akkoriban az emberrablás, mint a legbiztosabb pénzszerzési források egyike. De a végvári vitézek sem válogattak az eszközökben, ha szorult anyagi helyzetük csélekvésre kényszerítette őket.

Wathay Ferenc soproni iskolázásának eseményei kapcsán nem csak a költő műveltségi világképéhez kaphatunk értékes adatokat, hanem bővebb információkat is szerezhetünk kevésbé ismert irodalmi műfajokról. Az olvasó az emblematika – elemzéssel egybekötött – szabatos jellemzését kapja, ez a késő középkor egyik kedvelt, színes költészeti műfaja volt.

A "Leges Scholasticae Lacknerianae avagy a Sopronyi Keresztény Oskoláknak..... ditséretes Törvényi (1620-1718)" című tanulmány eleven képet alakít ki az olvasóban, hogy milyen követelményekkel kellett szembenéznük az akkori magyar diákoknak és hogyan alakult egy-egy hétköznapijuk az iskola falain belül.

A törvényekből egyértelműen kitűnik, hogy szigorúan és következetesen írták elő a tanulók számára teendőiket, kötelességeiket.

Az a műhelytanulmány, amely Petőfinek a magyar irodalommal való első találkozásait, ismerkedési kísérleteit tette kutatás tárgyává, teljes mértékben az irodalomtudomány területén mozog rendkívüli otthonossággal. A szerző verssorok összehasonlításával és elemzésével mutatja ki Petőfi költészetének előzményeit és alapjait a magyar költészet korábbi művelőinek stílusában és produktumaiban. Beszél első iksolai élményeiről, tanáraitól, akik segítséget nyújtottak az indulásnál és azokról is, akik kihasználták a fiatal költő nehéz helyzetét.

A gazdag tartalmú kötet – mint említettük – igényes tudományos munkát tükröz. Lapjait azonban nem csupán a szakavatottak forgathatják haszonnal és élvezettel, hanem a magyar művelődés múltja iránt érdeklődő pedagógusok és nem pedagógusok is.

Hernády Erzsébet

DIDIER MAUPAS ET LE CLUB L'HORLOGE: L'ÉCOLE EN ACCUSATION

A. Michel, Paris, 1984. 242. o.

Gyakran olvasunk a hazai sajtóban az újkonzervativizmusról, és érdeklődéssel figyeljük, hogy képviselői milyen nevelési programmal jelentkeznek. Az "újkonzervatív" jelző tulajdonképpen csak a változások radikális irányzataira illik, a mérsékeltebbek helyes és a szakírók által is használt elnevezése: posztmodern. Ezzel a könyvvel azonban a radikálisok eszméi és tervei jutottak el az olvasóhoz, abból a nyugat-európai országból, amelyben a közoktatás a legnagyobb támadási felületet kínálja az utóbbi évtizedekben előrehaladó demokratizálás bírálóinak.

A Club de l'Horloge (horloge – 'falióra') egyfajta politikai vitakör. Tagjai többé-kevésbé jelentős értelmiségiek, köztük egyetemi oktatók, és eddig mintegy féltucat könyvet adtak ki. Ezek a századunk harmadik negyedében kialakult, bal felé forduló eszméket és intézményeket bírálják, ellentmondásaikat és elavultságukat igyekeznek bizonyítani. Az ismertetendő könyv megírásában Didier Maupas-nak a klub tizenhat tagja segédkezett.

Az érdemi közöltnivalót az első huszonöt-harminc oldal tartalmazza. A francia iskola súlyos válságban van. Az iskolákban anarchia uralkodik, mindennaposak a botrányok, rongálások, sőt bűncselekmények. Az egykor félelmetesen követelő francia közoktatás ma a silányságot tenyészti: az alsó fokú, kötelező középiskolába átlépő tizenegy éves gyerekek egy része félig analfabéta, az érettségi bizonyítványt sok tudatlan ifjú is megkapja, harmadéves egyetemisták elemi ismereteket feltételező kérdésekre nem tudnak válaszolni. A fiatal pedagógusok tudása is gyarló, mit várhatnánk a tanítványaiktól? Mindennek a baloldal által kierőszakolt egységes iskolarendszer az oka. Megszűnt az iskola számára a szelekció, a tanuló számára a választás lehetősége. A collège-ek tantervi – bár valamelyes fakultációt is megengedő – egy-

sége, a középiskola első osztályának orientáló jellege miatt a tanulók tíz évig, a tankötelezettség végéig, egységes iskolába járnak. Ám a gyerekek tehetsége, érdeklődése, pályaválasztási szándéka, tanulási irama nagyon különböző, a heterogén osztályokban a többség únja magát, hiányzik a motiváció. Az iskolából kikerülő fiatalok munkanélküliségének az az egyik oka, hogy a gyarló oktatás miatt a munkaadók nem bíznak bennük, tudatlannak és lelkiismeretlennek tartják őket.

És ezen az áron sem sikerült az esélyegyenlőséget megteremteni. Ilyen oktatási intézményekben a hátrányos helyzetűek nem kaphatják meg a tudás kompenzációját. Sokan, persze a tehetőbbek közül, menekülnek az állami iskolából. 1940 táján a diákok mintegy hat és fél százaléka járt nem állami iskolába, ma 16,4 %-a, a középiskolásoknak csaknem egynegyede. De az állami oktatási rendszerben is kijátsszák az egalitarizmus szabályait. Létrejött az oktatási feketepiac. A magasabb társadalmi réteghez tartozó családok fel tudják vetetni a gyerekeket a kevés számú, még ma is jól működő lycée-be. (Nem protekcióval; sajátos trükkjeik vannak, amelyeket Magyarországon nem lehetne alkalmazni.) Az ő pénzük tartja fenn az iskolán kívüli magánoktatást (idegen nyelvek, zene, sport stb.) is.

Az egalitaristának nevezett nevelés vallott célja az, hogy autonóm személyiséggé formálja a tanulót, ám a valóságban jellegtelen masszát gyúrnak belőle.

A jelenlegi oktatási rendszerrel az "école républicaine"-t, a "köz-társasági iskolá"-t állítja szembe a szerző, ezen a III. köztársaság szervezési és nevelési alapelveit érti.

Az igazság kedvéért jegyezzük meg: az egységes oktatás és a tanulási egalitarizmus alapozása még a jobboldali kormányok idején történt. Ha az oktatáspolitikai vállalkozás "túl jól" sikerült, abban nemcsak a baloldali nyomás játszott szerepet, hanem az is, hogy a francia gondolkodás hajlamos a dogmatizmusra, az elfogadott alapelvekhez való rugalmatlan ragaszkodásra.

A következő mintegy százötven oldal az első fejezetben előadottak variálása. Érdes vitatkozó stílusban, a vita illemszabályainak félretolásával; nem feltételezi, hogy az ellenfél jóhiszemű, még kevésbé, hogy egyben-másban esetleg igaza lehet. Szidalmazás inkább, mint vita. A szidást sokan személy szerint is megkapják, Rousseau-tól Savary-ig. A negatív fejlődés elindítója a szerző szerint a Langevin-Wallon-javaslat volt. Mindezt hosszasan és szónokiasan adja elő – olyan szónokként, aki nem fog ki az érvekből, és nem tudja a beszédét befejezni.

Mint mindenki, aki túlbizonyít, kienged a kezéből néhány hatásos érvet, amellyel nagyot lehetne ütni az ellenfélen. Az ő logikájával könnyen bizonyítani lehetne például, hogy az egységes iskolarendszerrel az állam olyan műveltséget akar a tömegekre kényszeríteni, amelyet azok elutasítanak. Hivatkozhatna az 1968-as Ázadókra, a soixantehuitard-okra is, a permisszív nevelés első "késztermékeire", akik ma a kapitalista vállalkozás hangos szószólói, az újkonzervativizmus támaszai.

Az utolsó fejezetek a Klub ajánlásait fogalmazzák meg. Lényegük: az iskola teljes liberalizálása. Legyen sokféle iskolatípus, sok iskolafenntartó (állam, megye, város, egyház, magántársulatok), a szülő választhasson köztük szabadon, minden gyerek tanuljon olyan rendszer szerint, amely egyénileg megfelel neki. De az iskolának is legyen joga, hogy a tanulókat megválogathassa. A javaslatok egyike-másika hasonlít azokhoz az ötletekhez, amelyeket néhány éve Hernádi Gyula egyik tanulmányában olvashattunk (Kritika 1981/6.).

A könyv támadó kritikája egy sajnálatosan igaz tényből indul ki. a közoktatási reform mind nevelési, mind iskolapolitikai szempontból valóban többet ártott a francia oktatásügynek, mint amennyit használt, bár demokratikus szándékkal tervezték, és fokozatosan hajtották végre. A demokratizmus olyan fokát képzeltek el, amely a francia társadalom valóságos rendjének nem felel meg; tulajdonképpen az iskolázás útján akarták gyorsítani a szociális fejlődést. — A javaslatok legtöbbje sarkos ellenkezőjét szorgalmazza annak, amit a magyar közoktatáspolitikai és neveléstudomány jelenleg elvként vall, mégis érdemes jó részüket megvizsgálni vagy legalább figyelmesen elolvasni.

Az iskolarendszer széttördelésének gondolata a pedagógia számára nem vonzó, szervezési és nevelési anarchiához vezetne a megvalósítása, a mai állam számára elfogadhatatlan, ott és itt egyaránt. Az igazi esélyegyenlőség megteremtésével kapcsolatos elképzelések nem meggyőzőek. Amit a pénzügyekre vonatkozóan olvasunk, szinte gyerekes. A neveléstudomány művelőiben ellenérzést ébreszthet az a kijelentés is, hogy a pedagógia valójában nem tudomány, hanem sajátos technika.

De nagyon rokonszenves kijelentéseket is találunk a könyvben. Adják vissza a nevelők és a család tekintélyét, a nevelőket kompenzálják nem anyagi természetű előnyökkel addig is, amíg méltó, a mérnökökével azonos díjazásukra előteremtik a fedezetet. Adják vissza továbbá a humán tárgyak rangját. A tanuló főként azt tanulja, amit termékenyen és motiváltan tanul. Legyen

az iskola az emberi és nemzeti értékek továbbadásának színhelye. Viselje a tanuló teljes mértékben a felelősséget munkájáért; a felelősség az emberi lét egyik legfontosabb tartozéka, és ha levesszük a diák válláról, akkor valójában emberségétől fosztjuk meg.

Okos tanács, hogy ne becsüljük túl az iskola szerepét, mert az ismeretszerzésnek korunkban sok más csatornája van, amelyeknek a hatását minden tanuló érzi; az iskola keresse meg a maga helyét az ismeretszerzés rendszerében. Figyelemre méltó kijelentés az is, hogy az iskoláztatás meghosszabbítása önmagában nem jelent több tudást. Az olyan országban, ahol munkanélküliség van, a hosszú iskoláztatás a kormányzat manipulációja annak érdekében, hogy a fiatalságot minél tovább távol tartsa a munkaerőpiactól.

Jó lenne, ha a magyar iskolarendszer továbbfejlesztése során irányításunk szétnézne a tanulási feketepiac terepén, bár ez nálunk bizonyára nem lehet olyan kiterjedt, mint a magánvállalkozásra épülő francia társadalomban.

A könyv az Országos Pedagógiai Könyvtárban található.

Bán Ervin

Újjáválasztották az MTA Pedagógiai Bizottságát

Elnök: Zibolen Endre

Titkár: Hunyady Györgyné

T a g o k :

Ágoston György

Bartal Andrea

Csoma Gyula
(a Felnőttnevelési
Albizottság elnöke)

Gáspár László

Horváth Márton
(a Neveléstörténeti
Albizottság elnöke)

Háber Judit

Köte Sándor

Mészáros István

Mihály Ottó

Nagy Sándor

Petrikás Árpád

Salamon Zoltán

Szarka József

Szebenyi Péterné

Vastagh Zoltán

Az MTA újjáalakult Pedagógiai Bizottsága 1985. december 10-i ülésén vitatta meg a bizottság 5 évre szóló programját. A szakmai testület egyetértett abban, hogy a bizottságnak növelnie kellene szerepét és hatékonyságát a tudományág szakmai és akadémiai képviselőjében; továbbra is feladata állásfoglalások kialakítása fontos közoktatáspolitikai kérdésekben, s hozzá kell járulnia a diszciplína fejlődéséhez.

A Pedagógiai Bizottság 1986-tól 90-ig terjedő időszakában tudományos üléseken vitat meg – szélesebb szakértői kör közreműködésével – olyan témákat, mint pl. az iskola elmélete; a tantervelmélet kérdései; az oktatás módszertana; az intézményes nevelés céltudatos és spontán értékközvetítő és -alakító szerepe; a neveléstudomány metodológiai problémái; a neveléstudomány tárgya.

Az Országos Pedagógiai Intézet Általános Képzési Igazgatóságának felkérésére bizottsági vélemény alakít ki a közoktatás fejlesztési folyamatával kapcsolatos dokumentumokról (az iskolai fokozatok fejlesztésének

koncepciójáról; a fejlesztés pedagógiai tervéről és a fejlesztéshez szükséges kutatásokról).

A testület az egész periódusban foglalkozik helyzetelemzésekkel és javaslatok kidolgozásával a szakterület egyes kérdéseiben: elemzi és folyamatosan figyelemmel kíséri a közoktatási és felsőoktatási pedagógiai kutatások terveit, a pedagógiai kutatóintézetek és tudományegyetemi pedagógiai tanácsékeek részvételi lehetőségeit és feltételeit; a kutatói és oktatói kádertánpótlás helyzetét és fejlesztési irányait; a pedagógia (illetve művelődinek) nemzetközi kapcsolatait; a szakmai publikációk helyzetét, a bizottsági szerkesztésben megjelenő kiadványokat.

A bizottság lehetőségeihez képest, illetve lehetőségeinek határait tágítva kívánja ellátni folyamatosan a szakmai érdekképviselést (könyvtervek, tudományos fokozatok megszerzésére irányuló kérelmek, pályázatok stb. véleményezése, az I. Osztály más, állami, tudományos vagy társadalmi szerv, szervezet felkérésére).

A testület a korábbiakban hagyományosan kialakított munkaformákon túl az egyes témák feldolgozásában erőteljesebben kíván támaszkodni a bizottság tagjaiból, illetve más szakemberekből álló ad hoc munkacsoportok tevékenységére, s hatásának kiterjesztési lehetőségét látja az MTA más bizottságaival, valamint a vidéki akadémiai központok szakbizottságaival való intenzív kapcsolatteremtésben.

*

Újjáalakult a Magyar Pedagógia szerkesztőbizottsága

A szerkesztőbizottság vezetője:

Köte Sándor, főszerkesztő

Szerkesztő:

Szebenyi Péterné

Tagok:

Forrai Katalin, Komlósi Sándor, Mészáros István, Nagy Sándor, Nádasi Mária,
Trencsényi László, Varga Lajos, Zrínszky László

Quarterly Review of the Educational Committee of the
Hungarian Academy of Sciences
Editor-in-Chief: Sándor Köte, Professor of Pedagogy
Editorial Office: Eötvös-University, Rákóczi út 5.
H-1088 Budapest, Hungary

ENGLISH SUMMARIES

Zoltán VASTAGH: THE EVALUATION OF THE IMPROVEMENT
OF THE PEDAGOGIC SYSTEM IN THE EDUCATION OF SCHOLARS

This essay is a summary on the research concerning the conditions of education. In Hungary, there is a prominent theoretical curriculum workshop and also a schooling experiment aimed at the regenerating system of the future plans of tuition. At the same time, large-scale results of these are very hard to achieve. We can recommend the establishing of research and development centers among qualified schools.

The author analyses the local education system of research-development in the Szederkényi school. The researches pursued here have proved that the evaluation of the scholars concerning our educational aims can only be accomplished satisfactorily by the full productive activity process. Study, in itself, must be utilized in its most extensive concept so that we do not restrict our evaluating basis only to the school lessons. The improvement of evaluation takes into consideration all the existing positive motivations of the scholars, and tries to lead them forward on the basis of their own level of development. In the principle analysis of sociological background and internal relations, the teacher's organize differentiated class-work on the basis of the school's general conception.

A new method is being tested in the research school, which exploits and continuously keeps track of the children's development and improvement. To keep alive the curiosity, the thirst for knowledge and the interest in school is considered the most important factor.

István BÁBOSIK: CRITICAL CHARACTERISTIC PERIODS IN MORAL DEVELOPMENT

The essay is registered in the pre-pubertal period and analyses the sudden stop – and respectively – the regression in moral development.

Technical literature considers this one of the general characteristics of the age-group. Consequently, it interprets this as a symptom of characteristically determined biological factors.

Within the framework of this essay, it has been proved, supported by the representative data material throughout the country, that the prepubertal regression in development can be localized in the 7th year of the comprehensive school (roughly the 13 year old age-group) and this is verified very clearly in the development of attitudes and motivated characteristics. At the same time, on the evidence of data, it has been proved that the regression is due to environmental and pedagogical factors and that the age-group itself is only a secondary factor.

Specifically, the fact that in the past years the accumulated environmental and pedagogical influences in this characteristic period have allowed the pupils to reach a level of autonomous moral conversion. This conversion entails temporary characteristic and motivative lability, and this becomes noticable in the form of the regression or recession of characteristic development. The positive or negative quality following temporary labilized moral stabilization depends on whether the influence of a favourable or unfavourable family environment have effected the pupil.

Mrs. György HUNYADI: "PERSONALITY" IN OUR PEDAGOGY
(1945 - 1985)

It has been perceived in the comparatively short forty years since World War II. that the function of character, the emphasis on upbringing, and the insistence in emerging from other educational aims is changing all the time and is closely connected with the official scale of values of the present times, respectively, with those social conditions which simultaneously mean possibilities and also limitations for the evolvement of personality.

The essays scan the opinions of individuality development beginning from the democratic transformations in the 1940-s. They introduce the influence of the Macarencio conception and the development of the Hungarian pedagogic

mentality on this important issue.

CSIRIKNÉ CZACHESZ Erzsébet: MENTAL STRATEGIES IN THE LOGICAL-LANGUAGE MENTALITY OF 14 YEARS OLD PUPILS

The author examines the pupil's method of tackling composed logical actions that are based on statements. He does not evaluate the logic exercises simply with a good – bad dichotomy, but primarily examines the method of how the scholar has accomplished the exercises. To be more precise: in the given context, what method do the scholars use to determine conjunctives, language structures. The procedure enables the possibility of qualitative analysis of the evaluation of the exercises, and as such, offers help in composing distinctly developing tasks.

According to the results, most of the incorrect solutions can be put down to the strategy of mentality which, despite the exercise in question, follows the rules of conjunction.

The most important pedagogical conclusion of the essay is that the understanding of logical basic exercises, in the form of language-wise explicit statements must especially be practiced in schools.

Endre ZIBOLEN: OUR PUBLIC EDUCATION IN THE YEARS OF AUTOCRACY

The people of the Habsburg empire deducted from the class character of the cultural policy – following the suppression of the revolutions of the 1848-1849-s, – the fact that the period of absolutism concerning the standard of public education did not bring, or just barely, any progress. Due to the serf liberations in our country, the interests of cultivating the land transferred to the peasants, the improvement of trade and the handicraft industry, the nursing of the loyalty of the vast population towards the monarch, nevertheless induced the government to urge the expansion of basic education. However, as the government hardly offered any financial support for the case, the communities had to bear the burden themselves.

Parents were pressed by strict administrative orders to allow their children to receive schooling education. Remedial schools were established. They endeavoured to improve the standard of the training of the teachers, and urged on professional conferences in the interests of their further extensive training. To help in this cause, the educational publishers in Vienna published the Austri-

an public educational text-books in Hungarian, too, and made the use of them compulsory. The wide-spread knowledge of the German language was the object of the order of language teaching in more developed schools, especially the introduction of the teaching of German in the schools of our mixed populationed towns and in our teacher training.

István MÉSZÁROS: DO WE HAVE ANY 'THOUSAND'-YEAR
OLD SCHOOLS?

Many of our schools have in the past years have reached their first, second, third and fourth centenaries. These have been commemorated with local or national celebrations and in representative volume.

We know that the first Hungarian school, in Pannonhalma, was opened a decade less than a thousand years ago, around the year 996. The question is legitimate: which are the oldest schools that are nearly a thousand years old and are still funtioning today?

Not one secondary school has a totally undisturbed and continuous history. The main cause of this is the 150 years under Turkish rule.

Despite our stormy history many of our schools have a nearly thousand year past. Among these are a few still funtioning in Pécs, Esztergom, Győr and Sopron.

The essay introduces the Principle question of the continuity of schooling history with the examples of these and many other schools, refering to the fact that we need unbiased scientifically ambitioned school histories, which are authentically based on widely traced documents, and exact cronological data produced by their authors. These introduce the history of the school professionally and its function in the national school system as a whole, concerning the regional development of a district.

Dr. Bán Ervin ny. nyelvtanár (Budapest); dr. Bábosik István a neveléstudományok kandidátusa, egyetemi docens (ELTE BTK Pedagógiai Tanszék, Budapest); Csirikné dr. Czachesz Erzsébet egyetemi adjunktus (JATE Pedagógiai Tanszék, Szeged); Habermann M. Gusztáv témavezető (Országos Pedagógiai Intézet, Budapest); Hernády Erzsébet egyetemi hallgató (ELTE BTK Pedagógiai Tanszék, Budapest); dr. Hunyady Györgyné a neveléstudományok kandidátusa, főigazgató (Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest); dr. Mészáros István a neveléstudományok kandidátusa, egyetemi docens (ELTE BTK Pedagógiai Tanszék, Budapest); dr. Vastagh Zoltán a neveléstudományok kandidátusa, egyetemi docens (JPTE Tanárképző Kar, Pécs); dr. Zibolen Endre a neveléstudományok kandidátusa (az FPK ny. igazgatója, Budapest).

I N H A L T

Sándor Nagy — 70 Jahre alt	3
Sándor Nagy — Ausgewählte Bibliographie	8

STUDIEN

<u>Zoltán Vastagh</u> : Die Entwicklung der Schüler fördernden Auswertung im Erziehungssystem der Schule	16
<u>István Bábosik</u> : Kritische Phase des Lebensalters in der sittlichen Entwicklung der Persönlichkeit	30
<u>Frau Hunyadi</u> : Die "Persönlichkeit" in unserer Pädagogik (1945-1985).	52
<u>Frau Csirik-Czachesz</u> : Denkstrategien in den sprachlogischen Opera- tionen der 14 jährigen Schüler	62
<u>Endre Zibolen</u> : Unser Volksschulwesen in den Jahren der Willkürherr- schaft	77
<u>István Mészáros</u> : Haben wir eine tausendjährige Schule?	107

UMSCHAU

<u>Gusztáv M. Habermann</u> : Die pädagogische Soziologie unserer Tage in den angelsächsischen Staaten	120
---	-----

BUCHBESPRECHUNGEN

László J. Kovács: Schulen vergangener Zeiten (<u>Erzsébet Hernády</u>)	136
Didier Maupas et le Club de l'Horloge: L'école en accusation (<u>Ervin Bán</u>)	140

SZOCIOLÓGIA

**A Magyar Tudományos Akadémia
Szociológiai Bizottságának folyóirata**

A szerkesztő bizottság elnöke: Cseh-Szombathy László

A hazai szociológusok fóruma, egyaránt publikálja alapkutatói és alkalmazott kutatási eredményeiket. Lehetőséget nyújt a társtudományok képviselőinek is arra, hogy szociológiai tárgyú tanulmányaikat közzétegyék.

Alapítva: 1972

Magyar nyelven, angol és orosz összefoglalókkal

Megjelenik évente 1 kötet, 4 füzetben

Évi előfizetési díja: 208,- Ft

Előfizethető a Posta Központi Hírlap Irodánál

Budapest, József nádor tér 1. 1900

Pénzforgalmi jelzőszám: 215-96162-

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda főigazgatója

Műszaki szerkesztő: Sándor István

Terjedelem: 13,30 (A/5) ív

87. 15 606 Akadémiai Kiadó és Nyomda, Budapest. — Felelős vezető: Hazai György

СОДЕРЖАНИЕ

Шандору Надь — 70 лет	3
Шандор Надь — избранная библиография произведений	8

СТАТЬИ

Золтан Ваштаг: Отметки, способствующие развитию учеников в системе школьного воспитания	16
Иштван Бабошик: Критический возраст в моральном развитии личности	30
Дёрдьнэ Хуняди: "Личность" в венгерской педагогике (1945—1985 гг.)	52
Чирикнэ Эржебет Цахес: Стратегии мышления у 14-летних учеников в действиях по логике языка	62
Эндре Зиболен: Народное образование в Венгрии в период абсолютизма	77
Иштван Месарош: Есть ли у нас тысячелетняя школа?	107

ПАНОРАМА

М. Густав Хаберман: Современная педагогическая социология в англоязычных государствах	120
---	-----

О КНИГАХ

Й. Ласло Ковач: Школы старины (Эржебет Хернади)	136
Didier Maupas et le Club de l'Horloge: L'école en accusation (Эрвин Бан)	140

ХРОНИКА

144

Ára: 24 Ft

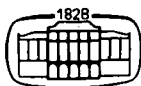
Évi előfizetés: 96 Ft

ISSN 0025—0260

FELHÍVJUK KEDVES OLVASÓINK FIGYELMÉT

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

Szerkesztőség



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST