Magyar PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

1977|1

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI Könyvtár és Múzeum

ELTE 85

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztő bizottság tagjai:

Ágoston György, Faludi Szilárd, Földes Éva, Horváth Márton,
Kiss Árpád, Köte Sándor, Mészáros István,
Szarka József, Zibolen Endre

A szerkesztő bizottság vezetője:
NAGY SÁNDOR
főszerkesztő

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

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben, a Posta Központi Hírlap Irodánál, (KHI 1900 Budapest V., József nádor tér 1.) közvetlenül vagy postautalványon valamint átutalással a KHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámára. Egyes példányok beszerezhetők a 1055 Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban. Előfizethető és példányonként megvásárolható az *AKADÉMIAI KIADÓNÁL*, 1363 Budapest V., Alkotmány u. 21. telefon: 111—010. Pénzforgalmi jelzőszámunk: 215—11488, az *AKADÉMIAI KÖNYVESBOLTBAN*, 1368 Budapest V., Váci u. 22. telefon: 185—680.

Előfizetési díj egy évre: 40,— Ft

TARTALOM
1977/1.

RF 78

TANULMÁNYOK

Mezei Gyula: A közoktatási irányítás 3
Alekszander Lewin: A nevelési mikrorendszerek kialakulása, fejlődése és működésük folyamatának elemzése 16
Kéri Henrik: A mennyiségi módszerek alkalmazásának egyes kérdései a pedagógiai kutatásban ... 24
Xantus Gyuláné: Egy team-jellegű kísérlet néhány tapasztalata 30
Horváth Lajos: Az önkormányzó tevékenység tudatosságának vizsgálata egy kísérlet keretében ... 40
Bánfalvi József: Az iskolai pályapedagógiai munka továbbfejlesztésének lehetősége a fakultatív tantárgyblokkos oktatási struktúrában 58
Maller Sándor: Shakespeare – angolul 75

KÖRKÉP

A didaktika korszerűsége. Megjegyzések Wincenty Okoń könyvéhez *(Nagy Sándor)* 80
A neveléselméleti kutatások hazai és nemzetközi törekvéseiről, feladatairól, távlatairól *(Horváth Lajos, Petrikás Árpád)* 90
A permanens képzés-nevelés törekvései a fejlett tőkés országokban *(Széchy Éva)* 96
A francia alap- és középfokú oktatás reformja *(Halász Gábor)* 105

FOLYÓIRATSZEMLE

International Review of Education. 1975. évf. *(Kozma Tamás)* 109
Pedagógiai folyóiratok Franciaországban *(Baracs Ágnes)* 112
Az iskoláskor előtti nevelés világhelyzete *(Szabó Márta)* 116

KÖNYVEKRŐL

Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer *(Szarka József)* 119
Tóth Lajos: Tessedik Sámuel *(Bajkó Mátyás)* 121
Ferge Zsuzsa: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága *(Krisztián Béla)* . 123
Gyógypedagógiai alapismeretek. Szerk. Illyés Sándor. *(Karlovitz János)* 124

*

NAPLÓ 127

English Summary 129
Содержание 132

Inhalt 133

E szám szerkesztési munkálatai *1976. október 8-án* fejeződtek be.

X710716
ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI Könyvtár és Múzeum

MEZEI GYULA

KÖZOKTATÁSI IRÁNYÍTÁS

(különös tekintettel az irányítás információs igényére)

EV 2010

A társadalom életében igen jelentős oktatási, tudományos, egyéb kulturális, egészségügyi és szociális ellátó tevékenységet az *intézmények* valósítják meg. Ezek többségét – közel 16 ezret – a tanácsok irányítják. Nagyobb részük a kulturális feladatok megoldásának szolgálatában áll. Számuk megközelíti a 12 ezret. Ezek a tények önmagukban is hangsúlyozzák *a tanácsi munkában az intézményirányító tevékenység jelentőségét.*

Az 1971. évi I. törvényben kifejezésre jutott társadalompolitikai igények és szükségletek következtében került és kerül sor az *intézmények fokozott önállóságának* biztosítására. A hatáskörök decentralizálása, az intézmények megnövekedett önállósága szükségszerűen maga után vonja az új irányítási viszonyok kialakulását. Ennek lényege az, hogy az irányítás korábbi centralizált gyakorlatát az intézmények önállóságát figyelembe vevő, *decentralizált jellegű, irányítási modell* váltja fel.

Ez az irányítási modell azonban – éppen a *demokratikus centralizmus* államigazgatási alapelvének megfelelően – nem csökkenti a *központi, kormányzati,* illetve az *ágazati főhatóság* irányításának jelentőségét. Változás következik azonban az *irányítási gyakorlat jellegében.* Az intézmény irányításban elsősorban érdekelt egészségügyi, oktatási és kulturális miniszter a *szakmai irányítás* jogkörében a tanácsok által fenntartott intézmények és szervek szervezeti, működési elveinek és szabályainak meghatározásával, valamint azok végrehajtásának ellenőrzésével érvényesíti sajátos ágazati felügyeleti jogait. Ebből szükségszerűen következik az ágazati ellenőrzési tevékenység fejlesztésének követelménye.

A tanácstörvény jogalapot biztosít arra, hogy az ágazati főhatóságok

– megvalósíthassák az érdemi *információszerzést*;
– folyamatossá tegyék *ellenőrző munkájukat*;
– *döntéseiket* konkrét tényekre alapozhassák.[1]

Az intézményirányításban különbséget kell tenni az ágazati tevékenység *általános* és a szakigazgatási szerv *közvetlen* irányítása között. A tanácstörvény megállapítja: „A szakigazgatási szerv a végrehajtó bizottságnak közvetlenül alárendelten működik."[2]

Ebből következik, hogy a tanácsi irányítás egész folyamatában a *szakigazgatás közvetlen tevékenysége* a tanácsi *vezetőtestületek* munkája által meghatározott. A tanácstörvény a kerületi tanács sajátos feladataival és hatáskörével kapcsolatban megálla-

[1] Tanácstörvény, X. fejezet, 74. §.
[2] Tanácstörvény, VI. fejezet, 43. §; IX. fejezet, 63 §.

pítja, hogy szervezi, összehangolja és biztosítja a különböző szakterületek – így az intézményi – *„celkitűzések kialakítását és megvalósítását."*[3]

A törvénynek ez az előírása alapvető jelentőségű a közoktatási irányítás folyamatában. Lényegében az *országosan egységes közoktatáspolitika helyi alkalmazásának, érvényesítésének kötelezettségét* hangsúlyozza. Az országosan egységes közoktatáspolitikának a megyei, fővárosi, illetve a helyi, községi és várospolitika szerves részeként kell jelentkeznie. A közoktatáspolitika megvalósításának feladatában így vehetnek közvetlen részt a tanácsok, a törvénynek megfelelően érvényesítvén *önkormányzati jogaikat.* Ennek megvalósítása a területi, helyi tanácsoktól koncepciózus, alkotó tevékenységet igényel. Ezeken az irányítási szinteken kell kidolgozni az adott terület közoktatási fejlődését meghatározó perspektívákat.

A közoktatás irányítási sajátosságai

Minden irányított területnek megvannak a csak rá jellemző sajátosságai. Ezek természetszerűleg meghatározzák magát az adott terület irányítását is.

A közoktatási irányításnak alapvető sajátossága, hogy *köznevelési intézmények* irányítására vonatkozik. Az irányítás jellemzőinek meg kell egyezniök az irányított terület sajátosságaival.

Az irányítást meghatározó sajátosságokat az alábbiak szerint csoportosíthatjuk:

A munka ebben az ágazatban *igen sok, az országban mindenütt megtalálható, kisméretű munkahelyen folyik.* Ebből következőleg az irányított intézmények rendkívül sokféle, *egyedi* körülmények között dolgoznak. Az egyes intézmények nagymértékben különbözhetnek *működésük objektív és szubjektív* feltételeit tekintve. Az irányításra éppen ezért rendkívül nagy feladatot ró az intézmények működésének *egységét,* de ugyanakkor *differenciált* igényeiket biztosítani, illetve kielégíteni.

Az irányítás folyamatában szükségszerűen nagy szerepe van az intézmények *működési viszonyait* meghatározó *alapdokumentumok* – tantervek, nevelési tervek, rendtartások – kidolgozásának. Ezeket egyszerre kell *egységesen szabályozni,* és az egyedi különbségek figyelembevételére *keret-jelleget* biztosítani. *A működési viszonyok* egyszerre jelentik a szakmai tevékenység tartalmi, módszertani, szervezeti, vezetési kérdéseit, valamint a tevékenység személyi és tárgyi feltételeinek összességét. Felölelik tehát az eredményes munka – a *nevelés – érdemi* és *eszközi,* az intézmény *társadalmi funkciójának* teljesítésével összefüggő *elsődleges* és *másodlagos* feltételek bonyolult együttesét.

A pedagógiai folyamatokat rendkívül sok tényező – iskolán belüli, iskolán kívüli: társadalmi, politikai, gazdasági, kulturális, szociális tényező – befolyásolja. Ezért a *munka hatásfoka igen nehezen* állapítható meg az objektívitás igényével. Az eredmények objektív mérésének minimális lehetőségei sokféle ellentmondás forrásai.

A társadalom érdekeltsége a pedagógiai munkában közvetlenül és nagy intenzitással nyilvánul meg. Az iskolai tevékenység a legszélesebb társadalmi közvélemény nyilvánossága előtt folyik. Ennek a ténynek egyszerre vannak pozitív és negatív jelenségei. Ezért is rendkívüli fontosságú a közvélemény folyamatos informálása.

[3] Tanácstörvény, II. fejezet, 15. és 16. §.

Különös jelentősége van az egymás mellett működő nevelési intézmények *viszonylag egységes követelményeket tükröző fejlesztésének*. Ez nem lehet csak az intézményvezető feladata. Az intézményvezetőknek – körülményeik miatt – csak kevés lehetőségük van a viszonyításra. Mindezért a köznevelés területén *sajátos jelentősége van a speciális feladatokat ellátó*

– *felügyeletnek,*
– *továbbképzési rendszernek,*
– *az információ-áramlásnak.*

Ezek közül most részletesebben az információ áramlását vizsgáljuk meg.

Az információ-áramlás igényét meghatározza a közoktatási irányítás egyik fontos jellemzője az egység és differenciáltság érvényesülése.

A közoktatási irányítás egysége és differenciáltsága

Az irányítás folyamatának *egysége* alapvető igény. Az irányítási folyamat egységét elsősorban az irányítás megegyező *tartalma* biztosítja.

A közoktatási irányítás tartalma az alsó- és középfokú intézményekben tanuló ifjúság nevelésére vonatkozó társadalmi szükségleteket, igényeket, követelményeket összegező, a párt közoktatási koncepciójának érvényesítésére szolgáló *közoktatáspolitika megalkotása és megvalósítása.*

A közoktatáspolitika megalkotása egyszerre politikai, társadalmi, ágazati és szakigazgatási feladat. A párt irányításával folyik és elválaszthatatlan összefüggésben van a szocializmus építésének mai és jövőbeli feladataival. Társadalmi érdek tehát a szocialista szükségleteket híven kifejező közoktatáspolitika megalkotása. A közoktatáspolitika törvényekben, törvényerejű rendeletekben és bizonyos időszakokra érvényes közoktatáspolitikai programokban kerül kimunkálásra.

A megalkotott közoktatáspolitika *megvalósítása* nem kevésbé bonyolult folyamat. A megvalósítás szolgálatában állnak az irányítás feladatai és funkciói.

A közoktatási irányítás legfőbb feladatcsoportjai:

– *a pedagógiai szakirányítás,*
– a különböző – a megvalósításban együttműködő – társadalmi, gazdasági *szervek koordinálása;*
– *az államigazgatási feladatok* ellátása;
– *a hatósági, jogi* feladatok;
– *a gazdasági* feladatok ellátása.

A közoktatási irányítás minden szintjén – felső, közép és alsó szintjén – megtalálhatók ezek a feladatcsoportok, de minden irányítási szinten bizonyos értelemben más tartalommal, más arányokkal és különböző jelentőséggel.

A feladatok megoldása minden irányítási szinten igényli az *irányítási funkciók* gyakorlását.

A feladatok és a funkciók irányítási szintenként megmutatkozó különbségeiben fejeződik ki a közoktatási irányítás *differenciáltsága. Ez a differenciáltság azonban szükségszerű feltétele az egységes tartalom megvalósulásának.*

Ezért az irányítás *egysége és differenciáltsága* a közoktatási irányítás rendszerének és folyamatának alapvető kérdése. Ennek konzekvenciái tükröződnek az információ áramlásában.

Információs szükségletek a közoktatási irányításban

A megnövekedett jogkörrel rendelkező iskolaigazgatók önálló döntéseikhez fokozottan igénylik a területi és a központi szervek állásfoglalásait, orientáló, eligazító információit. Minderre azonban nemcsak az iskola igazgatóknak, hanem a nevelőtestületeknek is egyre nagyobb szükségük van, hiszen rendkívül gyors változások következnek be a pedagógiai tevékenység korszerűsítésének folyamatában.

Ebből a szempontból nagy figyelmet kell fordítani az *információk típusaira.*[4]

Az információkat – típusok szerint – három fő csoportba osztjuk. Ezek a következők:

a) *Irányítási, vezetési információk,* ezek alapvetően képzési, oktatási, nevelési információkként értelmezhetők. Céljuk nem elsősorban valamilyen döntés előkészítése, hanem a tájékoztatás, az orientálás, szemléletformálás. Ilyen értelemben természetesen hozzájárulnak a döntésekhez is. Az irányítási, vezetési információk nagy csoportjának három rész-típusa:

– *irányító információ:* ez az irányítási szinteken ismétlődik, de az ismétlődés nem lehet mechanikus; minden esetben az illető irányítási szint szükségleteit kell kielégítenie; az adott szint irányítási feladatainak kell megfelelnie; ilyen értelemben fontos: *az információszűrés* (amely nem állhat mechanikus szelektálásból); ugyancsak idetartozó információs forgalom: *az információdúsítás* (az irányítási szintek számára alkalmassá tett információ)

– *koordináló információ*; a szintek közötti együttműködés biztosítása a feladata; lehet vertikális és horizontális, vagyis az egyes irányítási szintek összehangolása mellett a különböző szervek együttműködését is biztosítja;

– *kondicionáló információ:* ezek hatása inkább *indirekt,* célja a szervezeti atmoszféra befolyásolása, a pszichoszociális klíma javítása; tendenciájukban ösztönzőek, motiválóak.

Az irányítási-vezetési információk egyes csoportjai természetesen nem választhatók el mereven egymástól; ezek szerves egységben érvényesülnek az információ-áramlás folyamatában. Aligha lehet olyan irányító információ, amely egyben ne kondicionálna, illetve valamilyen vonatkozásban ne teljesítene koordináló feladatokat. A közoktatási irányításban *ma különösen nagy szerepük van* ezeknek az információknak.

b) *A vezetői döntéseket előkészítő információk,* ezeknek ugyancsak lehet szerepük a munkahelyi vezetésben, illetve az irányítás folyamatában, az egyes irányítási szinteken. Két típusukat különböztetjük meg, amelyek azonban inkább csak elméletileg választhatók szét:

– *a problémafeltáró információk:* a döntési folyamat kezdeti, de ugyanakkor igen lényeges szakaszában érvényesül, mert a döntési folyamat megindítója. Ez a típusú információ a döntést a probléma megfogalmazása révén befolyásolja; a felügyeletnek pl.

[4] Bene László: A vezetés tudományos megalapozása. Bp. 1970. 356–371.

igen jelentős szerepe van az ilyen jellegű információk továbbításában; a döntést magát nem a felügyelet végzi, de megfogalmazza a problémákat és jelzi a döntési alternatívákat;

– *a stimuláló információ,* sajátos szerepet tölt be; elősegíti a döntésre való beállítottság kialakulását, ösztönzi a döntés meghozatalára irányuló szándékot, tulajdonképpen csak elméletileg különíthető el magától a problémafeltáró információtól, annak részeként jelentkezik.

Ezeknek az információ-típusoknak a vezetői döntések két nagy csoportjánál egyaránt szerepük van. Részét alkotják tehát

– *a rutindöntéseknek,* amelyek fő jellegzetessége az, hogy rendszeresen – vagy több-kevesebb rendszerességgel – ismétlődnek, a döntési folyamatok tehát kidolgozottak lehetnek; ez azonban egyáltalán nem jelenti, hogy a jó rutindöntésekhez nem kellenek jó információk (mert pl. a közoktatási irányításban bizonyos értelemben rutindöntések hozandók az igazgatási, valamint a gazdálkodási feladatokban, de senki nem állíthatná, hogy pl. a beruházási döntések meghozatalában, vagy még inkább az egyes személyzeti kérdésekben – amik soha nem csak rutint kívánnak – nincs szükség friss információkra);

– *a teremtő, egyedi döntések,* nem periodikusak, nincs kijárt útjuk, nincsenek hagyományos eljárásaik, lényegük éppen az, hogy egyediek, mert valamilyen újjal kapcsolatosak; a közoktatásban, magukban a nevelési intézményekben, de az irányítás minden szintjén ez a döntési típus áll előtérben.

c) A végrehajtást direkt módon befolyásoló információk

– *determinálók*

olyankor lehetséges, amikor a döntési folyamat meghatározott, nincsenek alternatívák; az információ egymagában kívánja a döntést, ezért ezek a kategorikusak, utasítás jellegűek;

– *szabályozók*

az ilyen típusú információk csak bizonyos feltételek teljesítése esetén váltanak ki döntéseket; nem idéz elő akciót, míg a folyamat tervszerűen halad; a folyamatban bekövetkező zavarok váltják ki a szabályozó információt, amelynek az a célja, hogy a szükséges normákhoz igazítson; ilyenek különösen szükségesek a pedagógiai folyamatok irányításában.

A közoktatási irányítás új helyzetében, amikor fokozott jelentőségűvé váltak mind a *lefelé, mind pedig a felfelé* irányuló információk különösen nagy fontossága van annak, hogy az *információ*-áramlás tudományos igénnyel átgondolt, elvszerűen szabályozott legyen. Ilyen vonatkozásban elengedhetetlen természetesen a különböző információ-típusok jelentőségének megfelelő értékelése. Az információ-áramlás ugyanis lényegében nem jelent mást, mint az irányítás egyes szintjein jelentkező – különböző (fel, le; vertikális, horizontális) irányú – információ-típusok olyan értelmű elrendezése, amely megfelel az adott irányítási szint feladatainak és szükségleteinek.

Az információ-áramlás tartalmi és módszertani kérdései

Próbáljuk felvázolni az információk tartalmi és eszközi kérdéseinek bizonyos összefüggéseit. A rendszerezés egyik alapkövetelménye nyilvánvalóan nem lehet más, mint az egyes irányítási szintek információs szükségleteiből való kiindulás.

A területi tanácsok információs szükségletei:

– a helyi tervezés, a távlati koncepció kialakítása (az iskola egyik fontos feladata a lakosság bizonyos szükségleteinek kielégítése. Ennek meghatározásához szükséges a terület gazdasági, kulturális, munkaerőellátási igényeinek megismerése; a gazdasági folyamatok elemzésének jelentősége; a lakosság ellátottsági színvonalának érzékelése stb.),

– a szervezéssel kapcsolatos tevékenység orientálása;

– a döntések meghozatala (a helyi adatokat tükröző statisztika ismerete, felhasználása, bizonyos összehasonlítási lehetőségek; gyermeklétszám, szakos ellátottság, képesítés stb.)

– utasítások kiadása;

– a munka értékelése, minősítése;

– az ellenőrzés szempontjai.

Az iskolavezetés – intézményvezetés – információs forrásai:

– központi (irányítási) információk;

– saját ellenőrzési tapasztalatok;

– mások információi az iskola életéről és a munkájáról; elsősorban a felügyelet információi;

– ügyintézési tapasztalatok;

– a társadalmi környezetből származó információk;

– különböző adatok gyűjtése, nyilvántartása, értékelése;

– un. hálózati központok tájékoztatásai;

– helyi munkaértekezletek;

– a szakirodalom folyamatos tanulmányozása.

A lefelé áramló központi – ágazati főhatósági, területi tanácsi – információk:

– központi irányelvek, ágazati koncepciók;

– orientációk, normatív utasítások;

– feldolgozott – területi, illetve községi összehasonlításokat lehetővé tevő – országos vagy területi adatok;

– személyes megbeszélések;

– testületi ülések látogatása;

– intézményi – iskolai – munkaértekezletek látogatásai;

– továbbképzési alkalmak látogatásai;

– központilag szervezett munkaértekezletek;

– tájékoztató körlevelek, egyes eljárási szabályok egységes végrehajtása érdekében;

– különböző felmérések, értékelések eredményeinek, ellenőrzési tapasztalatoknak közlése.

A központi – ágazati főhatósági és területi tanácsi – szervek tájékozódási lehetőségei; az alulról jövő információ;

– tájékozódás a beküldött testületi határozatokból;

– beszámoltatás a rendkívüli eseményekről;

– helyszíni tapasztalatok;

– folyamatos ellenőrzési tevékenység mint információs forrás;

– a különböző intézményi programok, jelentések, jegyzőkönyvek, felügyelői elemzések folyamatos tanulmányozása.

Fontos követelmény a jelenlegi helyzetben a felfelé áramló információk számának csökkentése, a tartalmi vonatkozások elmélyítése; az információk elemzett, értékelt formában (az információk dúsítása) való továbbadása.

A felügyeleti szervezet megnövekedett jelentőségét hangsúlyozza, hogy a módszertani jellegű információs áramlásnak egyre nagyobb szerepe lesz mind az egyes irányítási szintek tevékenységének fejlődésében, mind pedig – természetszerűleg – az intézmények munkájának támogatásában.

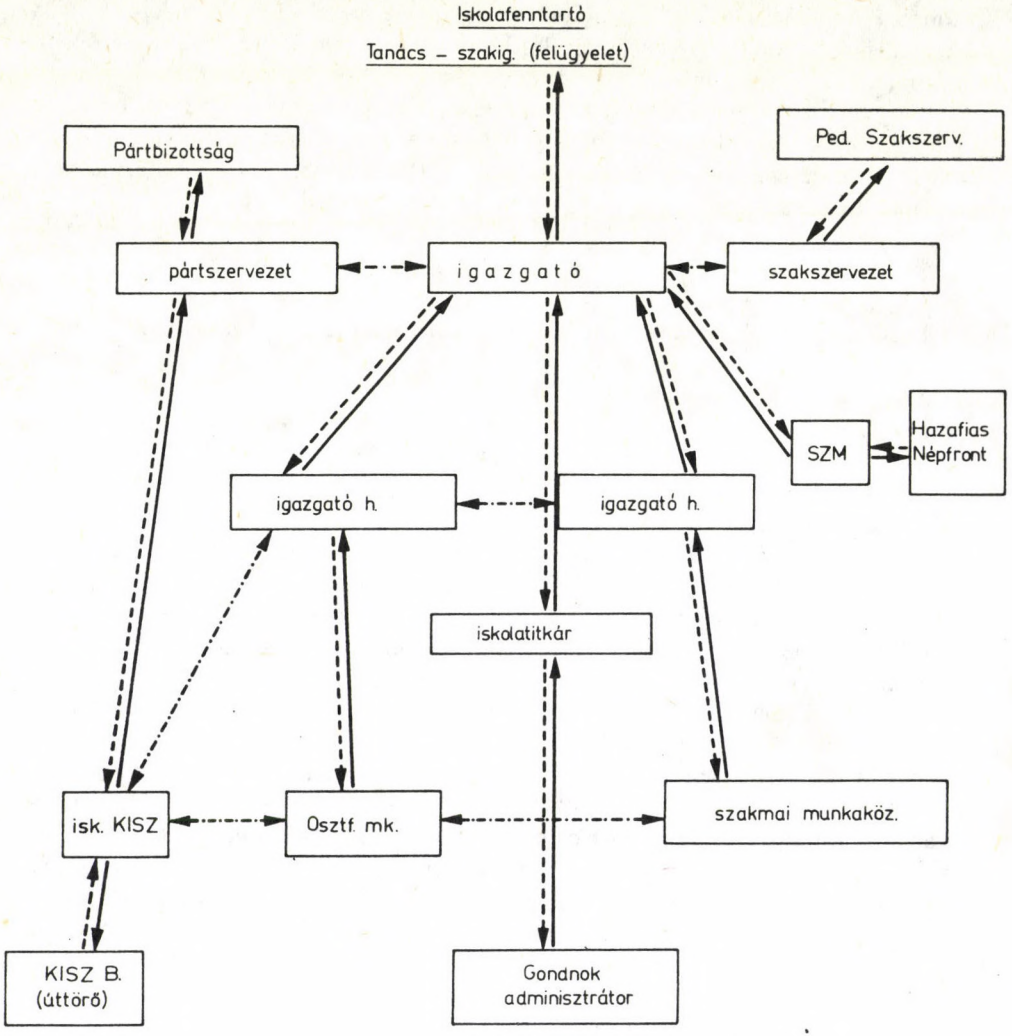
Információs diagramok

A továbbiakban a közoktatás információs igényeire néhány diagramot mutatunk be.

1. Az iskolán belüli rendszer vázlatos képe
2. A megyei irányítás struktúrája
3. A megyei irányítás
4. A közoktatási (szakigazgatási) információ és döntés sémája
5. A fővárosi közoktatási irányítás
6. A községi irányítási rendszer

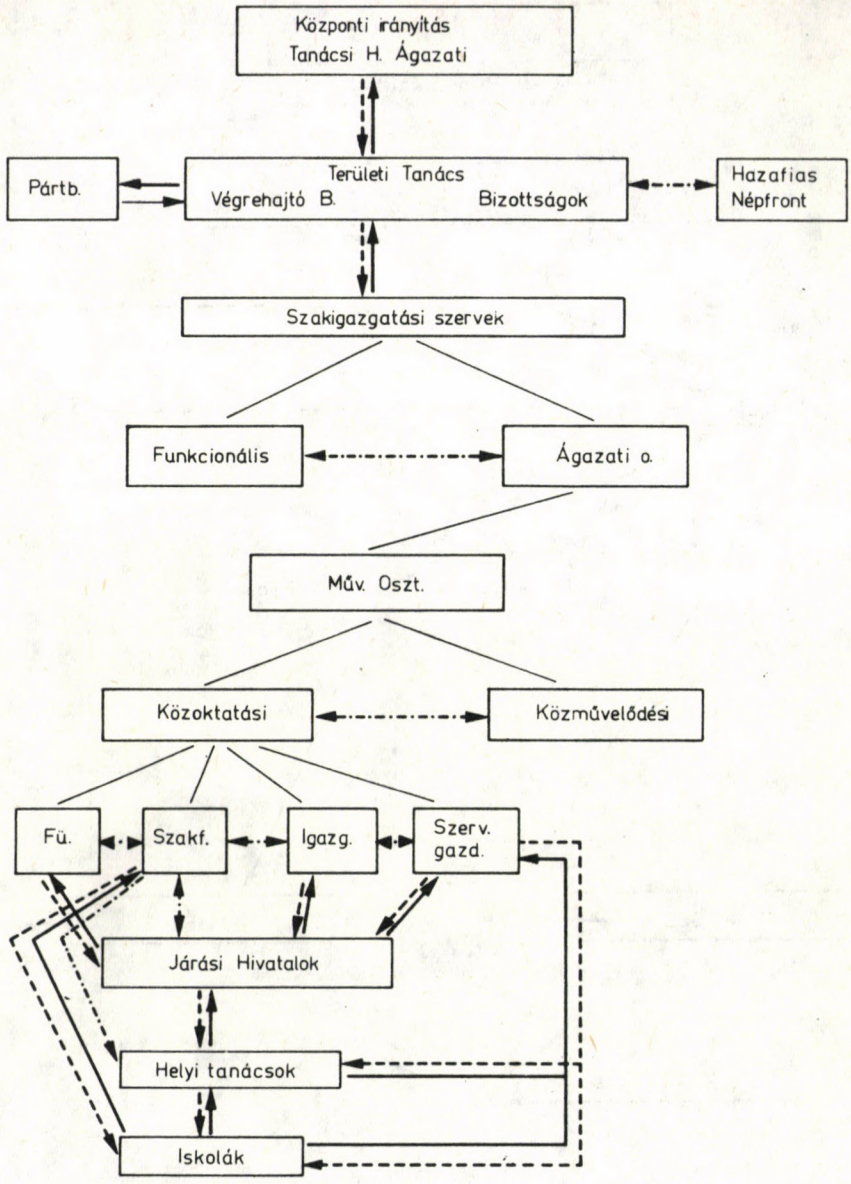
A diagrammok elsősorban a szerkezeti egységeket mutatják. Jelzik továbbá az egyes szerkezeti egységek közötti kapcsolatok minőségét, jellegét (pl. utasítás vagy visszacsatolás), valamint az információ áramlás irányát. Közismert, lényegében irányítási evidenciákat rögzítenek, de a vizuális megjelenítésnek mégis szerepe lehet az információs rendszer korszerűsítésében.

Meg kell azt is említeni, hogy az irányítás rendszerelméleti koncepciója abból indul ki, hogy az irányítás (controll) magába foglalja az eredmény mérését, az eredmények összehasonlítását valamilyen normával és a bemenetek (imputs) módosítását abból a célból, hogy a rendszert a normára állítsák vissza. Ezt a feladatot az információ látja el a „visszacsatolási hurok" révén. E szerint a közoktatási irányítási rendszernek (illetve az egyes alrendszernek: megyék, főváros stb. stb.) tartalmaznia kell az eredménymérést, az összehasonlítást, a döntést (impulzus), ennek végrehajtását; majd az információ visszacsatolása révén újra mérés, azután összehasonlítást stb.



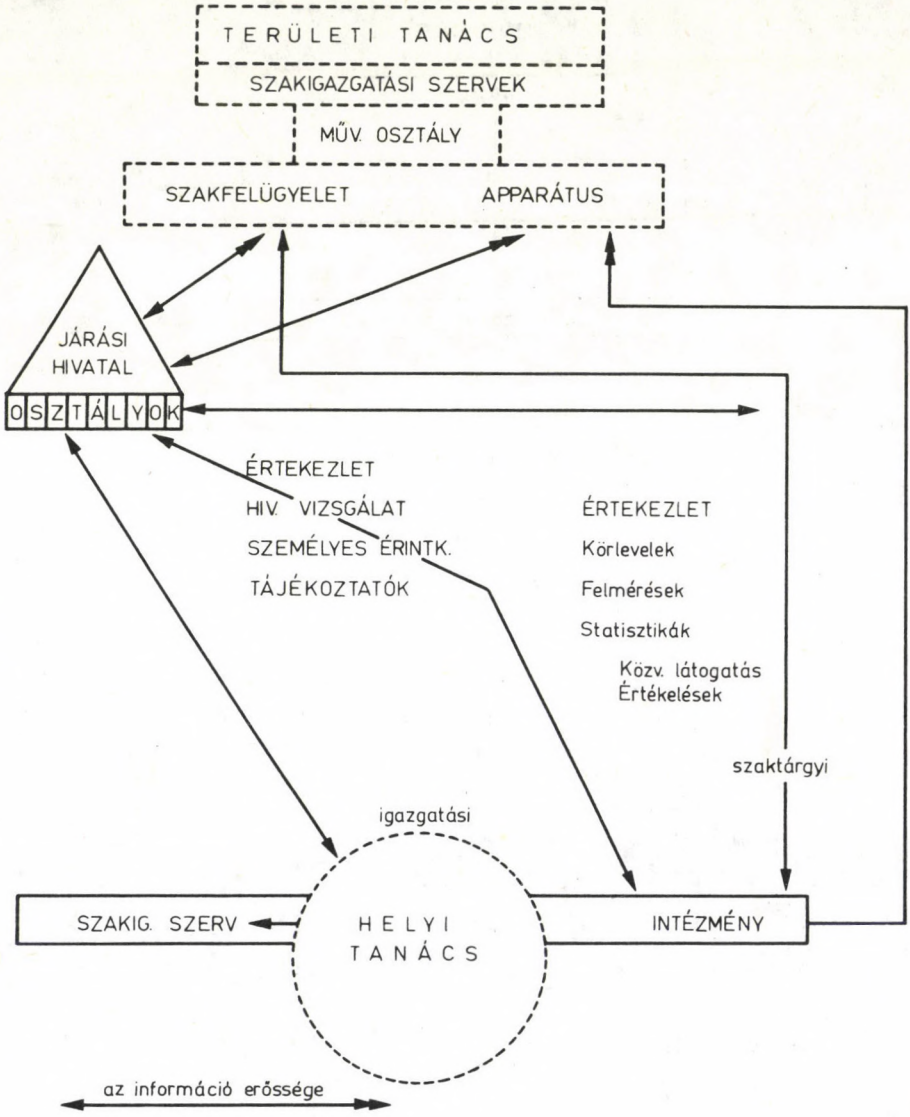
1. ábra

Az iskolán belüli rendszer vázlatos képe

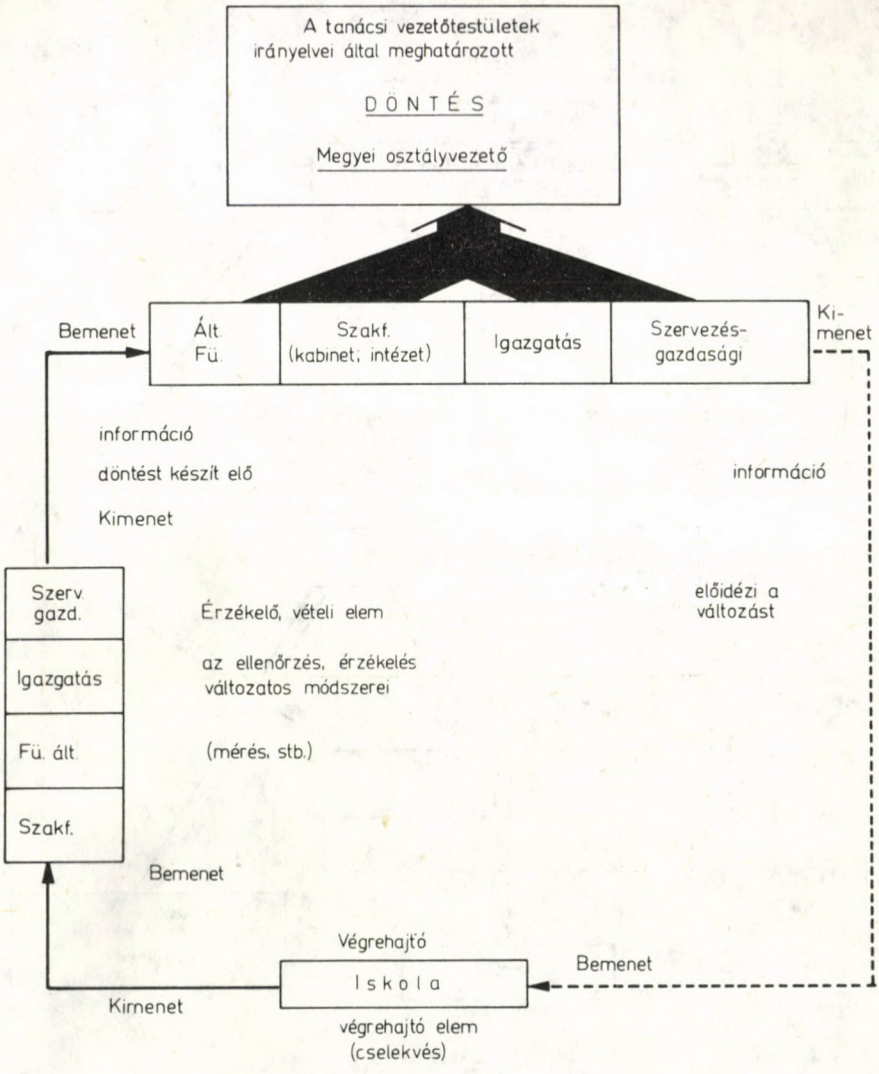


2. ábra

A megyei irányítás struktúrája

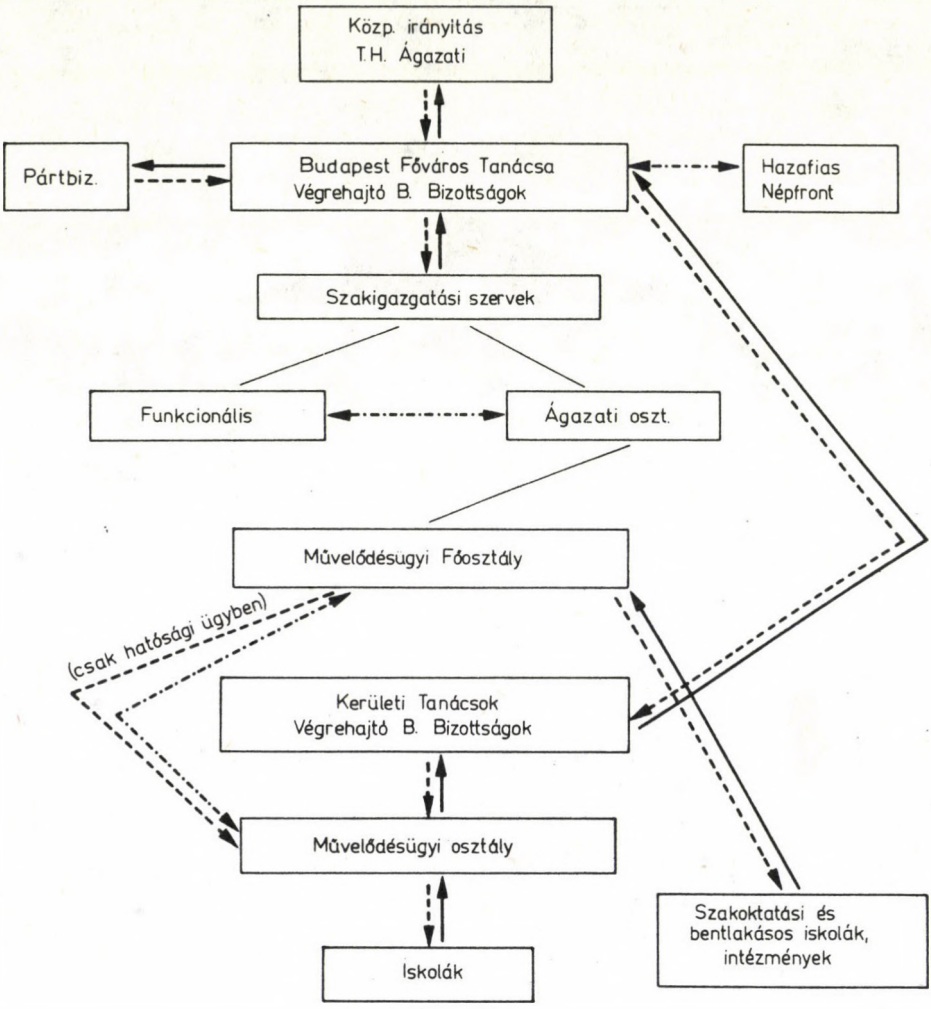


3. ábra
A megyei irányítás

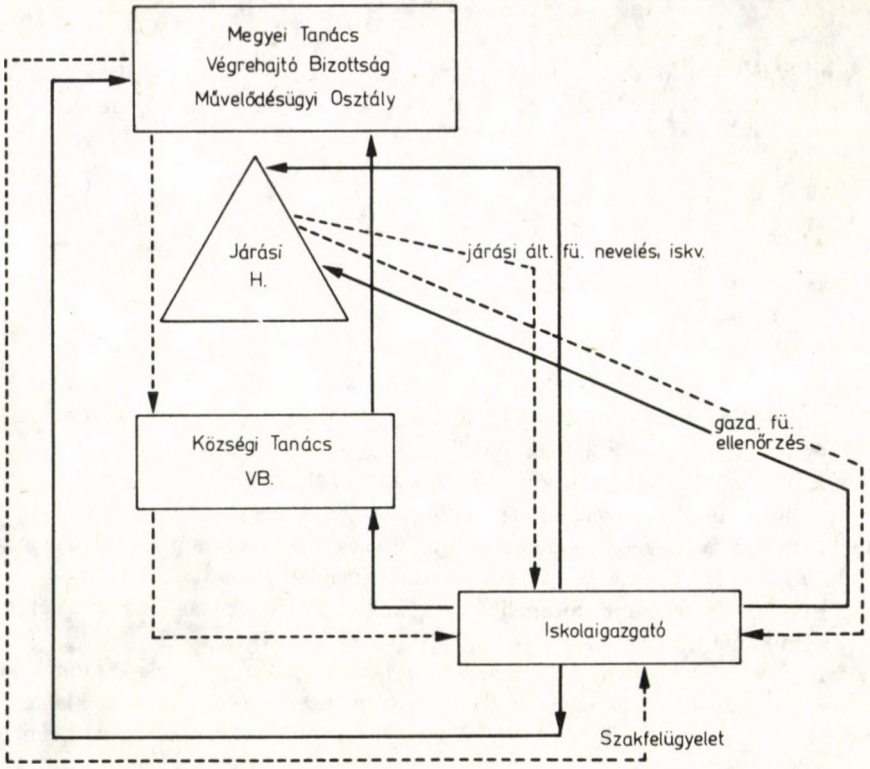


4. ábra

A közoktatási (szakigazgatási) információ és döntés sémája



5. ábra
A fővárosi közoktatási irányítás



6. ábra

A községi irányítási rendszer

ALEKSZANDER LEWIN

A NEVELÉSI MIKRORENDSZEREK KIALAKULÁSA, FEJLŐDÉSE ÉS MŰKÖDÉSÜK FOLYAMATÁNAK ELEMZÉSE

Ha a nevelési mikrorendszerek kialakulási, fejlődési és működési folyamatát kívánjuk elemezni, határozottan tudatában kell lennünk, hogy jelenleg csupán a kezdeti stádiumában vagyunk annak a vizsgálatnak, amellyel e bonyolult kérdés új megközelítési módját igyekszünk megtalálni. Igen nagy erőfeszítéseket kell még tennünk annak érdekében, hogy pontosan meghatározhassuk az alapfogalmakat s létrehozhassuk a szükséges eszközöket, amelyek segítségével sikeresen vizsgálhatjuk ezt a folyamatot. A jelenlegi szakaszban elkerülhetetlen a kérdés kissé leegyszerűsített megközelítése[1].

Ha mindezek ellenére megpróbáljuk vizsgálni ezt a sokoldalúan összetett kérdést, ezt azért tesszük, mert:

először, kétségtelen tény, hogy az ország különböző részein elszórt oktató-nevelő intézmények ezreiben már régóta tapasztalható a nevelési mikrorendszer kialakításának bonyolult folyamata, amely sokkal inkább az intuícióra, mint a mélyreható ismeretekre támaszkodik;

másodszor, feltételezhetjük, hogy azok a következtetések, amelyek az általános rendszerelméletből és más tudományágakból levonhatók, illetve a pedagógusok által az utóbbi évtizedekben felhalmozott tapasztalatok megteremtik a szükséges feltételeket ahhoz, hogy megértsük a lényegét és értelmezni tudjunk leglább néhány olyan törvényszerűségeket és mechanizmusokat, amelyek a nevelési mikrorendszerek kialakulása, fejlődése és funkcionálása folyamatának alapját képezik.

Meghatározás helyett

Ha a nevelési mikrórendszereket az általános rendszerelmélet szempontjából vizsgáljuk, akkor ezeket olyan társadalmi rendszerekhez kell sorolni, amelyekre nagyfokú bonyolultság jellemző (a változók, elemek, különböző kapcsolatok mérhetetlen mennyisége, polifunkcionális, polistrukturális jelleg stb.).

A mikrorendszerek leírásában leggyakrabban olyan próbálkozásokkal találkozhatunk, amelyek a különböző formák és nevelési tevékenységek kevéssé produktív és szinte semmi újat nem hozó összehasonlításra és rögzítésre korlátozódnak. Néha találkozunk a mechanikus, az embert figyelmen kívül hagyó kibernetizálás tendenciájával (bevezetés,

[1] E. G. *Judin:* Analiza struktury logicznej koncepcji systemowych. A „Problemy metodologii badan systemowych. Praca zbiorowa" c. kötetben. Varsó, 1973. 353.

kivezetés, irányított tanuló), amely szem elöl téveszti azt az alapvető tényt, hogy a nevelési ráhatás alapvető tárgya az élő ember, nem pedig olyan holt tárgy, amelyet önkényes manipulációknak lehet alávetni.

Ha megakarjuk érteni a nevelési rendszer lényegét, különös figyelmet kell fordítani az „integrált tapasztalat" fogalmára, amelyet *Makarenko* használt vizsgálódásaiban[2]. Az integrált tapasztalat – Galina *Sztahijevna, Makarenko* felesége értelmezésében – „több mint egyes sikeres esetek, ez az eredmények egész rendszere, amely egységes logikára támaszkodik."[3].

A nevelési mikrorendszer, *Makarenko* véleménye szerint, belsőleg egységes rendszer, az egymást kölcsönösen feltételező és egymással kapcsolatban levő elemeknek megfelelően, amelyeket közös összehangolt cél hat át[4]. *Makarenko meghatározása, noha a „nevelési rendszer"* fogalmának lényeges aspektusaira vonatkozik, kiegészítésre és pontosításra szorul.

E fogalom elemzésénél figyelembe kell venni, hogy a nevelési mikrorendszerek a közoktatási mikrorendszer szerves részét képezik és fejlődésük során a legszorosabban függenek tőle. Egyidejűleg azonban megvan egyéni arculatuk, sajátosságuk, specifikumuk is[5].

Ennek a specifikumnak a forrásait az határozza meg, hogy a nevelési mikroszisztémák úgy jönnek létre, fejlődnek és működnek, mint kettős tényezők: általános (társadalmi-politikai, közművelődési, gazdasági, kulturális stb.) és helyi, lokális (a tanulók összetétele, a pedagógus kollektíva összetétele, a hagyományok, a környezet fejlődésének perspektívái) eredetű tényezők eredményei[6].

Mindezek a különböző fajtájú tényezők sajátosan tükröződnek vissza mind abban a pedagógiai koncepcióban, amely bármely pedagógiai rendszer alapját képezi, mind pedig magában a rendszerben.

Nevelési mikrorendszer és pedagógiai koncepció

A nevelési mikrorendszerek épp úgy, mint más társadalmi rendszerek, céltudatos jellegűek. Azonban a nevelési mikrorendszerek céltudatos jellegét sokkal szélesebben kell értelmezni, mint ahogyan ezt általában tesszük. A nevelési rendszer végső célja nem csupán az úgynevezett nevelési célok megvalósítása, hanem egy meghatározott nevelési koncepció valóra váltása.

Bekerülnek a nevelési koncepcióba a különböző forrásokból (filozófia, etika, szociológia, pszichológia) származó nézetek és meggyőződések, amelyek a legalapvetőbb kérdésekre vonatkoznak, amelyekkel szembetalálja magát a gondolkodó pedagógus s amelyeket meg kell oldania.

[2] A. *Makarenko:* Dziela. V. kötet. Varsó, 1965. 466.
[3] A. *Lewin:* Makarenko: Konfrontacje pedagogiczne. Varsó, 1960. 88.
[4] Makarenko i. m. 466.
[5] J. *Suczepanski:* Refleksje nad oswiata. Varsó, 1973. 134.
[6] A. *Lewin:* O systemie wychowania. Tworzenie systemu wewnatrz szkoly – problemy i technika. Varsó, 1972. 21–22.

– az ember koncepciója és ebből eredően az emberi személyiség koncepciója;[7]
– a nevelési folyamat lényege[8];
– a nevelés céljai[9];
– a nevelési ráhatás kiemelkedő fontosságú módszerei;
– annak a kérdésnek megközelítése, hogy milyen lehetőségei vannak a nevelési eredmények értékelésének.

A nevelési mikrorendszer egy meghatározott nevelési koncepcióból származik s többé-kevésbé sikeres kísérlet e koncepció megvalósítására.

Ezekből a megfontolásokból bizonyos következtetések levonhatók:

– Nem lehet azonosítani a nevelési koncepciót és a nevelési rendszert, noha ez a két kérdés elválaszthatatlanul kapcsolatban van egymással s egymásnak kölcsönösen alá vannak rendelve.

– A nevelési koncepció és a nevelési rendszer közötti összefüggés egyáltalán nem egyszerű: t. i. kezdetben koncepció, később rendszer. A koncepció és a rendszer fejlődésének folyamata leggyakrabban párhuzamos és egymásnak kölcsönösen előfeltételül szolgálnak. Ebben a folyamatban a gondolkodás két formája kapcsolódik össze és hatol egymásba: a dedukció és az indukció[10].

A nevelési rendszer rendszerint a pedagógiai koncepció csupán részleges, nem teljes megvalósítása, minthogy a koncepció tartalma és fejlődése teljesen más tényezőinek van alávetve, mint a rendszer fejlődésének és működésének folyamata.

A funkciók és struktúrák sokfélesége

A pedagógiai koncepciótól a nevelési rendszerhez való átmenet egyik legkomolyabb objektív nehézsége abban áll, hogy a nevelési mikrorendszernek különböző funkciókat kell betöltenie, amelyeket a társadalom fejlődése és igényei határoznak meg (felkészítés a társadalmi, szakmai, kulturális és családi életben való tudatos és aktív részvételre). Ezek a funkciók napjainkban társadalmunkban szakadatlanul növekszenek, megvalósításuk nagyon bonyolult rendszer létrehozását követeli meg. Mind a mai napig nincs teljes, pontos és világos válasz ilyen kérdésekre; mi legyen ennek a rendszernek a lényege, milyennek kell lenni e rendszer struktúrájának, mit kell e struktúra elemének tekinteni?

Gyakorlati céllal, hipotetikusan a leggyakrabban fellépő és leírható elemek négy fajtáját különböztethetjük meg: az oktatás és nevelés tartalma, szervezeti formák, nevelési eszközök és eljárások, valamint a rendszer külső attributumai[11].

Ezek az elemek, természetesen, összetettek és oszthatók. Lényegük és értékük abban rejlik, hogy mind együttesen egy egésszé összekapcsolódva jellemzik a nevelési ráhatás struktúráját. Ezek az elemek minden ráhatásban különböző arányban és elrendeződés szerint vesznek részt. Ez a probléma különleges figyelmet érdemel, hiszen a nevelési rendszer végeredményben a megfelelő módon összekapcsolt különböző nevelési ráhatások

[7] L. *Seve:* Marksizm a teoria osobowosci. Varsó, 1975.
[8] K. *Sosnicki:* Istota i cele wychowania. Wyd. 2. Varsó, 1967.
[9] Z. *Myslakowski:* Wychowanie czlowieka w zmiennej spolecznosci. Varsó, 1964.
[10] *Makarenko* i. m. 467–468.
[11] A. *Lewin:* O systemie wychowanie . . . 36–40.

integrált rendszere. Ezeknek az elemeknek az összekapcsolódása különböző alstruktúrák kialakulásához vezethet: tartalmi, szervezeti, társadalmi stb. Ezek az alstruktúrák kölcsönösen egymásba hatolnak és elválaszthatatlanok egymástól.

A rendszer vezérgondolata.

A nevelési mikrorendszerek kialakulásának rendkívül bonyolult volta, amely visszatükröződik a funkciók és alstruktúrák nagy számában, oda vezet, hogy szinte lehetetlen e mikrorendszereket egyszerre, egészében, létrehozni, az adott oktató-nevelő intézmény életének minden területén egyidejűleg és azonos mértékben, széles fronton megalkotni.

Amint a tömeges nevelési gyakorlat, főként pedig az ismert rendszeralkotók tevékenysége mutatja, a nevelési mikrorendszerek kezdeti stádiumukban egy kiválasztott, az adott pedagógiai koncepcióra legjellemzőbb vezérgondolat megvalósítására összpontosítva jönnek létre és fejlődnek (például: *Korcsaknál* – megegyezés a felnőttek és a gyermekek között, *Makarenkónál* – nagyerejű ráhatást jelentő ifjúsági közösség, az alkotó kifejezőerő fejlődése *Freinet* koncepciójában). A vezérgondolat a legfontosabb rendszeralkotó elemmé, a rendszer alapjává válik.

E gondolat valóra váltása serkenti a rendszer néhány elemének intenzívebb fejlődését (tartalom, szervezeti formák, pedagógiai eszközök.) Sok rendszerben találhatunk ilyen rendszeralkotó elemet, például a kis didaktikai-nevelési csoportokban folyó munka, vagy a tanulók magatartása és előmenetele új értékelési módjainak bevezetése.

A múltbeli és jelenlegi tapasztalatok azt mutatják, hogy ha csupán egy, a rendszer mozgató erejét jelentő vezérgondolatra összpontosítunk, akkor ez meghatározott feltételek mellett a rendszer fejlődésének gátjává válhat. Ez egyhelyben topogásra kényszeríthet bennünket, egyoldalúsághoz, a nevelési mikrorendszerek tevékenysége és élete sok fontos területének lebecsüléséhez vezethet.

A rendszer kifejlődése.

A nevelési mikrorendszerek egyik legjellemzőbb sajátossága – dinamizmusuk: a funkciók, struktúra, új tendenciák és pedagógiai eljárások szakadatlan fejlődése.

E dinamizmus megnyilvánulását három aspektusból lehet vizsgálni: időben, térben és a rendszer szinte minden egyes elemének fejlődésében.[12]

Az időben vizsgált dinamizmus abban rejlik, hogy a nevelési mikrorendszerek fejlődésük során minden szakaszban különböző stádiumokon és állapotokon mennek keresztül. Ilyen módon az évek során a rendszer bővülésének és kibontakozásának végtelen folyamata valósul meg.

Ennek a folyamatnak szintén megvannak a maga mutatói, amelyeket feltételesen térbelieknek nevezünk. A nevelési mikrorendszer, amely a tevékenység egy területén jön létre, fokozatosan áthatja a többi területeket is, igyekszik azokat egymással összekapcsolni és kölcsönhatásukat biztosítani.

[12] A. *Lewin:* Dialektyka procesu twirzenia systemu wychowawczego w ujeciu Makarenki. Kwartalnik Pedagogicznya, 1975. 1. sz. 92–93.

A rendszer fejlődése során az egyes elemek szakadatlan változásokon mennek át. Nagyobb vagy kisebb jelentőségre tesznek szert, alkalmazkodnak más elemek hatásához, erősítik, néha pedig helyettesítik ezeket az elemeket.

E dinamizmus gátlása, akadályozása, a rendszer fejlődési folyamatának elmaradása, egy és ugyanazon hatás állandó ismétlődése a rendszer visszafejlődéséhez, regressziójához, megmerevedéséhez, romlásához, sőt teljes elhalásához vezet.

Ebből levonhatjuk azt a következtetést, hogy nem korlátozódhatunk a rendszer statikus leírására, noha bizonyos körülmények között ez elengedhetetlen. A leírás lényegét az jelentheti, hogy segít megragadni a rendszer dinamikáját, mozgását, kialakulásának folyamatát.

A rendszer elasztikussága.

A nevelési mikrorendszerek kialakításának, fejlődésének és működésének folyamatának jellemzése, dinamizmusuk megvizsgálása után foglalkozni kell a rendszer elasztikusságának problémájával is. Ez kétféle módon nyilvánulhat meg:

— a rendszer elemeinek módosítására, teljesebbé tételére irányuló törekvésben,

— a rendszernek mint egésznek a viselkedésében.

Azokat az elemeket, amelyekből a mikrorendszer képződik, a nevelési intézmény kívülről, mintegy „államilag előregyártott elem" formájában kapja, azaz a programok konkrét tartalma, instrukciók, rendelkezések és direktívák formájában, amelyek az oktatási és nevelési folyamat szervezeti formáihoz, valamint a legmegfelelőbb hatásokhoz és eszközökhöz tartoznak.

Azonban ezek az elemek csak abban az esetben gyakorolnak pozitív hatást a rendszer fejlődésére, ha képesek az átalakulásokra, változásokra, ha nem merevednek meg s nem képeznek valamiféle tabut, hiszen egyes elemek jobban, mások pedig kevésbé felelnek meg a meglévő nevelési mikrorendszernek. Következésképpen állandó kiválasztódáson, alkalmazkodáson, módosuláson mennek keresztül, állandóan kiegészülnek.

Másodszor, ezeket az elemeket nem szabad mechanikusan alkalmazni a nevelési rendszerben még abban az esetben sem, ha hasznosaknak ítéljük őket. Új elemek beiktatása egy már létező rendszerbe minden egyes konkrétan vett iskolában más és más problémát jelent és attól függ, hogy mit ért el eddig az adott iskola, az új nevelési hatások milyen feltételei teremtődtek már meg.

Sok esetben nem elégedhetünk meg csupán a kívülről javasolt elemekkel, hanem felmerül annak a szükségessége, hogy saját tapasztalatainkra és szükségleteinkre támaszkodva vezessünk be új elemeket.

Részletesebben kellene megvizsgálni azt a kérdést, hogy az iskolák milyen új elemeket vezetnek be önállóan, illetve, hogy általában milyen elemeket tudnak bevezetni.

Még bonyolultabb és kutatási szempontból szinte alig érintett probléma a nevelési mikrorendszer mint egész elasztikusságának kérdése. Ez az elasztikusság mindenekelőtt abban nyilvánul meg, hogyan viselkedik a rendszer a környezetéhez való viszonyában, mennyiben képes önmagát igazgatni és a külső feltételekhez alkalmazkodni. Ezeket a kérdéseket azonban ezideig még nem vizsgálta a pedagógia.

Önszervezés.

A rendszer aktív viselkedése a környezethez való viszonyában döntő módon attól függ, hogyan megy végbe a rendszer belső szervezésének folyamata, azaz önszervezése.

Ismeretes, hogy a rendszer kialakulásának folyamata kettős jellegű:

a) Egyrészt külső: központi és helyi szervek programozzák, meghatározva fejlődésének és átalakításának fő irányát. Az ilyenféle ráhatás különösen észrevehetővé válik az iskolareform idején.

b) Másrész e folyamat programozása az iskolában és közvetlen környezetében meglevő belső tényezők egész rendszerének hatására megy végbe. Ebben a programozásban különös szerepet játszik a pedagógiai alkotó tevékenység, amelyet lehetetlen előre eltervezni és általánosan kötelező normáknak alárendelni.

Ezzel kapcsolatban egy kardinális jelentőségű kérdés merül fel: milyen szerepet játszanak a nevelési mikrorendszerek kialakításában, fejlődésében és működésében a kívülről jövő stimulusok, impulzusok és inspirációk, és milyen szerep jut az emberek azon törekvéseinek és beállítódásának, amelyek a rendszer fejlődése során alakultak ki?

E kérdés megválaszolására törekedve elfogadhatjuk azt a tézist, hogy a mikrorendszer fejlődési folyamatát, noha a külső tényezők domináló hatása mellett megy végbe, mindenekelőtt úgy kell vizsgálni, mint olyan önszervezési folyamatot, amely magában a rendszerben ható erők segítségével történik.

A nevelési mikrorendszert nyitott és egyidejűleg önszervező rendszernek tekintve, jogosan fogalmazzuk meg azt a hipotézist, (amely, természetesen, további ellenőrzésre szorul), hogy a nevelési mikrorendszer annál igazibbá, sajátosabbá és hatékonyabbá válik, minél nagyobb szerepet játszanak fejlődésében a belső erők (tanárok, tanulók, szülők, az iskolával szorosan együttműködő külső intézmények).

Immanens nehézségek a rendszer fejlődésében.

A nevelési mikrorendszerek fejlődése és funkcionálása távolról sem valami idillikus, könnyen, minden nehézség és ellenállás nélkül megvalósuló folyamat. Ellenkezőleg, minél aktívabb és céltudatosabb jellegűek az új rendszer létrehozására irányuló törekvések, annál inkább jelentkeznek mind a külső, objektív gondok és nehézségek (káderproblémák, anyagi gondok, szervezési nehézségek), mind a rendszer létrehozási folyamatához immanens módon kapcsolódó, belső nehézségek.

E nehézségeket mindenekelőtt az okozza, hogy az új rendszer rendszerint a régi, erősen meggyökeresedett rendszer talaján jön létre. A meglévő struktúrák, kölcsönviszonyok, a pedagógiai gondolkodás és cselekvés készségei rendkívül nehezen leküzdhető ellenállást hoznak létre.

Másodszor, a meglevő rendszerbe még jelentéktelen változtatás és javítás bevezetése is rendkívül bonyolult problémát jelent, minthogy rendkívül sok időt, nagy energia és sok eszköz felhasználását igényli.

Harmadszor, az ellenállás jelentős mértékben megnő, ha nem csupán a meglévő rendszer tökéletesítésére törekszünk, hanem gyökeres változtatásokat akarunk végrehajtani az oktató-nevelő munka főbb területein.

A koordinálástól az integrálásig.

Az előbbi megfontolásokból következik, hogy a nevelési mikrorendszer bővítése és átalakítása jelenleg és a jövőben is sok nehézséget jelent. A legnehezebb kérdés azonban az oktató-nevelő munka különböző aspektusainak egységes egésszé való egyesítése, a rendszer különböző elemeinek integrálása.

Gyakorlatilag a nevelés során eléggé ritkán érhető el ennek az integrációnak magas foka. A mikrorendszer kialakításának első stádiumában számtalan különböző, egymással össze nem kapcsolódó, elszigetelt nevelési eljárás áll rendelkezésünkre.

A következő stádiumban már beszélhetünk koordinálásról. Ez rendszerint a nevelési eljárások tisztán formális, időben és térben történő külső elrendezésére korlátozódik.

Egy szembetűnő stádium – a pozitív kooperáció. Ebben a stádiumban egyre nagyobb szerepet játszik azoknak a személyeknek tudatos együttműködése, akik részt vesznek a rendszer létrehozásában.

Az integráció legmagasabb szintjét akkor érhetjük el, amikor nem csak a külső rendet és együttműködést sikerül biztosítani, hanem a rendszer különböző elemeinek belső kapcsolatát is. Ez a nevelési ráhatások folyamatosságának végső feltétele. Ha például az iskola a tanulók önigazgatására épülő rendszere fejlesztésének posztulátumával lép fel, akkor nem elég a különböző önigazgatási alkalmak naptári tervét elkészíteni. A dolog lényege ebben az esetben ezeknek az alkalmaknak, eljárásoknak tartalmában, azok atmoszférájában s abban rejlik, hogy az önigazgatás elvei mennyire hatoltak be az iskolai élet alapvető szféráiba.

A növekvő integráció folyamatában rendszerint kiinduló pontot jelent a rendszer vezérgondolata, amely megfelelő módon fejleszthető és fokozatosan összekapcsolja a rendszer többi elemeit.

Az integráció szempontjából különösen fontos kérdés az úgynevezett érintkezési pontok biztosítása, azaz a rendszer azon helyeinek távolról sem mindig pontosan, (tantárgyak közti kapcsolatok, átlépés a következő osztályba, vagy egyik iskolából a másikba, egyik követelmény rendszerből másikba).

Az érintkezési pontok biztosításának elmulasztása semmivé teheti sokéves pedagógiai erőfeszítéseinket.

Záró megjegyzések

Visszatérve kiinduló tézisünkhöz, megállapíthatjuk, hogy jelenleg olyan átmeneti stádiumban vagyunk, amikor a nevelési rendszer lényegének és fejlődési folyamatának hétköznapi, viszonylag kevésbé produktív értelmezésétől haladunk a tudományosabb, a jelenség nagyfokú bonyolultságát feltáró értelmezés felé mind elméleti, mind gyakorlati értelemben véve.

Azonban további komoly vizsgálatokra van szükség annak érdekében, hogy a fogalmak pontosításáról, konceptualizálásáról és az új problémák felvetéséről áttérhessünk azok teljes bonyolultságában való vizsgálatára.

Ennek a lépésnek végrehajtása – amelyhez azonban még több évre és a jelenleg rendelkezésünkre álló kutatási módszereknél sokkal pontosabb módszerekre van szükség – valószínűleg nem csak annak teremti meg a feltételeit, hogy jobban megértsük és hatékonyabban irányítsuk a nevelési mikrorendszerek kialakításának, fejlődésének és működésének folyamatát, hanem lehetőséget nyújt egy szocialista nevelési koncepció gyakorlati megvalósítására is.

KÉRI HENRIK

A MENNYISÉGI MÓDSZEREK ALKALMAZÁSÁNAK EGYES KÉRDÉSEI A PEDAGÓGIAI KUTATÁSBAN

Korunkban a természettudományok fejlődése erősen hat a társadalomtudományokra. Amikor a természettudományi kutatás sikereinek okát keresik, a módszerekre irányul a figyelem, ezek között is a matematika kelti fel az érdeklődést. A pszichológia, a szociológia, a közgazdaságtudomány már hosszabb ideje alkalmaz matematikai, statisztikai módszereket, mindhárom területen jelentős eredményeket hoztak. „A tudás kvantifikálása minden tudomány magától értetődő célja" – írja a Nobel-díjas közgazdász, Gunnar *Myrdal.* A pedagógiában ez ma még nem hat kézenfekvő igazságnak. A kvantitatív módszerek alkalmazása nálunk még nem is hozott elég meggyőző eredményt.

A matematikai-statisztikai módszerek társadalomtudományi alkalmazását többfelől támadják. A matematikusok e módszerek alkalmazóinak szemére vetik eljárásaik pontatlanságát, alapvető feltételek elhanyagolását, az egyébként egzakt módszerek nagyvonalú kezelését. „Ha a matematikus rákényszerül – írja Norbert *Wiener* – hogy kevésbé precíz tudományok területén tanácsot adjon, az a legcélszerűbb, hogy arról győzi meg az érdekelteket, hogy ne várjanak túl sokat a matematikától. Meg kell tanulniok, hogy értelmi szempontból nem előnyös (sőt az értelem ellen elkövetett bűn), ha három számjeggyel írnak le egy számot, amelyből csak az elsőt ismerik pontosan."[1] E kevésbé precíz tudományok közé tartozik a pedagógia is, ahol a kvantitatív módszerek kapcsán éppen a *Wiener* által említett hibát gyakran elkövetik. *Itelszon* nálunk is jól ismert könyvéről[2] ezt írja Fridman: „Többek között a monográfia nem korrekt módon fejtett ki néhány olyan kérdést, mely a statisztikai módszerek alkalmazásával kapcsolatos. Sajnos, ezt a könyvet sokan kritika nélkül fogadták, és több később megjelent közleményben kirajzolódott a statisztikai módszerek helytelen tendenciája a pedagógiai kutatásokban."[3] *Hartford* egy pedagógiai mérésekkel foglalkozó folyóirat három évfolyamának gazdag termését vizsgálja át, s veszi szemügyre a tipikus hibákat, különösen a mérés szintjének nem megfelelő statisztikai próbák alkalmazását.[4] Ugyanez a folyóirat a minőségi elemzések híveinek oldaláról bírálja a kvantitatív közleményeket, főleg azokat, amelyek a problémák adekvát megfogalmazása helyett közhelyeket kvantifikálnak.[5]

[1] Norbert *Wiener:* Matematikus vagyok. Bp. 1968.

[2] L. B. *Itelszon:* Matematikai és kibernetikai módszerek a pedagógiában. Bp. 1967.

[3] L. M. *Fridman:* A statisztikai módszerek korrekt alkalmazásáról a pszichológiai-pedagógiai kutatásokban. Szovetszkaja Pedagogika. 1971. 3. sz. 64–74. – OPKM dokumentáció.

[4] F. *Hartford:* Attending to Statistical Assumptions. Science Education, 1975. 283–286.

[5] Science Education, 1975. 423.

Hasonló bírálatot hallunk ki *A köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások terve (1973–1990)* című tervezetből, a kutatási módszerek színvonalának jellemzéséből: „. . . egy sajátos, esetenként nyílt, más esetben burkolt ellentét a matematikai módszerek hívei, nem egy esetben abszolutizálói és a módszerek kombinálásának hívei, tehát a pedagógia tárgyával adekvát módszerek alkalmazóinak hívei között."[6] Ez az állásfoglalás természetesen nem jelentheti a matematikai módszerek elutasítását. Baj volna, ha ezek után a minőségi módszerek abszolutizálásával olyan kérdéseket próbálnánk megoldani, amelyek elsősorban kvantitatív módszerekkel közelíthetők meg. Gondolok itt oktatásgazdaságtani, különböző (pl. tanterv, tankönyv, oktatási módszer) hatékonysági, beválási vizsgálatokra, teszt elemzési, prognosztikai vizsgálatokra. „Ha egy fiziológiai probléma lényegében matematikai természetű – írja Norbert *Weiner* –, tíz fiziológus, ha nem járatos a matematikában, pontosan ugyanolyan messzire juthat el, mint egyetlen fiziológus, aki járatlan a matematikában, és egy lépéssel sem tovább."[7] Ez a pedagógiára is áll: ha egy pedagógiai probléma lényegében matematikai természetű, a legfinomabb minőségi elemzés a problémát nem oldhatja meg. Hozzátehetjük azonban azt is, hogy a legraffináltabb matematikai módszer is csak numerikus megoldást hoz, s ez a fogalmak előzetes logikai elemzése és az eredmények összehasonlító értelmezése nélkül nem sokat ér.

Mennyiségi módszerek, matematikai-statisztikai eljárások alkalmazása előtt a következő lépéseket ajánlatos megtenni:

1. A probléma megfogalmazása; a probléma olyan jellegű, hogy megoldásához a statisztikai következtetés módszerei nyújtanak segítséget. A kutatási hipotézis felállítása.
2. A fogalomrendszer tisztázása, a fogalmak egyértelmű definiálása.
3. A mérendő nagyságok, kölcsönös kapcsolatok megállapítása, a mérési (névleges, sorrendi, intervallum vagy abszolút) skála meghatározása.
4. A mérési mód, a mintavétel módszereinek meghatározása.

A vizsgálat további menetét ezek az előzetes döntések határozzák meg. Belőlük fakadnak a választható vizsgálati módszerek (paraméteres vagy nemparaméteres eljárások), továbbá az alkalmazható statisztikai próbák, ezek viszont az értékelés módját alapozzák meg.

A kvantitatív módszereket alkalmazó közlemények ma még csak részben követik ezt az utat. „Természetesen szem előtt kell tartani – írja *Fridman* –, hogy a matematikai módszerek a pedagógiában és a pszichológiában viszonylag új kutatási módszerek és az új módszerek elsajátításának folyamatában meg kell fizetni a tandíjat."[8] Ezt a tandíjat sokféle formában fizetjük: a szerző jelentéktelen problémán próbálja ki a – sokszor erejét meghaladó – matematikai apparátust; a folyóiratok kaput nyitnak a jószándékú probálkozásnak, mely újat sejttet; a számítógépes feldolgozás buktatóit szerkesztőségi kontrollal alig lehet tetten érni; a statisztikai apparátus elburjánzik és eltakarja a lényeget.

A mennyiségi módszerekkel járó kérdések egy részét egy pedagógiai folyóiratunkból vett idézet kapcsán szeretném vizsgálni. A szerző nevét és a megjelenés helyét nem jelölöm, ezeknek az adatoknak a továbbiak szempontjából nincs jelentőségük. Az idé-

[6] A köznevelés fejlesztését szolgáló kutatások terve. 1973–1990. Magyar Pedagógia, 1974. 3–16.
[7] Norbert *Weiner:* Válogatott tanulmányok. Bp. 1974.
[8] *Fridman* i. h.

zet: „. . . *az elmúlt évben mérést végeztünk . . . , amely egyértelműen bizonyítja, hogy a tévés osztály már félév után szignifikánsan jobb problémamegoldó készséggel rendelkezik, mint a kontrollosztály.*" (A szerző itt egy korábbi, szerényebb célkitűzéssel induló kutatás eredményét általánosítja.)

A cikk kiinduló hipotézisét így fogalmazhatjuk meg: a tévés oktatás a tanulók problémamegoldó készségét a hagyományos oktatásnál jobban fejleszti. Lehet-e ilyen hipotézist megfogalmazni? Elvileg igen. A további lépések előtt azonban célszerű lett volna utánanézni, hogy e téren ezideig mi történt. Így Wilbur *Schramm* száz hasonló témájú tanulmányt vizsgált át, s nyolcvannégy tanulmány szerzője *nem* talált a tanulók teljesítményében különbséget, ha a televiziós, illetve a hagyományos oktatásban vettek részt.[9] Aki tehát a fenti hipotézisből indul ki, s a hipotézis vizsgálatában a mesterség szabályai szerint jár el, nagy valószínűséggel arra számíthat, hogy a hipotézist a végén el kell vetnie. Feltéve persze, hogy a televíziós oktatásban újabban nem következett-e be gyökeres változás, vagy nem vizsgáljuk hatását olyan szempont szerint, ahogy ezt eddig nem tették. Ez az új szempont lehetne például a tanulók problémamegoldó készségének fejlesztése. A korábban említett közlemények általában csak a tanulók teljesítménye közti különbséget vizsgálták. Mivel az összes (televíziós és hagyományos okatatásban résztvevő) tanulók teljesítményét megvizsgálni nem tudjuk, *reprezentatív mintát* veszünk, s a mintából kapott eredmények alapján próbáljuk hipotézisünket valószínűsíteni.

Egyetlen kísérleti osztály és egyetlen kontrollosztály azonban nem reprezentatív minta, a statisztikai következtetés módszerei rájuk nem alkalmazhatók. Minden megállapításunk csak a kisérleti osztályra és a kontrollosztályra vonatkoztatható, eredményeink e körön túl nem terjeszthetők. A mintavételnek jól kidolgozott módszerei vannak, s ha ezeket követjük, a mintavétel módjától és a minta nagyságától függően igen csökkenthetjük annak a valószínűségét, hogy a minta változói (a vizsgálat tárgyává tett jellemzők) lényegesen eltérjenek az alapsokaság megfelelő változóitól. Az eltérés valószínű mértékét ugyancsak meghatározhatjuk. A következő lépést csak akkor tehetjük meg, ha nem pusztán két osztályt hasonlítunk össze, hanem pl. a magyar rendeskorú másodikos gimnáziumi tanulókból (ez volna az alapsokaság) reprezentatív mintát veszünk.

Ezután kerülhetne sor a fogalomrendszer logikai elemzésére. Ezt itt lényegében egy fogalomra korlátozhatjuk, ez pedig a *„problémamegoldó készség"*, amelyet fejleszteni akarunk. Ez azt jelenti, hogy feltételezünk olyan emberi képességmodellt, amelynek jól körülhatárolható komponense a problémamegoldó képesség. Erre a körülhatárolásra már csak azért is szükség van, hogy *valid mérési eszközt* használjunk, vagy ha nincs, ilyet konstruáljunk. A valid mérési eszköz azt jelenti, hogy ez az eszköz a problémamegoldó képességet méri s nem valami mást. Azt is feltételezzük, hogy ez a képesség fejleszthető. A fejlesztés természetesen tartós változást jelent, amely ha egyszer bekövetkezett, a fejlesztéshez használt eszközöktől függetlenül is fennáll. A tartós változást csak a fejlesztésre használt eszközöktől független mérőeszközökkel lehet megállapítani. A kört azzal is szűkíthetjük, hogy pl. külön kémiai problémamegoldó képességet definiálunk (az eredeti közlemény is kémiai tárgyú), de itt is a fejlesztéshez használt kémiai anyagtól független kémiai tartalmú mérőeszközt kellene konstruálni. Ez a szűkítés fogalmilag

[9] Ld. David *Fox:* The research Process in Education. London, 1969.

nehezen indokolható, s külön kémiai problémamegoldó képességet aligha lehetne definiálni.

Továbbá feltételeznénk, hogy a fejlesztés *mérhető*, illetve *mérhető szintjei* vannak. Ezeknek a szinteknek a meghatározása igen lényeges, ettől függ ugyanis az alkalmazható mérési skála szintje, a skálától pedig a felhasználható statisztikai próba. A matematikai statisztikusok, illetve a matematikai statisztikát alkalmazó társadalomtudományi kutatók között a legtöbb vitára *a mérés szintje* ad okot. A pszichológiában és a pedagógiában alkalmazott mérések nagy többsége csak a névleges és a sorrendi skála szintjén végezhető el, s ez minden bizonnyal a problémamegoldó képességre is vonatkozik: a tanulókat ezen változó alapján sorrendbe, rangsorba rendezhetjük, de nem állíthatjuk azt, hogy a sorban a szomszédos tanulók között a problémamegoldó képesség különbsége a skálán végig egyforma nagyságú. A sorrendi skálából sem számtani átlagot, sem szorzást, sem az ezekhez kapcsolódó statisztikai próbákat nem számíthatjuk. Pontosabban: a számokat összegezhetjük, átlagolhatjuk, ha adataikat a *leíró* statisztika módszereivel dolgozzuk fel. Megállapításaink azonban csak a vizsgált csoportra vontakoznak, azon túl nem terjeszthetők. A statisztikai *következtetéshez* sem e műveletek, sem e műveletekhez kapcsolódó próbák nem végezhetők el.

A skála szintjén kívül még egy másik fontos követelmény, hogy *a megfigyelt változó az alapsokaságban (és a mintában is) normális eloszlást kövessen.* A pedagógiai vizsgálatoknál ezt többnyire feltételezik, de a mérési skála szintje miatt ennek ellenőrzése bizonytalan. A matematikai statisztikusok ezért az ilyen vizsgálatokhoz az eloszlástól független és a sorrendi skála szintjére is érvényes *nemparaméteres eljárásokat* ajánlják. E próbáknak „erőssége" azonban sokkal kisebb, mint a paraméteres próbáké. Vagyis: nemparaméteres próbánál csak jelentősen nagyobb minta alapján valószínűsíthetjük hipotézisünket. Azonos elemszámú mintánál a paraméteres próba már a hipotézis elfogadása mellett szól, a nemparaméteres próba ehhez esetleg még nem ad elegendő alapot. A két eljárás erőssége közti különbség is a mérés szintjére vezethető vissza.

Hogy két test tömege eltér-e egymástól, könnyen eldönthető, ha a két testet érzékeny mérleg serpenyőjébe rakjuk; ha kezünkkel, emelgetéssel kell a kérdésben dönteni, erre csak akkor vállalkozhatunk, ha a testek tömege között jelentős különbség van.

A paraméteres eljárások próbái általában könnyebben kezelhetők, ezért a szerzők igen gyakran elvileg a mérés szintjét meghaladó paraméteres eljárásokhoz folyamodnak. Számos kísérlet történt, hogy ezt az eljárást elvileg is igazolják.

Idézetünknek egy kulcsszava: *szignifikáns.* Ezzel más közleményben is gyakran találkozunk, a matematikai statisztikában definiált értelmezéstől eltérően. A mi esetünkben az alábbiak szerint kellene eljárni.

Hipotézisünk szerint a tévés oktatás a tanulók problémamegoldó képességét jobban fejleszti, mint a hagyományos oktatás. A matematikai statisztika nem erősíti meg közvetlenül e hipotézist, hanem *a nullhipotézist fogalmazza meg:* a tévés oktatás és a hagyományos oktatás problémamegoldó képesség fejlesztésében nem különbözik egymástól.

Ezután megtervezzük a kísérletet, vigyázva arra, hogy egyéb tényezők (pl. a tanulók előzetes felkészültsége, képességbeli különbségek, motiváltság) a kísérlet eredményét ne

hamisítsák meg. Több megoldás közül választhatunk: különböző reprezentatív csoportokon felváltva vizsgáljuk a két módszer képességfejlesztő hatását, vagy a tanulók adottságaik szerint párosítjuk és a módszerek hatékonyságát páronként ellenőrizzük stb. Aligha találunk vagy konstruálhatunk olyan tesztet, amely a fejlesztést *intervallum skálán* mérni tudja. Ha viszont a problémamegoldó képességet definiálni tudjuk, nyilván az is megállapítható, hogy ez a képesség fejleszthető-e, illetve erősebben vagy gyengébben fejlődik-e (pl. különböző oktatási módszerek hatására).

Nullhipotézisünk ellenőrzésére nemparaméteres próbát (pl. χ^2-próbát, McNemar-próbát) használhatunk. Ezután – önkényesen – megállapítjuk a szignifikanciaszintet aszerint, hogy szigorú (pl. $\alpha = 0{,}01$) vagy kevésbé szigorú (pl. $\alpha = 0{,}05$) próbának akarjuk-e alávetni a nullhipotézist. Az $\alpha = 0{,}05$ szignifikanciaszint a következőt jelenti: ha a próba szerinti biztos esemény ($p = 1$) nullhipotézisünkben 0,05-öt (= 5%-ot) vagy még azt sem éri el, a nullhipotézist elvetjük, mely szerint a két módszer képességfejlesztő hatása között nincs különbség, s elfogadjuk a kiinduló hipotézist, hogy ugyanis a két módszer között – az általunk előre megállapított szinten – szignifikáns különbség van, méghozzá a tévés oktatás javára: kiinduló hipotézisünket így fogalmaztuk meg. Ha adataink az ellenkező irányba mutatnának (a hagyományos oktatás nagyobb hatékonyságának irányában), kiinduló hipotézisünket ugyancsak el kellene vetnünk, s nem tekinthetnénk igazoltnak, hogy a problémamegoldó képesség fejlesztésében a hagyományos oktatás a hatékonyabb; ez legfeljebb tárgya lehetne egy újabb kérdésfeltevésnek és vizsgálatnak. – A szignifikáns jelzőt a matematikai statisztika az itt leírt értelmezésben használja.

Ezzel eljutottunk kiinduló idézetünk egy fontos kitételéhez: „. . . *mérést végeztünk, . . . amely egyértelműen bizonyítja* . . . ". Az eddigiekből kitetszik, hogy matematikai statisztikai módszerrel semmit sem bizonyítunk, legfeljebb többé-kevésbé valószínűsítünk; ezt is csak közvetett módszerrel, a nullhipotézis elvetése árán. Eredményünket így fogalmazhatjuk meg: kevés ($\alpha < 0{,}05$), illetve igen kevés ($\alpha < 0{,}01$) szól azon feltételezésünk ellen, hogy a tévés oktatás fejlesztő hatása a problémamegoldó képességre nagyobb, mint a hagyományos oktatási módszereké.

Lehetséges, hogy az $\alpha = 0{,}05$ szignifikanciaszinten mért szignifikáns eltérés az $\alpha = 0{,}01$ szinten mérve nem szignifikáns? Igen, lehetséges: az első esetben a nullhipotézist elvetjük, a második esetben ezt nem tehetjük. *Sohasem állíthatjuk, hogy hipotézisünk biztosan igaz, illetve biztosan nem igaz.* Előfordulhat, hogy hipotézisünk helyes, s például helytelen mintavétel következtében helytelennek minősítjük és elvetjük (elsőfajú hiba), vagy pedig elfogadjuk, amikor valójában hamis (másodfajú hiba). A szignifikanciaszint előzetes megállapításával amellett is döntöttünk, hogy a kétfajta hiba közül számunkra melyik az elfogadhatóbb. Akár a szigorú, akár az enyhe szignifikanciaszint mellett határoz a kutató, mindkét esetben kockázatot vállal. A korrekt munka azt kívánja, hogy a kockázatvállalás mértékben, illetve annak irányában előre döntsön.

A statisztikai módszerek alkalmazása semmiképpen sem jelent takarózást matematikai formulákkal, hanem a kutató *aktív állásfoglalását* követeli meg. Rutinszerűen legfeljebb akkor alkalmazza a 0,01 vagy 0,05 (vagy valamilyen más) szignifikanciaszintet, ha a minta alapján általános jelenségeket ír le. Ha azonban megállapításaival gyakorlati döntéseket alapoz meg vagy további kutatásokat készít elő, tudatosan és indokolással döntsön az enyhébb vagy szigorúbb szignifikanciaszint mellett. Az eredmények felhasználását a

további kutatómunkában megkönnyíti, ha a szignifikanciaszinten felül a számértékeket is közli; ez más kutatóknak lehetőséget ad esetleg más szignifikanciaszint alkalmazására, ha a kérdés más szempontú tárgyalása válik szükségessé.

Végigtekintve az érintett kérdéseken (mintavétel, mérési szint, szignifikanciaszint, statisztikai próba) kijelenthetjük, hogy *idézetünk (s a mögötte álló vizsgálat) nem tesz eleget a statisztikai következtetés feltételeinek.* Eredményei tehát nem általánosíthatók, hanem csak a vizsgált csoportokra érvényesek. Az ilyen vizsgálatnak szintén megvan a haszna, de eredményeit érvényességi körükön túl nem alkalmazhatjuk. A neveléstudomány számára hasznos eredményekhez akkor jutunk, ha a statisztikai következtetés szigorú feltételeit megtartjuk. A kvantitatív módszereket alkalmazó közlemények egymásnak ellentmondó eredményei többnyire a helytelen mintavételből és a módszerek jogtalan kiterjesztéséből fakadnak. „A még nem matematizált tudományok továbbfejlődésének záloga a matematikai módszerek alkalmazása" – írja Norbert *Wiener*[10]. A neveléstudományon áll, hogy ezt a lehetőséget kiaknázatlanul ne hagyja.

[10] Norbert *Wiener:* Matematikus vagyok. Bp. 1968.

XANTUS GYULÁNÉ

EGY TEAM-OKTATÁS JELLEGŰ KÍSÉRLET NÉHÁNY TAPASZTALATA

Kísérletünk „gyökerei" évekre nyúlnak vissza, amikor ebben az iskolában még senki nem ismerte a team-oktatást, és senki nem gondolt a vele való kísérletezésre.

Arról a nagyon egyszerű dologról volt szó, hogy az alsó tagozatos tanítók úgy érezték, hogy nem minden tárgyat tanítanak sikeresen. Elégedetlenek voltak a munkájukkal, mert azt látták, hogy például a rajzot, vagy a gyakorlati foglalkozást egyik-másik kolléganőjük sokkal eredményesebben tanítja náluk. Az iskolavezetés hozzájárulásával ezeknek a tárgyaknak a tanítását felosztották egymás között. Később ez odáig vezetett, hogy egyikük, a matematikanatítás reformtörekvéseinek lelkes híve, átvette ennek a tárgynak a tanítását a másik osztályban, néhány anyanyelvi tárgyért cserébe. Mindez már a tantárgycsoportos oktatási kísérletek idejével esett egybe.

Ezek a próbálkozások olyan jól beváltak, hogy kísérleti tervet lehetett rájuk alapozni. Ennek a tervnek a hipotézisei a következők voltak:

1. *A tantárgycsoportos oktatás megszervezése* jobb szerkezeti egységet biztosít az általános iskola alsó- és felsőtagozata között. Ezzel elősegíti a 4. és 5. osztály közötti törés feloldását.

2. *Ha a tanítók kevesebb tárgyat taníthatnak,* azokat, amelyek jobban érdeklik őket, munkájuk színvonalasabbá válik és felkészülésük gazdaságosabb.

3. *Az osztályfőnöki óra az alsó tagozati osztályokban* is jó lehetőséget nyújt a tanítók és tanulók közötti kötetlenebb véleménycserére, ezáltal a nevelési feladatok megoldását megkönnyíti, a közösségi önkormányzat kibontakoztatását segíti.

4. *A team-oktatás néhány elvét át lehet ültetni a hazai gyakorlatba.* Eredményesen működhet a tanítók team-je, azaz munkaközössége, jobban figyelembe lehet venni a tanulók különböző képességeit az osztályszerkezet időszakos feloldásával.

A team-oktatással kapcsolatban, más művek mellett egy átfogó munkára támaszkodtunk, Rainer *Winkel:* „Theorie und Praxis des Team-Teaching" című könyvére.[1]

Ebben a könyvben a team-oktatás meghatározása így hangzik: „Team-Teachingen értjük a kölcsönös megbeszéléseken alapuló tanítási-tanulási folyamatok tervezését, levezetését és értékelését, mozgékony tanulócsoportokkal közös munkában együttműködő tanárokkal."[2]

[1] Rainer *Winkel:* Theorie und Praxis des Team-Teaching. Braunschweig, 1974.
[2] Uo. 25.

Ki kell emelni a meghatározásból a *kölcsönös megbeszéléseket,* melyeknek fontosságáról a későbbiekben még szólunk. A tanítás-tanulási folyamat tervezésének, levezetésének és értékelésének is vannak mozzanatai, amelyeket a mi kísérletünkben is *együtt kell megoldaniuk a tanítóknak.* Ebben *az együttműködésben egyre inkább partnerré vált a tanuló is,* aki mint egyén, mint más-más csoport tagja, mint az évfolyam tanulója vett részt a közös munkában.

Mindezt hogyan valósítottuk meg a gyakorlatban? Erre a tantárgyfelosztás ismertetése, a tanulók csoportosítása és értékelése szolgáltathat példát.

A team-oktatásról magyar nyelven is találhat publikációkat az érdeklődő. Áttekintést ad ezekről egy, a Magyar Pedagógiában megjelent tanulmány.[3]

*

A tantárgycsoportos kísérlet harmadik éve folyik az Országos Pedagógiai Intézet didaktikai tanszékének irányításával egy budapesti iskolában. (Budapest, XI. Köbölkút u. 27.) Ebben az iskolában minden évfolyamon 4–4 párhuzamos osztály van. A team-ek tagja a 3. és 4. évfolyamon tanító 4–4 pedagógus. Közülük a legtapasztaltabbak a munkaközösségvezetők.

A *tantárgyfelosztásban* az a két tanító kapta a 3. és 4. évfolyamon a matematika tanításának feladatát, aki egyéves komplex matematika tanítási tanfolyamot végzett. Később, az 1975/76-os tanévben egy évre került az együttesbe egy matematika-kémia szakos tanárnő, akinek ez a tapasztalatszerzése az alsó tagozati munkában bizonyára nem lesz haszontalan. Egyébként a csak matematikát tanító nevelők miatt nem egészen indokolt, hogy ezt a kísérletet mint „tantárgycsoportos" kísérletet tartsuk nyilván.

Az anyanyelvi tárgyak tanítását szét kellett osztanunk. Egyrészt vannak az iskolában olyan tanítók, akik szívesen tanítanak nyelvtant, írást, de nem elégedettek azzal a munkájukkal, amire a fogalmazás tanításában képesek. Ugyanez előfordult megfordítva is: az olvasás, a fogalmazás tanítása volt néhány tanító kedvence, de nem szerette a nyelvtant, és kifejezetten idegenkedett az írás tanításától. Úgy gondoltuk, a kísérlet módot ad arra, hogy mindenki azt tanítsa, amit a legszívesebben tanít, és ésszerűnek látszik, hogy azt jól is fogja tanítani. A másik szempont, amiért az anyanyelvi tárgyak felosztása mellett döntöttünk, az volt, hogy négy párhuzamos osztály egységét, az *évfolyam egységét* csak úgy lehetett megteremteni, ha mindenki tanított mind a négy osztályban, márpedig ennek megvalósítása az anyanyelvi órák magas száma miatt csak azok felosztásával volt megoldható. Az anyanyelvi tárgyak tanítóinak szoros együttműködése tette lehetővé a felosztás mellett is az összehangolást.

Az együtteshez tartozik az egyik évfolyamon egy fiatal tanító, aki már a tanítóképzőben is nagy érdeklődést mutatott az anyanyelv tanítása iránt. Különösen a negyedikes olvasókönyv volt számára nagyon ismerős, mert még tanítójelölt korában, díjnyertes dolgozatban készítette el ennek a könyvnek a gyakorisági szótárát. Jó érzékkel tanította a fogalmazást is. Érdeklődésének megfelelően munkája mellett megszerezte a szegedi főiskolán a magyartanári oklevelet.

[3] *Fehér* Katalin. Tallózás a team-oktatás irodalmában. Magyar Pedagógia, 1975. 207–213.

A környezetismeret egyik tanítója saját kertjéből tudta hozni a szemléltetésre szánt növényeket. Mindkét tanító, aki a két évfolyamon a tárgyat tanította kihasználta a tárgy világnézeti lehetőségeit és nagymértékben alapozott a gyermekek megfigyelő, kísérletező munkájára.

A megnövekedett testnevelési óraszám is azt eredményezte, hogy ha egy évfolyamon 12 órában kellett tanítani a tárgyat, akkor már érdemes volt a módszerével behatóan foglalkozni és konzultálni az iskola kiváló testnevelő tanáraival.

Kisgyermekes anyának olyan tárgy tanítását juttatták, amelyben a helyettesítése könnyen megoldható gyermeke betegsége esetében.

Természetesen helyet kapott a tantárgyfelosztásban az osztályfőnöki óra, ami nagyon jó kapcsolatot teremtett a tanítók és tanulók között. A gyerekek jobb megismerését tette lehetővé. (Jellemző, hogy a nevelők ezt az órát mennyire megkedvelték: a kísérlet harmadik évében akkor sem kaptak azért díjazást, ha túlórájuk volt, mégis megtartották.)

A tantárgyfelosztás tehát nagymértékben alkalmazkodott a nevelők érdeklődéséhez, felkészültségéhez és az adott helyzethez. *Milyen előnyei voltak ennek a nevelők számára?*

a) Az, hogy egy-egy tárgyat magasabb óraszámban, több osztályban tanítottak, lehetővé tette, hogy annak a tárgynak a módszertanával behatóbban foglalkozzanak. Az egy-egy órára elkészített szemléltető eszközök, audiovizuális berendezések több tanítási órán váltak hasznosíthatóvá. Ha arra gondolunk, hogy egy tanítónak egy osztályban hetenként 20–25 különféle órára kell felkészülnie, világos, hogy *gazdaságosabb, ha ennek a negyedrészét használhatja felkészülésre,* mert négy osztályban tartja meg ugyanazokat az órákat.

b) Az, hogy a tanítók ugyanazokat a gyerekeket tanították az évfolyamon, szükségessé tette a gyakori megbeszéléseket. Ennek természetesen hátránya is van: a nevelők sok idejét veszi igénybe. Előnye azonban óriási: *a megnövekedett interakciók, véleménycserék* alakítják, formálják az egyeseket és ez a közösség szerveződését és benne az egyén fejlődését jobban lehetővé teszi.

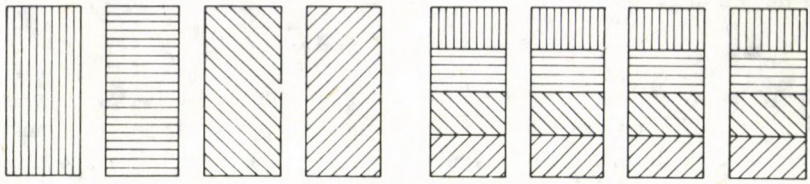
c) Tapasztalták a kísérletben részt vevő pedagógusok azt is, hogy az egy osztályban tanítás bizonyos monotóniájával szemben *serkentőleg hatott a változatosság*; az, hogy négy osztálytanulóival foglalkozhattak. Az egyes órákon kialakult konfliktusok nem kerültek át a másik órára.

Nem jelentett-e hátrányt ez a felosztás a gyermekek számára? Nem bizonyult-e megterhelőnek a különböző személyiségek tűrése? Ezekre a kérdésekre megfigyeléseink és tájékozódó felméréseink adnak választ. Ismeretükben elmondhatjuk, hogy a gyerekek úgy vallottak, miszerint érdekesnek, változatosnak tartják, hogy más-más tanító jön be az egyes órákra. „Mint a felső tagozaton" – vallották sokan. Az azóta ötödikbe került tanulókról pedig a felső tagozat tanárai jelentették ki, hogy sokkal könnyebben alkalmazkodnak az új helyzethez, mint a megelőző évfolyamokról a felső tagozatba került tanulók. A „Pszichológia az iskolában" c. könyv szerzői az ötödik osztályba kerülés problémái között első helyen említik, hogy nehézséget okoz a tanulóknak hirtelen megszokni 5–10 különböző tanárt ebben, a serdülés problémáitól egyébként is megterhelt életkorban.[4] Ha arra gondolunk, hogy életszerűbb helyzet, hogy a gyermeket több felnőtt vegye körül (család, óvoda stb.), akkor még az is felvetődik bennünk, hogy

[4] *Bergmann* Erzsébet, *Blumenfeld* Gyuláné: Pszichológia az iskolában. Bp. 1974. 48.

tulajdonképpen nem az egytanítós, életidegen iskolai szituáció fenntartása néhány éven át vezet ahhoz, hogy a gyerek az ötödik osztályban nehezen szokja meg tanárait?

Nevelési szempontból annak is nagy jelentőséget kell tulajdonítanunk, hogy *a társadalom követelményeit több személy egybehangzóan közvetítse* a gyermek számára.



1. ábra

Az előző és a jelenlegi tantárgyfelosztás modelljét az *1. ábrán* vázoltuk fel. A sematikus modellen a tanítók működését más-más vonalkázás jelöli.

Nyilvánvaló az első alakzat elszigeteltsége, amelyben a tanítók osztályukba bezártan, magukra hagyatva működnek. A második alakzat osztályonként szükségképpen egységbe zárja a nevelőket, ugyanakkor évfolyamegységet teremt azzal, hogy egy-egy tanító az évfolyam valamennyi osztályában tanít.

A *Köznevelés* hasábjain is azt olvashattuk nemrég, hogy a tantárgycsoportos oktatás lehetőségét úgy könyvelik el, mint a tanítóknak nyújtott segítség egyik formáját.[5] Igazat kell adni *Faragó* Lászlónak, a cikk írójának, mert a tanítók dolga valóban könnyebbé válik, ha csak néhány tárgy tanítására kell koncentrálniuk.

Milyen problemákat vet fel mégis ez a felosztás? Visszatérve kísérletünk tantárgyfelosztására, gondot jelenthet, hogy az anyanyelvi tárgyak a kísérletben nincsenek egy kézben.

Az anyanyelvi képzés egysége azonban véleményünk szerint nem feltétlenül azon áll, vagy bukik, hogy egy vagy több személy tanítja a tárgyat. Szerintünk egyre jobban kell érvényesülnie annak az elvnek, hogy *a pedagógusok azt tanítsák, amihez legjobban értenek. Az pedig, hogy a jövő iskolájában ennek az elvnek az alkalmazása hol szabja meg* önmaga határait, a tantervi értelemben egységesnek kijelölt tantárgy területén, vagy annak egy-egy anyagrészében, ma még nem eldönthető kérdés a külföldi team-oktatási példák ismeretében sem.

Jeleztük már, hogy a tanítók *gyakori véleménycseréjére* van szükség. Enélkül a tantárgycsoportos oktatás veszélyessé válik, mert az egyes osztályokon belül is elkülönültséget hoz létre. Gondoljunk csak a felső tagozaton, vagy a középiskolákban itt-ott tapasztalható rossz gyakorlatra, mikor az egyes tanárok óráin más-más rend érvényesül, az osztály eseményeiről nem tud mindenki, mert a tanárok bezárkóznak szaktárgyuk szűk körébe és legfeljebb az osztályozó értekezleteken alakul ki olyan helyzet, amikor megpróbálkoznak közös véleményformálással. A „team" éppen abban különbözik, hogy benne a pedagógusok maximálisan együttműködnek. El kell ismerni, hogy ez időigényes.

[5] *Faragó* László: A tanítókról tárgyilagosan. Köznevelés, 1976. jan. 16. 8–9.

Ezeknek a közös megbeszéléseknek a mértéke és aránya néhány nyugati ország iskoláiban oly nagy, hogy a pedagógusok számára megterhelő. Arra kell törekedni, hogy ez ne fordulhasson elő. Kísérletünkben kéthetenként tartottunk 1–1 órás megbeszélést, de kitaláltunk sok tájékoztatási formát, például írásos formákat is. Az évi munka tervezése, a tanmenetkészítés a munkaközösség közös munkája volt és mindenki rendelkezett minden tárgy tanmenetével.

*

Néhány gondolatot *az értékelésről.* A kísérlet minden évét *eredményméréssel* zártuk. Ez jelenti az évi munka értékelését, ami mindenképpen hasznos és tanulságos. Az eredmények azt igazolták, hogy ilyen tantárgyfelosztás mellett is a kívánatos módon haladnak előre a tanulók. Lényeges a szántani közép és azzal összefüggésben a szórás vizsgálata, mert a túlságosan szélsőséges heterogenitás feltétlen beavatkozást kíván, hiszen a nagyon eltérő teljesítményű tanulók együttműködése nem oldható meg.

Kezdjük mindjárt az *olvasással.* Abban a szerencsés helyzetben vagyunk, hogy olvasásmegértést vizsgáló standardizált készségmérő tesztek állnak rendelkezésünkre, így hitelt érdemlően meg tudjuk vizsgálni általános iskolás negyedikes és ötödikes tanulóink olvasáskészségét.[6] Közöljük az eddigi eredményeiket, összehasonlítva az országos és a budapesti átlaggal; a közölt értékeket vaktalálatra korrigált pontokban adjuk meg:

	Számtani közép	Szórás
Országos standard	14,0	9,8
Budapesti standard	20,3	9,3
Az iskola negyedikesei 1972/73	21,2	7,3 (a kísérl. előtt)
Az iskola negyedikesei 1973/74	28,3	8,8 első kísérl. év
Az iskola negyedikesei 1974/75	27,3	6,8 második kísérl. év

A kísérletben részt vevő tanulók eredményeit a két utolsó sorban látjuk. Ebből kitűnik, hogy ugyanannak az iskolának a negyedikesei a kísérletet megelőző évben nem érték el azt az eredményt, amit a kísérleti évben el lehetett érni. Van még egy összehasonlításra alkalmas adatunk. Az 1973/74-es tanév végén ugyanabban az iskolában ötödikesekkel is megcsináltattuk a vizsgálatot. Ez az eredmény: számtani közép 26,6 szórás 5,5. Igaz, hogy a szórás az ötödikeseknél jobb, de a számtani közép a negyedikeseknél magasabb és ráadásul ők egy évvel fiatalabbak.

Négy különböző osztályba járó tanulóinknak az első osztályban más-más tanítónő tanította az olvasást, az ismert, tantervileg előírt módszerrel. Általános volt a hangos és a szótagolva olvastatás, az olvasás technikai oldalára fordított figyelem, az azonos szöveg gyakori ismétlése. Mindannyian tudjuk, hogy ily módon nem érhetünk el megnyugtató eredményt. Már a második osztályokban fokozatosan kezdték olvasóvá nevelni a gyerekeket és a tankönyvön kívül feladatlapok és más könyvek kerültek az osztályba. Hamarosan osztálykönyvtárat szerveztek, amelynek szabad polcain ott sorakozott a gyermeklexikon, a helyesírási tanácsadó szótár és néhány kedves könyv.

[6] *Báthory* Zoltán: 7 standardizált tantárgyteszt. Bp. 1973. OPI

Harmadik és negyedik osztályokban a tanítók tantárgycsoportos oktatás során sok apró ötlettel igyekeztek az egész évfolyam tanulóival azonos módszerekkel megszerettetni az olvasást. Apró ötleteik közül csak néhányat: óráikon gyakoribb volt a néma olvasás, mint a hangos. Több figyelmet fordítottak a tartalmi, mint a technikai oldalra. Ez utóbbi inkább a beszédjavítás részeként szerepelt. A különböző tanítási órákon egy-egy feladattal hamarabb elkészült gyerekek az óra hátralevő részében olvashattak, tetszés szerinti könyvet, vagy olyan könyvet, amelynek tartalmáról valamilyen órán be kellett számolniuk. A meglevő feladatlapokon kívül sok új feladatlap is készült. Ennek sokszorosításában nagy szerepet vállaltak a szülők. Bizonyos értelemben a szülők a team-oktatás segéderői voltak.

Számtanból a szegedi József Attila Tudományegyetem neveléstudományi tanszéke által kidolgozott standardizált készségmérő teszttel[7] a négy alapművelet teljesítményszintjét vizsgáltuk a tanulóknál. Először az 1974/75-ös tanév végén, harmadik és negyedik osztályokban. Ennek az eredményei az országos standarddal összehasonlítva a következők:

3. osztályok	Országos standard	Iskolai eredmények
Összeadás	60%	89%
Kivonás	47%	78%
Szorzás	40%	71%
Osztás	32%	71%

4. osztályok	Országos standard	Iskolai eredmények
Összeadás	45,2%	93,8%
Kivonás	73,2%	94,6%
Szorzás	46,9%	78,9%
Osztás	36,5%	74,2%

A felmérés eredményei magasan meghaladják az országos eredményeket. Ez a két tanító jó munkáját jelzi, amelyre a tantárgyfelosztás biztosította helyzet, hogy csak matematikát tanítottak, még nagyobb lendítőerőként hatott.

Más tárgyakból nem álltak rendelkezésünkre standardizált tesztek, így azokban a nevelők a maguk készítette tesztekre voltak utalva. Ezek eredményeit csak relatíve lehetett értékelni.

*

A team-oktatásnak a nevelők együttműködését, kapcsolatát hangsúlyozó vonása mellett a másik nagyon fontos tulajdonsága, hogy a tanulók változatosabb csoportosítását teszi lehetővé.

[7] *Nagy* József: Alapműveleti számolási készségek. Szeged, 1973.

A szakirodalom arról tudósít, hogy a team-oktatással szervezett iskolákban mintegy 40%-os arányban alkalmaznak ún. *nagycsoportos* foglalkozásokat. Nagy termekben összegyűjtött, több osztály tanulóiból álló csoport ilyenkor egy-egy nevelő bevezető előadását hallgatja meg egy-egy témáról, melyet valamilyen demonstráció kísér és amely ebben a formájában az érdeklődés felkeltésére alkalmas, korszerű szemléltetéssel nagy vonásokban vázolja a következő tananyagot. Hasonló arányban szerepelnek a *kisebb csoportok* munkái, majd az egyéni tanulás foglalja el a helyét. Sajnos, a mi iskoláink többségében nincsen nagy csoport összevonására alkalmas hely, így arról többnyire le kell mondanunk, hogy egy-egy téma bevezetését ilyen praktikus módon oldjuk meg.

Kísérletünkben a nagyobb osztálytermekben gyakran előfordult, hogy két-három osztály egyszerre nézett meg egy televízió-adást, vagy hallgatott meg egy-egy egészségügyi előadást, de ezek az alkalmak nem épültek tervszerűen a tanév munkájába és a tanulók elhelyezése sem volt ideálisnak mondható. Ez alól kivételt képez a testnevelés óra, melynek során a magas óraszám miatt az iskola impozáns, nagy tornatermében egyszerre két osztály dolgozik és a tanítók sok esetben a szakmai szempont figyelembevételével csoportosítják a tanulókat eltekintve az osztálybeosztástól. Játékokban a két osztály egymással versenyez.

A kisebb csoportot nálunk *az osztály* képviselte, de ezen belül gyakran volt alkalom belső rétegezésre: csoportmunka, rétegmunka formájában. Az önálló *egyéni munkát* is az osztályban oldották meg a tanulók. Ilyenkor természetesen feladatonként kapták meg az utasítást, vagy feladatlapokon dolgoztak. Az állandó feladatlapkészítés azonban nagy megterhelést jelentett, hiszen, mint köztudott, a tanítók óraszáma a legmagasabb, és kísérletezőink sem kaptak órakedvezményt.

Volt a rétegmunkának egy olyan formája is, amelyet az összevont osztályok tanítói sok helyen alkalmaznak: egy magnetofonra kapcsoltunk rá 5–6 tanuló számára fülhallgatót és ők az osztálytól különválasztva, magnetofonvezérléssel dolgoztak.

Ezek, és ehhez hasonló megoldások a kísérlet során gyakran szerepeltek, de meg kell vallani, hogy mindeddig hiányzott ebből a munkából az a mozzanat, hogy tudatosan a didaktikai célhoz szabva rendszeresen alkalmazzák őket a nevelők. Inkább ötletszerűen, alkalomszerűen fordultak elő.

*

Előkísérleti jelleggel hoztuk létre az 1974/75-ös tanév novemberében és áprilisában 1–1 hét időtartamra az ún. *kiegyenlítő foglalkozásokat.* Ezeket az MTA Pedagógiai Kutatócsoportja munkatársaival együttműködve terveztük meg úgy, hogy az előteszt alapján két osztály tanulóit vegyítettük egy magasabb szintű „A" csoportba és egy másik, alaposabb gyakorlást igénylő „B" csoportba.

A két osztály tanulóiból alakult „A" csoport az előkísérlet során a tantervi anyagban maradva, bonyolultabb feladatokat kapott például számtanból, míg a „B" csoportok kiegyenlítő foglalkozása folyt nyelvtanból. Utána csere történt és az „A" csoportosok kaptak szintjüknek megfelelő, gyakorló jellegű anyanyelvi órát, mialatt a „B" csoportosok kiegyenlítő foglalkozása folyt számtanból. Ezeken, a lényegében frontális foglalkozással levezetett órákon mindkét tanító könnyebb helyzetbe került, mert nem kellett

megbirkóznia az osztályokban fennálló, szélsőséges heterogenitással. Természetesen mindkét csoport tanulói sok önálló munkát kaptak, de a „B" csoportosok egyszerűbbet és több nevelői segítséggel. Átrétegződtek a csoportok és az „A" csoportban méltó ellenfelekre találtak az osztályukban eddig vezető szerepet betöltő tanulók, ugyanakkor, amikor a „B" csoportban könnyebben szóhoz juthattak az osztályukban eddig háttérbe szorult tanulók is.

A mérési eredmények biztatóak:

Tantárgy	Mérési idő	Előteszt		Utóteszt		Maximum
		számt.közép	szórás	számt.közép	szórás	
Matematika	1974.XI.	12,62	4,85	17,35	2,36	20
olvasás	1974.XI.	13,95	6,11	17,85	3,24	20
matematika	1975.IV.	10,02	5,39	16,59	2,01	20
olvasás	1975.IV.	19,33	3,58	23,06	2,04	25
fogalmazás	1975.IV.	19	5,14	22,78	4,79	32

Megjegyzés: fogalmazásból a kiegyenlítő foglalkozás mindössze két órára terjedt ki.

A mérések természetesen valamennyi tanuló eredményéből kiszámított értékeket jelzik. Az előteszt során tapasztalt nagy szórás valamennyi mérésnél megnyugtató módon csökkent. Az előkísérlet legfontosabb eredményének mégis azt tartottuk, hogy a „B" csoport tanulóinak aktivitása megnövekedett és visszatérve osztályunkba, nagyobb intenzitással vettek részt a közös munkában, mint azelőtt. Képessé váltak az együttműködésre.

A kiegyenlítő foglalkozással kapcsolatban egy olyan mérési adatunk is van, amire a véletlen irányította a figyelmünket. A harmadik osztályosok alapműveleti számolási eredményei osztályokra bontva is rendelkezésünkre álltak. Az osztályok eredményeinek összehasonlításában általában a zenei osztály vezetett, jobb tanulóösszetétele miatt. Az előkísérlet idején azonban ebben az évfolyamban az írásbeli osztás volt a téma és ennek tulajdonítjuk, hogy *osztásból az a két osztály ért el jobb eredményt, akik az előkísérletben részt vettek.*

Eredmények osztásból		Percenkénti hibátlan művelet	Teljesítmény
3. zenei osztály		1,73	69%
3. a osztály	előkísérleti	1,93	77%
3. b osztály	osztályok	1,75	70%
3. c osztály		1,62	64%

Ha a kiegyenlítő foglalkozás néhány tanítási órára minden didaktikai téma után kiterjed, lehetségessé válik *a folyamatos felzárkóztatás,* a lemaradók hátrányainak csök-

kentése. Jelenleg, a témazáró felméréseknek jórészt az a szerep jut, hogy a pedagógus értékelje, esetleg osztályozza is a tanulók teljesítményét, de a ténymegállapításon túl, a hiányok pótlására az esetek többségében nem történik semmi. Ugyanakkor a folyamatos felzárkóztatás nagy jelentőségét nem lehet vitatni. Ehhez további kísérletező munkára van szükség.

Lényeges, hogy a kísérletben részt vevő nevelők megszokják az elő- és utóteszt készítést, egy-egy didaktikai téma stratégiájának a kidolgozását. 1975 őszén öten vállalkoztak ilyen jellegű feladatra. Közülük ketten (M. K. és N. L.) kiegyenlítő foglalkozást iktattak be a téma végén. Egy nevelő csoportmunkát alkalmazott (P. E.) a téma során, ketten pedig különbözőképpen megoldott rétegmunkát szerveztek (B. Zs. és N. Á.).

Az eredmények így alakultak:

Nevelő	Max.pont	Az előteszt		Az utóteszt	
		számt.közép	szórás	számt.közép	szórás
B.Zs.	29	16,60	5,9	21,93	5,8
N.Á.	20	8,21	2,87	14,75	3,09
P.E.	42	21,53	3,9	38,17	4,9
N.L.	40	15,48	6,9	29,21	7,7
M.K.	30	6,54	5,57	25,42	3,52

A legjobb eredményt M. K. csoportja, osztályai értek el. Olvasás témája: a török világ Magyarországon. Mint az előteszt jelzi, ebből vajmi keveset tudtak a tanulók. A kiváló témafeldolgozás és kiegyenlítő foglalkozás után az eredmény szépen alakult. A kiegyenlítő foglalkozás partnere, N. L. nem ért el ilyen szép eredményeket, de témája is nehezebb, nem lezárt egység (százezres számkör) és gyakorlására még a továbbiakban is van lehetőség. N. Á. olvasás-tesztje kissé nehéznek bizonyult.

A továbbiakban a kísérletezők elkészítik valamennyi általuk tanított tanuló személyiséglapját, külön-külön. Egy-egy gyerekről tehát négy tanító feljegyzése áll majd rendelkezésünkre, ami érdekes összehasonlításokra adhat alkalmat és az együttesen kialakított összkép majd jobban ráillik a tanulóra. Feltevésünk, hogy több ember véleménye alapján biztonságosabban alakulhat ki egy tanuló személyiségrajza.

Sok még a tennivaló a folyamatos felzárkóztatás kutatásában is. Vajon elegendő-e egy-két órát beiktatni témánként? Egyeztethető-e a különböző tárgyak didaktikai egységeinek sora úgy, hogy kettőből, vagy akár háromból is egyszerre legyen kiegyenlítő foglalkozás? Az egyes tárgyakban mekkora lemaradás pótolható sikerrel? Milyen módszereket kell alkalmazni a teljesítmény szerint kialakított csoportokban?

Befejezésül megállapíthatjuk, hogy *kísérletünk néhány törekvését tekintve rokon a team-oktatással. Tantárgyfelosztása a tanítók érdeklődéséhez szabott és tekintetbe veszi képzettségüket, továbbképzésük területeit. Ehhez a továbbképzéshez jobb lehetőséget teremt, hogy nem tanítanak minden tárgyat, csak egy tárgyat (matematika), vagy a tárgyak egy csoportját (pl. anyanyelvi tárgyak). Együttműködésüket a közös tanmenetkészítés, a kéthetenkénti értekezletek, az állandó eszmecsere jól biztosítja és ennek*

lényeges alapja, hogy valamennyien ugyanazokat a tanulókat tanítják. A munkaközösségvezetők a kezdő nevelőket jobban tudják irányítani és a továbbtanulók jó ötletekkel gazdagítják társaik didaktikai eszköztárát. A szemléltető eszközök használata gazdaságos, mert egy tanító több osztályban alkalmazhatja mindazt, amit egy órához, egy didaktikai egységhez összeállított.

A tanulók csoportosítása, az osztályszerkezet feloldása – ha nem is teljesen a team-teaching mintájára, de a hazai viszonyoknak megfelelően – szintén gyakorlattá vált. A több osztálynak együttesen megtartott előadások, televízió-adások, testnevelés órák, az osztályokon belül szervezett csoportmunka, rétegmunka feladatlappal, vagy magnetofonvezérléssel, mind jó lehetőséget kínált ahhoz, hogy figyelembe lehessen venni a tanulók különbözőképességeit. A továbbiakban szükség van ezeknek a megoldásoknak tudatosabb, a didaktikai tervezés során jól strukturált elhelyezésére.

Nagy reményekre jogosít a folyamatos felzárkóztatás megkísérlése. A merev osztálykeretek alkalomszerű feloldása, és a néhány óra időtartamára kialakított kiegyenlítő foglalkozás során a nevelőnek nem kell szélsőséges heterogenitással megküzdenie, a tanulók merev rangsora pedig előnyösen módosulhat. Nagyon fontos, hogy ezekre a megoldásokra már az alapképességek kialakulása idején gondoljunk, mert az akkor kialakult hátrányok a későbbiekben csak fokozódnak. Felszámolásuk közelebb vihet ahhoz a jogos igényünkhöz, hogy minden tanuló sikerrel végezhesse el az általános iskolát.

HORVÁTH LAJOS

AZ ÖNKORMÁNYZÓ TEVÉKENYSÉG TUDATOSSÁGÁNAK VIZSGÁLATA EGY KÍSÉRLET KERETÉBEN

Vizsgálataink során azt kutattuk, hogyan emelhető magasabb szintre az 5–8. osztályos tanulók önkormányzó képessége. Feltételezéseink a következők voltak:

Az önkormányzó képességet komplex módon, ugyanakkor differenciáltan kell fejleszteni.

Az önkormányzó képesség sokkal magasabb szintre fejleszthető, ha az önkormányzatra vonatkozó széles közösségi tapasztalatokat a fejlődés üteme által meghatározott rendszerben tervszerűen tudatosítjuk.

Ez a feltételezés rejtetten magában foglalta, hogy egyrészt eddig nem közelítettük meg elég differenciáltan a kérdést, másrészt, hogy az önkormányzatra vonatkozó tanulói tapasztalatok tudatosítása, tudatosulása a jelenlegi gyakorlatban nem történik meg optimális mértékben.

A vizsgálatnak két központi módszertani problémája volt: az önkormányzó tevékenység önállóságában jelentkező fejlődés megragadása, és az önkormányzó tevékenység tudatosságának a mérése. Az elsőt alapvetően úgy oldottuk meg, hogy egybevetettük a közösség és az egyének azonos szituációkban, azonos tevékenységekben tanusított magatartását az egymást követő években, a másodiknál felméréseket alkalmaztunk. Most csupán az utóbbit tárgyaljuk. Mielőtt azonban rátérnénk fő mondanivalónkra, ismertetnünk kell a két rejtett feltételezésre kapott választ, mivel azok a későbbiek megértéséhez szükségesek.

Az önkormányzó tevékenység mozzanatai

Krupszkaja és *Makarenko* műveit tanulmányozva az önkormányzat egész sor lényeges mozzanatának leírásával találkozunk. Megkíséreltük ezeket összegyűjteni, s a vezetéstudomány segítségét is igénybe véve olyan – pedagógiailag is értékesíthető – rendszerbe rendezni, amely eligazít bennünket az önkormányzó képesség tudatos fejlesztése során. Végül a mozzanatok következő sorához jutottunk: *célok kitűzése, döntés, tervezés, szervezés, a feladatok önálló végrehajtása, ellenőrzés, értékelés.* Ezek a vizsgálatok azonban azt is feltárták, hogy e mozzanatok maguk is összetett, komplex jelenségek, tovább bonthatók. Ezért fejlesztésük csak akkor hatékony, ha minden összetevőjüket figyelembe vesszük. Vegyük pl. a következő megnyilatkozásokat:

„A célok megválasztása – *Krupszkaja* szavaival élve – a legfontosabb és egyben a legnehezebb is." „. . . Lényeges, hogy a gyermekek helyes részcélokat tűzzenek maguk

elé. olyanokat, amelyek összefüggnek a nagy közös céllal . . . A konkrét cél legyen társadalmilag hasznos, ne haladja meg a gyermekek erejét . . . "[1] „Mindenekelőtt az a fontos, hogy vitassák meg a munka célját. Ez mindig közösen történjék."[2] Ugyanis „nem elegendő, ha a szervezet minden tagja meg van győződve a *közös célról,* az egyénileg értelmezett közös célok különböző irányba húznak. A jól megértett közös cél a kooperációhoz alapvetően szükséges, nélküle nincs közös erőfeszítés."[3] Ezért a gyermekek „vitassák meg és jelöljék ki a cél elérésének leggazdaságosabb és leggyorsabb módjait."[4] Ezekben az idézetekben a cél meghatározásának következő lényeges elemei jelennek meg: *a célok realitása, függése a közösség más céljaitól, a közösség érdekeinek szolgálata, a megvitatás fontossága.* Hasonló módon mutathatnánk meg a többi mozzanat elemeire bontását is a különböző szerzők műveiben.[5] Ezt azonban mellőzhetőnek tartjuk, csupán az elemzés végeredményét foglaljuk össze, mely szerint az egyes mozzanatok a következő elemekre bomlanak:

A célok kitűzése

Reális legyen
A közösség érdekét szolgálja
Legyen összhangban a közösség átfogó céljaival
Gondoljuk végig a megoldás módját is

A döntés

A döntés folyamat eredménye
A folyamat részei:
a probléma felvetődése
tájékozódás, információ
a kapott adatok elemzése, a helyzet felmérése
a megoldás alternatíváinak felvetése és mérlegelése
döntés
A döntés felelősséggel jár

A tervezés

Vegyük számba a feltételeket, legyen reális
Az iskola, a csapat terve alapján tervezzünk
Kérjünk minden őrstől, minden pajtástól javaslatokat
Legyen a terv változatos, rugalmas
Legyen pontos, tömör, lényeget kiemelő
Mozgósítson mindenkit
Bontsuk le a feladatokat
Szabjuk meg a végrehajtás idejét, határidejét
Jelöljük meg a felelősöket

[1] N. K. *Krupszkaja:* Az iskolai önkormányzatról. Bp. 1967. 70.
[2] Uo. 144
[3] *Bene* László: A vezetés tudományos megalapozása. Bp. 1970. 108.
[4] *Krupszkaja i. m. 59.*
[5] L. *Krupszkaja i. m. 118, 114, 65, 79, 115, 83.;* Bene i. m. 453, 509, 442, 515, 166, 508, 251, 167, 257, 267 az egyes mozzanatok sorrendjében.

Szervezés

Megbeszéléssel, javaslatok kérdésével, ill. adásával kezdődjék
Vizsgáljuk meg a feltételeket, tartsunk terepszemlét stb.
Biztosítsuk a szükséges anyagokat, eszközöket
Bontsuk fel a munkát részfeladatokra, a legalkalmasabb pajtásokat bízzuk meg
Állapítsuk meg az egyes mozzanatok sorrendjét, az együttműködés módját
Határozzuk meg a munka elvégzésének idejét, helyét

A végrehajtás

A készített terv szerint dolgozzunk
Legyen jó vezető
Fogadjuk el a vezető utasításait
Segítsük egymást, legyen együttműködés, békesség
Jellemezze munkánkat a szorgalom, a kitartás, a pontosság
Legyünk fegyelmezettek
Hozzáértés nélkül nincs eredményes munka
Az elkövetett hibákat javítsuk ki
A siker lényeges feltétele a lelkesedés, a munkakedv stb. (Érzelmi viszonyulás)

Az ellenőrzés

A közösség érdekében, a közösség megbízásából történjék
Segítő szándék vezesse
Állapítsa meg az eredményeket, hibákat
A lényegre irányuljon
Legyen átfogó, tervszerű, alapos, pontos
Rendszeresen, folyamatosan történjék
Legyen tárgyilagos, igazságos
Értékelés kövesse

Az értékelés

Az eredmények, hiányok megállapításából induljon ki
Tárja fel azok okait
Vonjon le munkatapasztalatokat
Vonjon le erkölcsi tapasztalatokat
Dicsérjen és elmarasztaljon
Legyen tárgyilagos

Az önkormányzat tudatossági szintje és a pedagógusok tudatosító munkája

Hat iskola 676 felső tagozatos tanulójánál végeztünk felmérést a 3. sz. kérdőívvel. A kérdőív 12–26. kérdése az önkormányzó képesség egyes feladatainak tudatosulását vizsgálja. Minden részfeladat felismerésének pontértéket tulajdonítottunk, oly módon

súlyozva, hogy egy-egy mozzanat teljes felismerése 10–10 pontot jelentett. A kapott értékeket a maximum %-ában fejeztük ki. A tanulók válaszait másutt már részletesen feldolgoztuk,[6] itt csupán az összesítést közöljük az *1. sz. táblázaton.*

1. sz. táblázat

Oszt.	Tervezés	Szervezés	Végrehajtás	Ellenőrzés	Értékelés	Összesen
5.	10%	12%	22%	11%	8%	12,3%
6.	19%	13%	25%	16%	9%	14,6%
7.	17%	11%	26%	17%	11%	16,7%
8.	30%	18%	25%	24%	11%	17,8%
Ö.	20%	13%	25%	17%	10%	16,6%

Kitöltettünk 162 pedagógussal egy kérdőívet, melyben közvetlenül rákérdeztünk, minek a tudatosítását tartja szükségesnek a tervezés, a szervezés stb. kapcsán. A válaszokat a tanulókéhoz hasonlóan értékeltük. Az összesített eredményt a *2. sz. táblázat* tartalmazza.

Tervezés	Szervezés	Végrehajtás	Ellenőrzés	Értékelés	Összesen
23%	21%	13%	18%	24%	20%

Az értékek igen alacsonyak, különösen ha egybevetjük a két kísérleti osztály eredményeivel. (Lásd a 3. sz. táblázatot!) Ezen túlmenően a részmozzanatok megjelölésének aránya is tanulságos.

A *tervezésnél* mind a pedagógusok (46%) mind a tanulók (41%) kiugróan első helyre a realitást helyezték. A továbbiakban azonban különbözik a sorrend. Míg a tanulók a javaslatokra való támaszkodást a második, az iskola tervének figyelembevételét a negyedik helyen említik, a pedagógusoknál a tervekre való támaszkodás kerül a második helyre. Hasonló a helyzet a változatosság igényével is, az a tanulóknál nagyobb hangsúlyt kap. A többi mozzanat felismerésének aránya mindkét helyen igen alacsony.

A *szervezésnél* a pedagógusok tudatossága a tanulókét jelentősen meghaladja (21%–13%), noha önmagában ez is alacsony. Jellegzetes eltérés, hogy a pedagógusok magas arányban mutatnak rá (49%) a munkamegosztásra, és alacsony a technikai feltételek tudatosítása (9%), a tanulóknál a technikai feltételek felismerése kerül az első helyre 31%-kal, s a munkamegosztás a második 18%-kal. Az is jellemző, hogy a tanulók a munkatársak kiválasztását fontosabbnak tartják, mint a pedagógusok. A tanulók a szervezést elsősorban konkrétan képesek megközelíteni, ott a mozzanatok felismerésében 35%-os az összesített eredményük. (A 3. sz. kérdőív 12. kérdése alapján.)

Meglepő a *végrehajtással* kapcsolatos tudatosítás szegényes volta (13%), itt a tanulók jelentősen magasabb arányban ismerik fel a követelményeket (25%). A pedagógusok

[6] Pedagógiai Közlemények, 18. kötet. Sajtó alatt.

lényegében a munkaerkölcsre koncentráltak (45%), még a tervszerű munka szerepel 23%-kal, a többi jóval alatta van. Különösen meglepő, hogy a jó vezetés fontosságának felismerése 3%-os, a vezetés elfogadását egyetlen pedagógus sem említi, s a fegyelem tudatosítása is csupán 6%-uknál szerepel.

A gyermekeknél kiugró az együttműködés 48%-kal és a fegyelem 45%-kal. Feltehető, hogy ezekkel kapcsolatban éltek át legtöbb konfliktust. Még jelentős a hozzáértés (28%) és az érzelmi hozzáállás (29%) fontosságának felismerése is. Lényegében tehát csak a munkaerkölcs vonatkozásában van összefüggés a tanulók felismerési aránya és a tudatosítás közt, a többi részmozzanatnál a spontán tudatosulás nagyobb szerepét tételezhetjük fel.

Az *ellenőrzés* területén a pedagógusok és a tanulók közt a különbség nem nagy a felismerés vonatkozásában. A korrelációs számítások itt mutattak enyhe összefüggést a részmozzanatok felismerésében. Mind a pedagógusoknál mind a tanulóknál első helyen az eredmények és hiányosságok megállapítása szerepel, s leggyengébb a végrehajtás menetének ellenőrzése és a lényegre irányulás. Erősebb eltérés a segítő szándéknál jelentkezik: a pedagógusok 35%-a, a tanulók 23%-a említi. Különös ellentmondás, hogy a 8. osztályosok magasabb szinten ismerik fel az ellenőrzés jegyeit, mint ahogyan azt a pedagógusok – saját bevallásuk szerint – feltárják (18%–24%).

A pedagógusok által nyújtott adatok szerint az *értékelés* tudatosítása sokkal magasabb szinten történik (23%), mint ahogyan az a tanulók felismerésében tükröződik (10%). A tanulók csak az eredmények és hiányosságok megállapítását jelölik meg jelentős arányban (42%) a pedagógusoknak e mellett még 53%-a a tárgyilagosságot is. Viszont a tapasztalatok levonását csak 9%-uk említi, de differenciálatlanul, a szövegek értelme szerint elsősorban munkatapasztalatként. Viszont erős hangsúlyt kap a dicséret és elmarasztalás, ugyanúgy, mint a tanulóknál. Ez az értékelés fogalmának leszűkülését jelenti egy-egy személy megítélésére, s teljesen hiányzik belőle a tevékenységek elemzése, az okok kutatása, s csak elhanyagolható arányban jelentkezik az erkölcsi és munkatapasztalatok levonása.

Mindez igazolja a feltételezésünket: *az önkormányzó tevékenység tudatosítása nem történik kellő szinten és differenciáltsággal.*

A tudatosság fejlődésének vizsgálata nyílt kérdésekkel

Az önkormányzó tevékenység tudatosulásának vizsgálatát kísérleti iskoláinkban is elsősorban a 3. sz. kérdőív megfelelő kérdéseivel végeztük. A felmérést a kísérlet indításakor a tanév elején és két tanév lefolyása után a tanév végén végeztük.[9] Így két tanév fejlődését fogtuk át. A fejlődést a 4. sz. táblázat mutatja. A 6–7. osztályosoknál az emelkedés azért olyan kiugró, mert köztük van az a három osztály, amelynél a kísérlet már 5. osztályban kezdődött. A 2. sz. iskola eredményei azért alacsonyabbak, mivel körzetmódosítás miatt a két kísérleti osztály tanulóinak jelentős része eltávozott, új gyermekek is jöttek, és a két csoportot össze kellett vonni. Eredményei így is kiugróak, amint a 3. táblázat mutatja.

[9] 1. sz. iskola: Sajókaza; 2. sz. iskola: Budapest, IV. Erzsébet u. 69.

3. sz. táblázat

	1. sz. iskola 7.a.oszt.	2. sz. iskola 7. oszt.
1. Tervezés	60%	50%
2. Szervezés	56%	55%
3. Végrehajtás	43%	40%
4. Ellenőrzés	42%	37%
5. Értékelés	61%	46%
Összesen	53%	46%

4. sz. táblázat

Indulási és zárási értékek százalékban

1. sz. iskola

Oszt.	Tervezés		Szervezés		Végrehajtás		Ellenőrzés		Értékelés		Összesen	
	K	Z	K	Z	K	Z	K	Z	K	Z	K	Z
5–6.	8	24	15	34	44	35	7	32	21	43	19	34
6–7.	8	47	17	46	21	39	9	40	14	57	14	46
7–8.	15	32	14	39	23	31	11	28	17	40	16	34
8–8.	26	36	20	27	23	39	21	28	16	27	21	31
Össz.:	14	35	17	37	28	36	12	32	17	42	18	36

2. sz. iskola

5–6.	8	28	5	40	9	29	5	30	–	36	5	33
6–7.	8	50	13	55	21	40	8	37	7	46	11	46
7–8.	12	30	10	32	18	30	10	28	12	35	12	31
8–8.	11	22	7	18	18	30	12	20	5	20	11	22
Össz.:	10	33	9	36	17	32	9	29	6	34	10	33

Kontroll iskolák

5–6.	10	19	12	21	22	17	11	17	8	10	13	17
6–7.	19	20	13	14	25	20	16	16	9	14	16	17
7–8.	17	21	11	17	26	17	17	14	11	14	16	17
8–8.	30	33	18	20	25	27	24	26	11	13	22	24
Össz.:	19	23	14	18	24	20	17	18	10	13	17	18

K: A kísérlet indulásakor, *Z:* a kísérlet lezárásakor

A 4. sz. táblázatból leolvasható, hogy a kontroll osztályok lényegében stagnáló állapotával szemben a kísérleti osztályokban erőteljes fejlődés mutatkozik. Az egyes mozzanatok felismerésében a túl nagy különbségek kiegyenlítődtek, a kép egységesebbé vált. A fejlődés – kellő 5. osztályos megalapozás után – a 6. osztályban felgyorsul. Bár az ellenőrzés követelményeinek a felismerése a legalacsonyabb, a fejlődés ezen a területen az átlagon felüli. (Háromszoros.) Valószínű tehát, hogy ezen a területen a leggyengébb a tapasztalatok spontán tudatosulása, s itt hatott legjobban a tervszerű tudatosítás. A legkisebb az előrelépés a végrehajtás tudatosulásában. Feltételezhető, hogy a helytelen eljárások, magatartásformák ezen a területen olyan konfliktusokat okoznak, amelyek okai közvetlenül is felismerhetők, itt tehát nagyobb a spontán tudatosulás szerepe, mint a többi területen. Jelentős az értékelés területén tapasztalható előrelépés. Következetes és alapos értékelés ugyanis a tanulókat egzisztenciájukban érinti, különösen az igazságosság, tárgyilagosság területén, s ez nagymértékben tudatosul.

A globális értékelés mellett tanulságos az egyes részmozzanatokban jelentkező fejlődés vizsgálata is.

A *tervezés* mozzanatai közül a kísérlet indításakor a gyermekek csak a javaslattétel és a realitás fontosságát ismerték fel számottevő arányban. A felmérések ezen túlmenően azt is megmutatták, hogy a magas pontszámot elérő tanulók 50–70%-a jelentős tanuló, így a tervezés mikéntjéről feltehetően csak azok tudtak valamit, akik gyakorlatban találkoztak vele. De még az ő számukra is csak a leglényegesebb jegyek tudatosultak. A lezáráskor készült felmérés egyrészt az értékek jelentős növekedését mutatja, másrészt olyan mozzanatok felismerését is, melyeket két évvel ezelőtt nem láttak meg a tanulók. Az egész közösség bevonása a tervezésbe és a tudatosítás kiterjesztette azok körét, akiknek a tervezésre vonatkozólag lényeges mondanivalójuk volt, s több jegy felismerésére tette képessé a tanulókat. De még mindig az a helyzet, hogy a tervkészítés technikai követelményei (lebontás, határidő stb.) elsősorban azoknak jutottak eszébe, akik a rajmunkaterv összeállításában valamilyen módon bekapcsolódtak. Ezt „menet közben" azzal igyekeztünk ellensúlyozni, hogy az őrsvezetőket az őrsi naptár kollektív összeállítására késztettük.

A *szervezés* követelményeinek felismerése – különösen a 2. sz. iskolában – igen alacsony szinten mozgott. A munka felbontásának szükségességét csak az 1. sz. iskolában látta a tanulók számottevő része, itt is elsősorban a munkák szétosztását végző funkcionáriusok. Ez arra késztetett bennünket, hogy a három leglényegesebb mozzanatra: a munkamegosztásra, a szükséges feltételek biztosítására és a szervezés kollektív megoldására koncentráljunk. Ennek hatása a kísérlet lezárásakor meg is mutatkozott, ezeket a követelményeket a tanulók kiemelkedő arányban említették. (Sorrendben: 1. sz. iskola:19% – 62%, 39% – 53%, 20% – 69%; 2. sz. iskola: 14% – 71%, 12% – 35%, 7% – 70%). Egészében véve nemcsak a praktikum, az empíria szintjén gondolkodtak már a szervezés során – mint azt az alapfelmérésben láttuk –, hanem tudatosan alkalmazták a megismert követelményeket.

A *végrehajtással* kapcsolatos követelmények közül már a kísérlet megindításakor kiemelkedett a munkaerkölcs elemi követelményeinek felismerése. Ugyanakkor a gyakorlat azt mutatta, hogy ezek megsértése elég gyakori jelenség. A kísérletben részt vevő pedagógusokkal folytatott elemzés során arra a következtetésre jutottunk, hogy a zavartalan feladatvégzéshez szükséges beidegzés nem egyszerűen gyakorlás kérdése. Ha a

tanulók előre lépnek a munka megszervezése, ellenőrzése, értékelése terén, akkor egyrészt megszűnik egy sor zavart, fegyelmezetlenséget, „lógást" okozó tényező, másrészt a szokásformálásnak jobb feltételei jönnek létre. Elhatároztuk, hogy az elsőnek említett összefüggést a tanulókkal tudatosítjuk. Ez az eljárás hatékonynak bizonyult, a tanulók nemcsak a követelmények felismerésében léptek előre, hanem elsősorban a feladatok zökkenőmentes, együttműködő, fegyelmezett végrehajtásában.Ebben elsőrendű szerepe volt annak, hogy a munka konfliktusait a tanulók helyesen elemezték, tudatosan keresték és szüntették meg a zavartkeltő hibákat, s nem szűkítették le egy tevékenység megítélését az egyén megítélésére.

Az *ellenőrzés* tudatossága kapcsán mindkét iskolában a kísérletező pedagógusokkal folytatott megbeszélés során az egyik leglényegesebb hibaként az fogalmazódott meg, hogy a tanulók nem látják az ellenőrzés közösségi jellegét. Ha egymást ellenőrzik, azt mind az ellenőrzők, mind az ellenőrzöttek *közvetett pedagógus ellenőrzésnek* érzik. A tudatosítás fő céljaként az ellenőrzés közösségi jellegének feltárását és erősítését jelöltük meg. Ez a felmérés tanúsága szerint messzemenően sikerült, az emelkedés az 1. sz. iskolában: 5%–64%, a 2. sz. iskolában: 11%–75%. Ez azonban kihatott három másik mozzanat felismerésére is. A közösség megbízásából önállóan végzett ellenőrzés felvetette az igazságosságnak (1. sz. i.: 6% – 62%, 2. sz. i.: 9% – 71%), a tervszerűségnek, alaposságnak, pontosságnak (1. sz. i.: 8% – 35%, 2. sz. i.: 20% – 50%) és az eredmények, hibák pontos megállapításának (1. sz. i.: 6% – 58%, 2. sz. i.: 6% – 34%) indokolt igényét. Az e területeken jelentkező konfliktusok és azok megvitatása eredményezték a tudatosulás nagymérvű emelkedését.

A jelentős javulás ellenére mind a tudatosság, mind a tényleges gyakorlat szempontjából az ellenőrzés maradt az önkormányzati munka leggyengébb összetevője.

Az *értékelés* fogalmát – a széles körű felmérés résztvevőihez hasonlóan – a kísérleti iskolák tanulói is leszűkítetten értelmezték. Csak az eredmények, hiányosságok megállapítását jelezték jelentősebb arányban az 1. sz. iskola gyermekei. Egyébként a túlnyomó többség megelégedett annak megállapításával, hogy „megdicsérjük", elmarasztaljuk". Az okok feltárását és a tanulságok levonását alig említették. Az előkészítő megbeszéléseken a pedagógusokkal megállapítottuk, hogy a tanulságok levonására helyezzük a hangsúlyt, mivel ez a többi követelmény területén is előrelépésre készteti a tanulókat. Ez az erkölcsi tanulságok levonásában egyértelműen sikerült (1. sz. i.: 10% – 37%, 2. sz. i.: 8% – 33%). Az erkölcsi tapasztalatok tudatosulásának emelkedése magával hozta a tárgyilagosság igényének megnövekedését is. (1. sz. i.: 12% – 72%, 2. sz. i.: 9% – 67%.) A gyakorlati munkában az okok feltárása is megnyilvánult, az írásbeli válaszokban ez kevéssé tükröződött. (1. sz. i.: 3%–17%, 2. sz. i.: 0%–16%.) Beszélgatések alapján arra következtethetünk: a gyermekek természetesnek tartották, hogy az értékeléshez az okokat meg kell állapítani, ezért nem említették.

A tudatosság fejlődésének vizsgálata egy társadalmi munka leírásának elemzése útján

A 4. sz. kérdőív nemcsak a helyes és helytelen eljárás felismerését, hanem *állásfoglalást is* kíván a tanulóktól. A leírás húsz olyan mozzanatot tartalmaz, amelyeket fel kell ismerniük és velük kapcsolatban állást kell foglalniuk a tanulóknak. A felmérést az 1. sz.

iskola 6–8. osztályaiban végeztük el a kísérlet megindításakor és lezárásakor. Az 5. osztályban az előfelmérések nem adtak értékelhető válaszokat, ezért ott nem végeztünk méréseket. Az egyes mozzanatokat a mellékletben a kérdőíven közöljük.

A válaszokat három csoportba osztottuk: Jóska helyesen tette, Jóska helytelenül tette, Pista helyesen tette. Már az első felméréskor nyilvánvalóvá vált, hogy a tanulók a helytelen eljárást és magatartást jelentősen nagyobb arányban ismerik fel, mint a helyes mozzanatokat. Ez alig csökkent a kísérlet befejezéséig.

A tanulók legérzékenyebben arra reagáltak, hogy az őrsvezető csak parancsolgatott de ő maga nem dolgozott. Ennek leírásakor a legtöbb tanuló stílusa indulatossá válik, s hangsúlyozzák, hogy az ilyen gyermek nem való őrsvezetőnek.

A következő kiemelkedő mozzanat: „Csak saját önző érdekeit nézte". Ez azért lényeges, mert a tanulóknak az az igénye fogalmazódott meg a válaszokban, hogy az őrsvezető köteles alárendelni saját érdekét a közösség érdekeinek. Ezt a válaszolók többsége ehhez hasonlóan fogalmazta is meg.

Jellemző a fejlődésre, hogy míg a kísérlet megindításakor a tanulóknak csupán 19%-a kifogásolta, hogy az őrsvezető nem kérte az őrs javaslatait, ez az arány a kísérlet végére 36%-ra emelkedett.

Jóska pozitív tettei közül már a kísérlet megindításakor kiemelkedett két szervezési feladat felismerése: A szerszámokról való gondoskodás, és a feladatok elosztása. Ezek aránya a kísérlet lezárására az átlagnál jobban emelkedett. Míg a negatív magatartás megítélését továbbra is éles, indulatos hang jellemezte, úgy látszik, nőtt a hozzáértés objektívebb felismerése. Ez egyrészt szemléletbeli fejlődés, másrészt a szervezésre vonatkozó ismeretek fejlődését is jelzi.

Pista megítélésében lényeges fejlődés nem mutatkozott, csupán jelentősen nőtt azoknak a száma, akik hangsúlyozzák: Milyen szép, hogy segített a lányoknak. A 37% mögött – bár első pillanatban arra gondoltunk – nem kizárólag lányok vannak. A fiúk csaknem számarányuknak megfelelően szerepelnek.

Nemcsak az jellemző, hogy melyik mozzanat felismerésében és megítélésében találunk magasabb arányokat, hanem az is, hogy mire nem figyeltek fel a tanulók. A vezetési stílus megítélésének bizonytalanságára vall, hogy a „mert féltek tőle" (ti. az őrsvezetőtől), a kísérlet beindításakor és lezárásakor egyaránt csupán a tanulók 3%-ában keltett felháborodást. A többiek átsiklottak fölötte. A másik ilyen alacsony felismerést annál a mozzanatnál találjuk, hogy „Ellenőrizte a munka minőségét." Itt az ok az lehetett, hogy az őrsvezető ellenőrző, korrigáló megjegyzései – noha tartalmilag helytállóak voltak – egyrészt abba a szituációba ágyazódtak, hogy ő maga nem dolgozott, másrészt formájuk nyers, gunyoros volt. Mindez elfedte a tanulók előtt a figyelmeztetések tartalmi helyességét.

Végül kiemelem a kísérletben 5. osztálytól fogva résztvevő csoport adatait. Az eredmény kiugró: 63%. Mivel a párhuzamos 7. osztályok két év alatt meg sem közelítették ezt az eredményt (34% és 19%), a különbséget az 5. osztályos megalapozásnak kell tulajdonítanunk.

Összefoglalóan megállapítható: a társadalmi munka elemzése nem csupán az önkormányzó tevékenységre bontakozó ismeretek felderítését és fejlődését mutatta meg, hanem *a tanulók érzelmeit is,* melyeket az egyes magatartásformák kiváltanak belőlük.

A tudatosság fejlődésének vizsgálata szóválasztás útján

Az 5. sz. kérdőíven 37 szó közül 13 közvetlen feltétele a társadalmi munka eredményes teljesítésének. Ezek sorrendben a következők: hibák kijavítása, kitartás, szorgalom, vidámság, pontosság, hozzáértés, jó vezetés, tervszerű munka, a vezetés elfogadása, lelkesedés, segítés, összetartás, fegyelem. Ezek közül a vidámság vitatható, de a 10–14 éves gyermekek számára a munka jó hangulata a siker fontos követelménye.

A válaszok értékelésekor a helyes válaszok mindegyikének pozitív, a helytelen válaszoknak negatív pontértéket tulajdonítunk. A helyes válaszokat a lehetséges 13 találat százalékában, a helyteleneket az összes választások százalékában számítottuk. Pontértéknek neveztük a helyes és helytelen válaszok összevont értékét és a maximum százalékában adtuk meg.

Az adatok összehasonlításakor az első, ami szembetűnik, hogy a kísérlet indításakor magasabb vagy majdnem azonos a helyesen megjelölt fogalmak aránya, mint a kísérlet lezárásakor, a pontérték a lezáráskor mégis jelentősen magasabb. (1. sz. i.: 44% – 61%, 2. sz. i.: 34% – 55%.) Ez abból adódik, hogy a kísérlet előtt a tanulók kontroll nélkül aláhúztak minden pozitív tartalmú fogalmat, kétéves tudatosítás után azonban kritikával közeledtek a feladathoz. Ezzel a helytelen megjelölések száma erősen lecsökkent, viszont megnőtt azoknak a tanulóknak a száma, akik nem követtek el hibát. (1. sz. i.: 9% – 26%, 2. sz. i.: 2% – 11%.) Mindez azt mutatja, hogy a sokrétű gyakorlathoz kapcsolódó tudatosítás a tanulóknál többirányú fejlődést eredményez. Az első a fogalmak tisztázódása és tartalmuk pontosabb körülhatárolódása. A másik: Megtanulják a gyermekek, hogy az egyes tevékenységek milyen tulajdonságokat, milyen követelmények teljesítését igénylik. Mivel a munka eredményes elvégzése technikai feltételeken (pl. tervszerű munka) kívül erkölcsi, jellembeli tulajdonságokat is megkíván, az önkormányzati tevékenység tudatosítása, ha ezt a tanulók öntevékeny, aktív részvételével végezzük, az erkölcsi gondolkodást is fejleszti, különösen a munkakultúra erkölcsi vonatkozásában.

Érdekes azt is megvizsgálni, hogy a tanulók választása hogyan oszlott meg az egyes, a kérdőíven felsorolt fogalmak között. Az összesítések is azt mutatják, hogy megnőtt a helyes, és jelentősen csökkent a helytelen válaszok aránya. Ugyanakkor sem a növekedés, sem a csökkenés nem arányos. A „szorgalom" és a „fegyelem" 91%-ról 97%-ra nőtt. A „pontosság" 82%-ról 91%-ra. A „lelkesedés" maradt a 68%-on, sőt a hozzáértés 84%-ról 79%-ra esett vissza. Az „éleslátás"' csökkenése 17%-os, a „szép írás"-é csak 7%-os.

A munka eredményességét biztosító tulajdonságok közül a lezáró felmérőskor a szorgalom és a fegyelem kapta a legtöbb megjelölést. Ez az egységes megnyilatkozás azt mutatja, hogy a tanulók logikailag tisztában vannak a két követelmény jelentőségével. Valószínűleg a pedagógusok is ezeket hangoztatták a legtöbbször, s a megfigyelések és pedagógus feljegyzések szerint a közösségekben is ezek megsértése okozta a legélesebb összeütközéseket.

A szorgalom erősen egyénhez kötött. Individuális, sőt individualista célú munkában is lehet valaki szorgalmas. A fegyelem már feltételezi a másokhoz való viszonyt, a saját akarat alárendelését jelenti egy közös tevékenység rendszerének. De tartalma nem szükségszerűen szocialista, s lehet kényszerfegyelem is. Tartalmára - a tevékenységek elemzésén túl – némi fényt vet az is, hogy a tanulók milyen más tulajdonságokkal együtt

5. sz.

Egy társadalmi munka elemzése,

Oszt.	1	2	3	4	Ö.	5	6	7	8	9	10
6./a	9	51	45	6	28	9	67	3	36	9	42
6./b	8	16	20	4	12	20	52	4	24	8	28
6./c	14	33	19	–	16	9	38	–	9	4	19
6./abc	10	34	30	3	18	12	53	2	24	7	31
7./a	9	23	20	11	16	6	38	–	35	9	35
7./b	14	43	29	3	22	14	32	3	18	14	18
7./ab	11	31	25	8	18	9	33	1	27	11	27
8./a	–	64	36	–	25	20	60	–	44	20	40
8./b	21	39	14	7	20	57	60	10	21	14	35
8./ab	11	50	24	3	22	39	60	5	33	16	37
Össz.:	11	37	26	5	19	19	48	3	27	11	31

Egy társadalmi munka elemzése,

Oszt.	1	2	3	4	Ö.	5	6	7	8	9	10
6./a	3	45	32	–	20	22	45	3	13	9	22
6./b	3	50	57	3	29	46	77	7	53	30	30
6.	3	47	44	1	24	33	60	5	31	19	26
7./a	97	50	60	3	52	87	87	3	87	66	68
7./b	–	37	21	–	14	62	83	8	50	21	25
7./c	13	39	30	–	21	22	39	4	13	4	17
7.	43	43	40	1	31	61	72	5	54	34	41
8./a	7	45	44	3	34	41	69	–	31	14	21
8./b	3	47	25	–	9	40	56	–	12	18	15
8.	5	46	37	1	22	41	62	–	21	16	18
Össz.:	18	45	40	2	26	36	57	3	33	22	25

Egy társadalmi munka elemzése vonatkozásában

Oszt.	1	2	3	4	Ö.	5	6	7	8	9	10	11
6. elején	9	51	45	3	28	9	67	3	36	9	42	21
7. végén	97	50	60	3	52	87	87	3	87	66	68	87

táblázat

1. sz. iskola a kísérlet indításakor, %

11	12	13	14	15	Ö.	16	17	18	19	20	Ö.	Össz.:
21	36	67	42	45	34	67	15	24	9	3	23	30
16	28	76	28	40	29	28	32	20	24	4	28	24
23	28	67	23	43	25	28	9	23	14	–	15	21
20	30	70	32	42	29	43	18	22	14	2	20	25
26	44	88	53	44	34	64	29	14	11	–	24	28
7	35	78	32	32	26	57	25	29	14	–	25	25
17	39	82	42	38	30	60	27	20	12	–	24	26
16	64	92	48	44	40	40	16	32	8	–	19	32
25	75	82	53	35	42	53	35	32	18	18	31	35
20	68	85	50	38	41	46	25	31	12	9	25	33
19	43	77	40	39	32	49	23	24	13	3	23	26

1. sz. iskola a kísérlet lezárásakor, %

11	12	13	14	15	Ö.	16	17	18	19	20	Ö.	Össz.:
9	32	74	22	19	25	25	39	29	–	6	20	23
23	65	88	34	38	45	27	30	19	15	3	19	35
15	47	80	28	28	34	26	35	24	7	5	20	29
87	71	84	84	81	72	75	71	50	40	19	51	63
12	58	91	45	29	44	25	45	33	25	12	28	34
–	30	61	30	13	21	26	9	17	–	–	12	19
39	56	80	57	46	56	46	46	35	27	11	38	41
10	62	97	41	24	37	44	38	34	–	–	24	32
6	37	98	28	21	30	21	28	28	–	–	15	24
8	49	97	34	23	34	34	33	31	–	–	20	28
21	45	83	39	29	36	34	37	28	13	7	24	31

a kísérleti osztály fejlődése, %

12	13	14	15	Ö.	16	17	18	19	20	Ö.	Össz.
36	67	42	45	34	67	15	24	9	3	23	30
71	84	84	81	72	75	71	50	40	19	51	63

emelik ki magas arányban. Ezért jelentős az, hogy az összetartás 90%-kal szerepel, különösen ha hozzátesszük, hogy a segítés 78%-os aránya szintén jelentős.

A magas pontszámú fogalmak között találjuk a pontosságot 91%-kal. A kísérlet folyamán aránya 9%-kal emelkedett. A pontosságot megjelölésekor a tanulók igen különböző tartalommal értelmezték. A megbeszéléskor egyesek a pontos megjelenést emelték ki, mások a munkatárgy pontosságát hangsúlyozták, de sok gyerek – elsősorban a kísérleti 7. osztályokban – átfogó értelmet tulajdonított neki, közel kerülve ezzel a pontosság makarenkói fogalmához.

A másik magas arányszámmal szereplő követelmény a „tervszerű munka". Nem véletlen, hogy a 7. osztályokban a tanulók 98%-a, a kísérleti 7. osztályokban 100%-a aláhúzta. Bár első pillanatra „technikai" követelménynek látszik, nem csekély a politikai jelentősége annak, hogy neveltjeink ilyen egyértelműen és egységesen felismerik a tervszerűség fontosságát.

86%-kal szerepel, s ezért említésre méltó a „jó vezetés" fontosságának felismerése. Jellemző, hogy jóval megelőzi a „vezetés elfogadásának" felismerését, amelyet a tanulóknak csak 67%-a jelöl. Csak az egyik kísérleti 7. osztályban (2. sz. isk.) értük el, hogy a vezetés elfogadása 100%-os felismerést mutatott.

A vidámságot minden évfolyamban a tanulók 58-59%-a tartotta a jó munka feltételének. Ez aránylag alacsony. A tanulók közt elég elterjedt egy komolykodó magatartás, ami összeegyeztethetetlennek véli a felelős munkát a vidámsággal. Nem véletlen, s ezzel kapcsolatos az is, hogy a kísérlet lezárásakor a tanulóknak még 24%-a a csendes magatartást a jó munka feltételének tartja. Azt hiszem, nem tévedünk, ha emögött a tanítási órák normáinak átvitelét látjuk más szituációkra. Hasonló a helyzet a „tanulás" (23%) és a „szép írás" (16%) igényével is. Az így válaszoló gyermekeknél a „jó gyermek"' a „csendes gyermek"' a „jól tanuló gyermek", a „jól dolgozó gyermek" fogalmai még összemosódnak. Ezt látszik igazolni, hogy az 5–6. osztályosok közül többen hajlamosak az ilyen behelyettesítésre, s az erkölcsi ítélőképesség fejlődésével csökken az arányuk.

Meglepő, hogy az őszinteséget milyen sok gyermek tartja a jó munka feltételének. (47%.) „Közösségi munka nem lehet őszinteség nélkül," – fogalmazták meg az egyik kísérleti osztályban, ahol különösen magas volt az őszinteséget megjelölők aránya (89%).

Fel kell figyelnünk a „barátság" viszonylagosan magas arányára is (35%). Szervezéskor mindig számításba kell vennünk, hogy gyermekeink egyharmada önmaga számára is tudatosítva csak barátaival tud igazán együttműködni.

A tudatosság fejlődésének vizsgálata az önállóság fejlettségének megítélése útján

A 3. sz. kérdőív 15., 19., 21., 23., 25. pontja arra készteti a tanulókat, hogy egy skálán jelöljék meg, hol állnak az önkormányzó tevékenység egyes mozzanatainak önállósága terén. Ezt a skálát, anélkül, hogy a tanulók válaszait ismerték volna, az osztályfőnökökkel is kitöltettük.

A kísérlet indításakor és lezárásakor adott válaszok összehasonlítása az első pillantásra is azt mutatta, hogy az egyes osztályok önmagukról alkotott véleménye sokkal egységesebb lett. A kezdő felméréskor szétszóródtak a vélemények, nem sűrűsödtek egy meghatározott szint körül, míg lezáráskor a vélemények sokkal egységesebbek. Gyakori, hogy a tanulók véleménye szerint nem azon a szinten állnak, ahova a pedagógus helyezi őket, de ilyenkor egységesen más a véleményük. A változást a 7. sz. táblázattal kíséreltük érzékeltetni. Megállapítottuk osztályonként minden mozzanatnál (tervezés, szervezés

6. sz. táblázat

Vélemények alakulása az önkormányzat fejlettségéről

Intervallum	Beindítás előtt		Lezáráskor	
	Mozzanatok száma	Pontérték	Mozzanatok száma	Pontérték
30%-on alul	15	–	1	–
30–39%	26	26	15	15
40–49%	21	42	18	36
50–59%	12	36	11	33
60–69%	3	12	18	72
70–79%	2	10	7	35
80–89%	1	6	5	30
90–99%	–	–	3	21
100%	–	–	2	16
Összesen		132		258

stb.) hogy melyik fokozatra adtak a tanulók legtöbb szavazatot, s kiszámítottuk, hogy e csúcsot a tanulók hány %-a jelölte meg. Az így kapott százalékszámmal jellemeztük a tanulók véleményének egységességét, mivel ennek nagysága jelzi, hogy a tanulók hány %-a szóródik alacsonyabb elosztásban, ill. van-e egyáltalán sűrűsödés. 80 adatot kaptunk, ezt csoportosítottuk. A 30%-on aluli értékeket és a 100%-os egybeesést külön vettük, a közbülső szakaszt 10%-os intervallumokra osztottuk. Az első foknak nem tulajdonítottunk pontértéket, a többi intervallumba eső adatokhoz növekvő sorrendben 1–8 pontot rendeltünk. Ez mennyiségileg kifejezte a két mérés közti különbséget. Az indulási felmérést tekintettük alapnak, a növekedést annak %-ában adjuk.

A kísérlet indulásakor a csúcs a 30–39%-os intervallumban volt, a közép pedig 39%-nál. A lezáráskor két csúcsot is találunk: a 40–49%-nál és 60–69%-nál, a közép 53%-nál található. A pontérték növekedése 95%-os.

Mindez arra mutat, hogy a rendszeres tevékenység és annak tudatosítása egységesebbé tette a közvéleményt az önkormányzat önállóságára vonatkozóan. Ezzel nőtt a közösség önismerete is.

Egybevetettük az osztályfőnökök és a tanulók véleményét is, mindkettőt felvittük ugyanarra a táblázatra s az eltérésnek fokonként 1–1 pontértéket tulajdonítottunk. Ezt neveztük „Eltérésnek".

Az már az első pillantásra megállapítható volt, hogy a pedagógusok és a tanulók véleménye az önkormányzat önállóságára vonatkozóan közelebb került egymáshoz. Ezt nem csupán a globális eltérés csökkenése mutatja – 1,18-ról 1,04-re –, hanem az egyes évfolyamoké is. Így pl. 5. osztályról 6-ra 1,16-ról 0,98-ra, 6. osztályról 7-re 1,20-ról 0,90-re. Az egyik kísérleti osztálynál a változás 1,16-ról 0,85-re, a másiknál 1,26-ról 0,82-re. Csak a 7. osztályról a 8. osztályra nem történt pozitív változás. Ez összhangban van azzal az általános megállapítással, hogy minél később kezdtük az önkormányzat formálását, annál kisebb volt az erőfeszítések hatásfoka.

Azt nem lehet megállapítani, hogy a változásban az egyes összetevőknek mekkora a szerepük. Valószínűleg a közösségek is reálisabban ítélik meg önmagukat, s az osztályfőnökök is jobban megismerték tanítványaikat.

A másik jellegzetes változás, hogy míg a kísérlet indulásakor a 7. osztályok kivételével a tanulók erősen aláértékelték saját magukat az osztályfőnök véleményéhez képest, a kísérlet lezárásakor megfordul a helyzet, csupán a szervezésnél marad a régi állapot. A tanulók az intenzív önkormányzó tevékenység és a tudatosítás következtében nemcsak pontosabban látják saját képességeiket, hanem megnőtt saját magukba vetett bizalmuk is. Ez a megnövekedett önbizalom a továbbfejlődésnek igen fontos motorja lehet, ha megfelelő feladatokkal továbbra is ébren tartjuk.

A nyitott kérdések, a szóválasztás, a társadalmi munka elemzése a helyzetmegítélés adatai még a kapcsolódó beszélgetések megerősítő jellege esetén is csak óvatos következtetést engednek meg a kialakult meggyőződésre. Önmagukban csupán arról tájékoztatnak, mit tudnak a tanulók az eredményes munka feltételeiről. Egymásra vonatkoztatva azonban megerősítik a feltételezésünket: a közösségi tapasztalatok tudatosítása fejleszti a tanulók ismereteit, ítélő- és következtető képességét az önkormányzó tevékenységre vonatkozóan. A tevékenységek elemzése hivatott megmutatni, hogy mindez a konkrét tevékenységben hogyan realizálódik.

MELLÉKLETEK

3. sz. kérdőív

Iskola: ..... Osztály: .....

Név: .....

1. Kik a barátaid?
2. Ha egy kiránduláson az autóbusz négyes páholyában ülhetsz, ki lenne a három társad, akivel szívesen ülnél együtt?
3. Nevezz meg három tanulót, aki alkalmas volna az osztály vezetésére!
4. Ha társadalmi munkát kell végezni, ki az a három tanuló, akire a szervezést rá lehet bízni?
5. Ha kulturális seregszemlére készültök, ki az a három tanuló, akire a szervezést rá lehet bízni?
6. Ha sportversenyre készültök, ki az a három tanuló, akire a szervezést rá lehet bízni?
7. Milyen tisztséget viselsz az osztályban, az úttörő mozgalomban?
8. Mit tettél tisztségedben a tanév folyamán?
9. Milyen tisztséget szeretnél betölteni a következő tanévben?
10. Milyen javaslatodat fogadták el az osztály, az iskola életével kapcsolatban?
11. Milyen javaslatod volna az osztály, az iskola életével kapcsolatban?
12. Ha az osztálynak fát kellene ültetni a játszótéren, hogyan szerveznéd meg a munkát?
13. Kik határozzák meg nálatok a célokat, a feladatokat? Karikázd be a megfelelő választ! Csak egyet karikázz be!
    1. Mindig a tanárok, az osztályfőnök mondják meg, hogy mit csináljunk.
    2. Az őrs életében már mi is tűztünk ki célokat, feladatokat, de a rajfeladatokat a rajvezetőtől, a csapatvezetőségtől kapjuk.
    3. Nemcsak az őrs, hanem a raj életében is tűzünk ki célokat, feladatokat.
    4. Az őrs és a raj életén kívül az egész iskola céljainak, feladatainak kialakítására is javaslatot teszünk.

14. Mire kell ügyelnünk a célok, feladatok kitűzésénél?
15. Hogyan készül nálatok a rajmunkaterv? Karikázd be a megfelelő válasz sorszámát! Csak egyet karikázz be!
    1. A rajvezető készíti, mi nem szólunk bele.
    2. A rajvezető készíti, mi kiegészítéseket, változtatásokat javaslunk.
    3. A rajvezető előre kér javaslatokat és úgy készíti el.
    4. A rajvezető előre kér javaslatokat, elkészíti a tervet és utána megvitatjuk.
    5. Nem egyedül a rajvezető, hanem a rajvezetőséggel készíti el, és mi utána megvitatjuk.
    6. A rajvezetőség előre kér javaslatot, úgy készíti el a tervet, utána megvitatjuk.
16. Milyen a jó terv és hogyan készül? Mire kell ügyelnünk elkészítésénél?
17. Nevezz meg egy sikeres osztálymunkát!
18. Írd le, hogy mik voltak a siker okai!
19. Hogyan történik nálatok a különböző munkák, feladatok elvégzése? Karikázd be a megfelelő válasz sorszámát! Csak egyet karikázz be!
    1. Az őrsi munkát az idősebb őrsvezető, a rajmunkát a rajvezető szervezi.
    2. Az őrsi munkát már önállóan szervezzük, de a rajmunkát még a rajvezető szervezi.
    3. Az őrsi munkát önállóan szervezzük, a rajmunka szervezésénél a rajvezető segít.
    4. Az őrsi és rajmunkát önállóan szervezzük, a rajvezető néha tanácsot ad.
    5. Az őrsi és rajmunka szervezése mellett néha mi végezzük az iskolai méretű munkák szervezését is. (Pl. iskolai sportverseny, iskolai ki mit tud stb.)
    6. Már az iskolai méretű munkák megszervezését is ránk bízzák, a tanárok csak támogatást adnak.
20. Hogyan szervezünk meg egy rajfeladatot? (Pl. faültetés, pontverseny, ki mit tud, klubdélután stb.)
21. Mennyire vagytok önállóak a már megszervezett munka végrehajtásában? Karikázd be a megfelelő válasz sorszámát! Csak egyet karikázz be!
    1. Ha valamit dolgozunk, sportolunk, klubdélutánt szervezünk, a rajvezető, vagy valamelyik tanár irányítja.
    2. Az őrsi munkát már önállóan, az őrsvezető irányításával végezzük, de a rajfeladatok végzését a rajvezető irányítja.
    3. Már vannak olyan rajmunkák, amelyeknek végzésénél jelen van ugyan a rajvezető, de nem ő irányítja, hanem a felelősök.
    4. A rajmunkák végzésénél jelen van a rajvezető, de sohasem ő irányítja, hanem a felelősök.
    5. Akkor is el tudjuk végezni a munkát, ha nincs ott a rajvezető.
22. A munka végzésénél hogyan kell dolgozni, mire kell ügyelni, hogy a munka sikerüljön?
23. Ki ellenőrzi a raj, az őrs által adott feladatok, megbizatások, munkák teljesítését? Karikázd be a megfelelő válasz sorszámát! Csak egyet karikázz be!
    1. Csak a rajvezető vagy a tanárok.
    2. Az idősebb őrsvezetők.
    3. Kisebb részét a rajtitkár, az őrsvezetők, nagyobb részét a rajvezető, a tanárok.
    4. Nagyobb részét a pajtások, kisebb részét a rajvezető vagy a tanárok.
    5. Majdnem mindent mi ellenőrzünk.
24. Milyen legyen az ellenőrzés, mihez tartsuk magunkat az ellenőrzés folyamán?
25. Mennyire önálló nálatok a végzett munka értékelése? Karikázd be a megfelelő válasz sorszámát! Csak egyet karikázz be!
    1. A végzett munkát a rajvezető értékeli, ő mondja meg, hogy mit végeztünk jól vagy rosszul, ki érdemel dicséretet vagy megrovást.
    2. Már mi is meg tudjuk állapítani, hogy mit végeztünk jól vagy rosszul, de a rajvezető adja a dicséretet vagy a megrovást.
    3. Mi állapítjuk meg, hogy mit végeztünk jól vagy rosszul és javaslatokat teszünk a dicséretre vagy megrovásra.
    4. Már nemcsak javaslunk dicséretre vagy megrovásra, hanem egyes esetekben mi szavazzuk meg, hogy ki mit érdemel, de a megbeszélést a rajvezető vezeti.

5. Néha az értékelést a rajtitkár vezeti, ilyenkor önállóan végezzük az értékelést.
6. Majdnem mindent önállóan a rajtitkár vezetésével értékelünk.

26. Milyen legyen az értékelés, mihez tartsuk magunkat az értékelés folyamán?

4. sz. kérdőív

Iskola: ..... Osztály: .....

Név: .....

A következőkben egy őrs társadalmi munkájának a leírását találod. Olvasd el figyelmesen és írd le, hogy megszervezésénél mit csinált helyesen és milyen hibákat követett el az őrsvezető!

„A rajtitkár így szólt Kovács Jóska őrsvezetőhöz:

– A két virágágy beültetését ti vállaltátok. Végezzétek el a munkát a jövő héten! Virágpalántára kérjetek pénzt a rajpénztárostól!

Kovács Jóska összehívta az őrsöt és a következőket mondta:

– A jövő héten szerdán beültetjük a két virágágyat. Teri kérjen pénzt a rajpénztárostól palántára, és Juliskával vásárolja meg! Jenő és Pista hozzon ásót, Pali és Irén gereblyét, Ilonka öntözőkannát, Jani ültetőfát! 3 órakor mindenki itt legyen!

– De nekem szerdán máshova kell menni – mondta Jani.

– Nekem is – mondta Irén –. Csütörtökön jobb volna.

Mindenki helyeselt, de Kovács Jóska rájuk kiáltott:

– Csütörtökön nekem nem jó. Én akkor a nagynénémhez megyek.

A többiek morogtak, de aztán elhallgattak, mert egy kicsit féltek Jóskától.

Szerdán 3 órakor mindenki ott volt, csak Kovács Jóska késett öt percet. Amint megjött, mindjárt intézkedni kezdett:

– Jani és Pali kezdjen ásni, Jenő és Pista gereblyézni.

– De az ásót mi hoztuk, ők meg a gereblyét – kiáltotta Jenő.

– Nem érdekel – torkolta le Jóska. – Csináljátok, ahogy mondtam!

– És addig mi mit csináljunk? – kérdezték a lányok.

– Nézitek – vetette oda Jóska.

A fiúk dolgoztak, a lányok ácsorogtak, majd fogócskázni kezdtek. Jóska rájuk ripakodott:

– Ne rendetlenkedjetek! Micsoda ricsajt csaptok.

Aztán rákiáltott Janira:

– Mélyebben ásd, hallod-e! Nálatok így szokás? Te meg ne kapirgáld azt a földet a gereblyével, hanem verd szét a rögöket!

Amikor a fiúk készen lettek, Jóska odahívta a lányokat:

– Ilonka kijelöli a palánták helyét, Juliska és Teri elülteti, Irén megöntözi.A fiúk hordják a vizet.

Megindult a munka, Jóska figyelte, hogyan csinálják. Egyszercsak rákiáltott Juliskára:

– Hallod-e, te copfos! Ne ültesd olyan mélyre, mert elpusztul.

– Nem mutatnád meg, hogyan kell csinálni? - nyelvelt vissza Juliska –. Eddig csak a szád járt, de nem csináltál semmit.

– Ugy is van – helyeseltek a többiek. Jóska megsértődött:

– Szóval én feleslegesen járatom a számat? Hát jó, csináljátok egyedül!

Azzal elment. A többiek egy kis ideig csendesen álltak, aztán megszólalt Pista:

– Folytassuk. Lányok, nem fáradtatok el hajolni? Segíthetünk.

– Az jó lesz. Ha kinyújtóztunk, újra átvesszük – mondta Teri.

Ezután felváltva dolgoztak. Fél óra alatt készen voltak. Még Pista javaslatára elgereblyézték az utat, aztán hazamentek. A szerszámokat magukkal vitték."

Írd le, hogy mit csinált helyesen, mit csinált helytelenül Kovács Jóska! Mi a véleményed Pista munkájáról, magatartásáról?

Mozzanatok:

1. Összehívta az őrsöt
2. Elosztotta a szerszámhozást
3. Elosztotta a feladatokat
4. Ellenőrizte a munka minőségét
5. Nem kérte az őrs javaslatait
6. Saját önző érdekeit nézte
7. A többiek féltek tőle
8. Pontatlan volt
9. Nem hallgatta meg a tagok kívánságát
10. Nem adott munkát a lányoknak
11. Durván, gúnyolódva szólt a lányokra
12. Gorombán bírált
13. Csak parancsolt, nem dolgozott
14. Megsértődött
15. Cserben hagyta az őrsöt

Pista:

16. Folytatta a munkát
17. Segítette a lányokat
18. Felváltva dolgoztak
19. Javasolt, nem parancsolt
20. A szerszámokat elvitték

5. sz. kérdőív

Iskola:..... Osztály:.....

Név:.....

Egy raj társadalmi munkát végez. Húzd alá azokat a szavakat, amelyekre gondolni kell munka közben, ha azt akarjuk, hogy a munka sikerüljön!

bátorság	akaratos
lassúság	jó vezetés
hibák kijavítása	tervszerű munka
éles látás	boldogság
kitartás	bánat
szépség	a vezetés elfogadása
kedvesség	öröm
szorgalom	szellemesség
szomorúság	őszinteség
gyengeség	durvaság
vidámság	szeretet
pontosság	lelkesedés
tanulás	barátság
szépírás	segítés
csendesség	tétovázás
hozzáértés	gorombaság
játékosság	összetartás
hazug	gúnyolódás
	fegyelem

BÁNFALVI JÓZSEF

AZ ISKOLAI PÁLYAPEDAGÓGIAI MUNKA TOVÁBBFEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGE A FAKULTATÍV TANTÁRGYBLOKKOS OKTATÁSI STRUKTÚRÁBAN

Az 1027/1961. (XII. 30.) kormányhatározat, valamint az ifjúság számára nyújtott pályaválasztási tanácsadás továbbfejlesztéséről szóló 1971. június 3-i kormányhatározat megjelenése óta – mely sokoldalúan meghatározta az egyes intézmények ezzel kapcsolatos tevékenységét – oktatási intézményeinkben is egyre szervesebb részévé válik az oktató-nevelő munkának a pályapedagógiai tevékenység, azaz a tanulói személyiség megismerése és fejlesztése révén a fiatalok képességeinek, hajlamainak és érdeklődésének megfelelő életpályára való irányítása. Több értékes tanulmány és számos tájékoztató jellegű kiadvány hívta fel a figyelmet arra, hogy a pályaválasztási előkészítő munka a tervszerű nevelés folyamatában „hosszútávú, pedagógiailag átgondolt, önmagában egységes rendszert alkotó folyamat, ugyanakkor pedig a nevelés–képzés–oktatás már eddig kialakult szisztémájában *szervesen* illeszkedő elemként foglalja el a helyét".[1]

A pályapedagógiai munka tudatossá tétele, a valós helyzet felmérése, a továbbfejlődés lehetőségének keresése stb. érdekében a szegedi Radnóti Miklós Gimnáziumban elemeztük az iskola pályairányítási munkáját. Figyelemmel kísértük az 1970/71. tanévben beiskolázott első évfolyam (hat osztály 230 fő) tanulóinak pályaválasztási szándékát, annak alakulását, befolyásoló körülményeit stb. az 1973/74. tanév végéig, azaz az érettségi, illetve a továbbtanulás, a munkavállalás időszakáig. Először ennek a munkának néhány fontosabb tapasztalatát kívánjuk közreadni, majd összevetjük ezeket az iskolában kísérleti jelleggel folyó fakultatív rendszerű oktatás nyújtotta pályairányítási lehetőségekkel.

I. Tanulmányi helyzet és pályaválasztás

A szegedi Radnóti Miklós Gimnázium sokféle lehetőséget kínált a továbbtanulni szándékozó VIII. osztályos általános iskolai tanulóknak. Az 1970/71. tanévben az I. osztályba beiratkozó tanulók számára a következő tagozatokat nyitottuk: I./a osztály: matematika–fizika tagozat. I./b osztály: orosz nyelvi és német nyelvi tagozat. I./c osztály: általános tantervű osztály. I./d osztály: biológia tagozat. I/e osztály: kémia tagozat. I./f osztály: ipari biológia–kémia tagozat.

[1] A pályaválasztás előkészítésének módszerei az általános iskolában és a gimnáziumban. Bp. 1963. 8.

1. sz. táblázat

Kimutatás a tanulmányi eredményekről

	Osztály és jellege	A VIII. osztály év végi átlaga					
		Kitűnő	jeles	jó	közepes	elégséges	1
HELYBELI TANULÓK	I. A mat.–fizika	24	7	5	–	–	–
	I. B orosz–ném.	12	12	7	–	–	–
	I. C általános tantervű	2	9	15	1	–	–
	I. D biológia	25	8	6	–	–	–
	I. E kémia	19	15	3	–	–	–
	I. F biológia–kémia ip.	11	11	7	–	–	–
	I. Összesen	93	62	43	1	–	–
VIDÉKRŐL JÖTTEK	I. A mat.–fizika	2	1	–	–	–	–
	I. B orosz–ném.	7	–	–	–	–	–
	I. C általános tantervű	1	5	3	–	–	–
	I. D biológia	–	1	–	–	–	–
	I. E kémia	3	–	–	–	–	–
	I. F biol.–kém. ip	3	3	2	–	–	–
	II. Összesen	16	10	5	–	–	–
	I–II. Összesen	109	72	48	1	–	–
FIZ. DOLG. KATEGORIÁJU	I. A mat.–fizika	7	2	1	–	–	–
	I. B orosz–német	7	4	6	–	–	–
	I. C általános tantervű	1	2	4	1	–	–
	I. D biológia	9	–	2	–	–	–
	I. E kémia	7	6	–	–	–	–
	I. F biol.–kém.	4	4	5	–	–	–
	Összesen	35	18	18	1	–	–

Ismert előttünk, hogy a tanulók pályaválasztási elképzeléseit erősen befolyásolja *az általános iskolai tanulmányi eredmény*. A Radnóti Gimnáziumba jelentkező tanulók általában jó tanulmányi átlagot érnek el az általános iskolában – amint azt az alábbi kimutatás is tükrözi –, s elsősorban azok kérik ide felvételüket, akik tanulmányaikat a felsőfokú intézmények valamelyikében tovább kívánják folytatni.

1. sz. táblázat folytatása

	Osztály és jellege	A gimnázium IV. osztály év végi átlaga					
		Kitűnő	jeles	jó	közepes	elégséges	1
HELYBELI TANULÓK	I. A mat.–fizika	4	9	17	4	–	–
	I. B orosz–ném.	2	4	19	5	–	–
	I. C általános tantervű	–	–	10	11	–	4
	I. D biológia	5	13	16	3	–	–
	I. E kémia	2	4	27	3	–	–
	I. F biológia–kémia ip.	1	4	11	11	–	3
	I. Összesen	14	34	100	37	–	7
VIDÉKRŐL JÖTTEK	I. A mat.–fizika	–	1	2	–	–	–
	I. B orosz–ném.	1	–	4	1	–	–
	I. C általános tantervű	–	–	6	2	–	–
	I. D biológia	–	1	–	–	–	–
	I. E kémia	2	–	1	–	–	–
	I. F biol.–kém. ip.	–	1	5	1	–	1
	II. Összesen	3	3	18	4	–	1
	I–II. Összesen	17	37	118	41	–	8
FIZ. DOLG. KATEGÓRIÁJÚ	I. A mat.–fizika	1	3	5	–	–	–
	I. B orosz–német	1	1	10	5	–	–
	I. C általános tantervű	–	–	3	4	–	1
	I. D biológia	–	5	4	2	–	–
	I. E kémia	1	1	2	9	1	–
	I. F biol.–kémia	–	2	5	4	–	1
	Összesen	3	13	36	16	–	2

Az 1. sz. táblázaton közreadjuk az I. osztályos tanulóknak az általános iskola VIII. osztályában elért eredményét éspedig a helybeli tanulók, a vidékről jött diákok és a fizikai dolgozó kategóriájú gyermekek bontásában. Az áttekinthetőség érdekében ugyancsak itt közöljük a beiratkozott tanulóknak a gimnázium IV. osztályában elért, év végi eredményét.

A kimutatás igazolja, hogy a szegedi és Szeged környéki iskolákból döntően a jó tanuló diákokat irányították a Radnóti Miklós Gimnáziumba, de ezenkívül még a következő tanulságok is leírhatók:

1. A legjobb tanulmányi átlagot a továbbtanulás szempontjából a matematika–fizika, biológia, kémia, nyelvi tagozatos osztályok tanulói hozták magukkal.

2. Az általános tantervű osztály tanulóinak (I.C) a leggyengébb a tanulmányi átlaga, és kevesebb közöttük a valamilyen tantárgyban tehetséges tanuló. Pályairányulási elképzelésük sem olyan tudatos, mint a tagozatos osztályoké.

3. A gimnázium első osztályában a tanulók nem tudták azt az átlagot elérni, amit magukkal hoztak, többségük jó rendű lett. A hat I. osztály közül legjobban az I.C osztály, az általános tantervű esett vissza. Ebből is megállapítható, hogy a tagozatokban az érdeklődésüknek és képességüknek megfelelő pályára céltudatosan készülő tanulók (matematika–fizika, biológia stb.) tanulmányi szempontból is igyekeztek magukat a követelményeknek megfelelően szinten tartani, a gyengébb beiskolázású általános tantervű osztály tanulóit azonban ez még nem motiválta eléggé a pályaválasztásra a jobb eredmények elérésére.

4. A fizikai dolgozók gyermekei ugyancsak hasonló arányú visszaesést mutatnak tanulmányi téren.

5. A továbbtanulási szándék létszámállandóságot is tükröz: négy év alatt mindössze 9 tanuló hagyta el az iskolát. Az általános tantervű osztályból 3 tanuló távozott.

II. Az osztályválasztás motivációja, pályaelképzelés

Érdekes képet kapunk, ha azt kutatjuk, hogy a tanulók részéről mi volt az alapja az osztály (tagozat, nem tagozat) megválasztásának. A reálisabb kép érdekében – mivel az osztályok is különféle típusúak – osztályonként vizsgáljuk meg a motiváció alapját.

Arra a kérdésre, hogy a tanulók *miért jelentkeztek a választott osztályba,* a 2. sz. táblázaton szereplő feleleteket kaptuk.

Vegyük sorra osztályonként, hogy a pályaválasztás motivációja, a tagozat, illetve osztály megválasztása mennyiben tükrözi az I. osztályos tanulók pályaelképzelését.

Az I.A osztály, matematika–fizika tagozat tanulóinak pályaelképzelése a következő volt:

Mérnök	16
TTK matematika–fizika	10
TTK geológus	2
Katonai Főiskola	2
Orvos	2
Vegyész	2
Jogász	1
Külkereskedelem	1
Nincs elképzelése	3

2. sz. táblázat

Az osztályválasztás motivációja

Válaszok	Osztály és jellege					
	IV. A mat–fiz. tagozat	IV. B nyelvi tagozat	IV. C általános tantervű	IV. E biológia tagozat	IV. F kémia tagozat	IV. F ipari bio–kém. tagozat
Szerettem a tagozatos tantárgyat és ez kapcsolódik az életpálya elképzelésemhez	25	26	2	10	25	15
A tagozatos tárgy fontos a továbbtanulásnál, s olyan intézményben tanulok tovább, ahol a tagozatos tárgy felvételi vizsgatárgy	8			24	10	
Tanárom ezt javasolta						5
Szüleim ezt akarták	1			3	2	2
A Radnóti gimnáziumba jártam a tagozatos tárgyból szakkörre mint általános iskolai tanuló	4					
Tanár szeretnék lenni		5			1	
Hozzátartozik a műveltséghez		5				
A nyelvtudás előnyt jelent		2				
Gyengébb eredményem miatt a tagozatba nem vettek fel			10			
Mert egy tárgy iránt se vonzódom különösebben			7			
Nem éreztem magamat erősnek a tagozatra			5			
Mert itt mindent általánosan tanulnak			4			
Mert az osztályban nyelvet is tanulnak (angol)			3	2		
Mert nem tagozatos osztály						
A biológiáé a jövő				2		
Könnyű tantárgy a biológia				1		
Mert a biológia tagozatra nem vettek fel, s itt még tagozatos szintű a biológia						20
Mert erős a gyakorlati része						6

Az I.B osztályos tanulók pályaelképzelése az általános iskola VIII. osztályában:

Bölcsészettudományi Kar	12
Orvos	5
Pedagógiai Főiskola	5
Közgazdasági Egyetem	3
Tolmács	2
Óvónő	2
Újságíró	2
Képzőművészeti Főiskola	1
TTK fizikus	1
Nem volt határozott elképzelése	5

Az I.C általános tantervű osztály tanulóinak pályaelképzelése az alábbi volt:

Jogász	4
Orvos	4
Műszaki Egyetem	2
BTK	1
Biológus	1
Élelmiszeripari Főiskola	1
Gyógyszerész	1
Műszaki Főiskola	1
Pszichológus	1
Könyvtáros	1
Adminisztrátor	1
Kozmetikus	1
TV szerelő	1
Nincs elképzelése	16

Az I.D osztályos, biológia tagozatos tanulók pályaelképzelésüket így jelölték meg:

Orvos	20
Biológus	7
Agrártudomány	4
Jogtudomány	2
TTK biológia–kémia	1
Tanárképző	1
Állatorvos	1
Védőnő	1
Nincs kialakult elgondolása	3

Az I.E osztály, kémia tagozat tanulóinak pályaelképzelése:

Vegyész–kémikus	15
Orvos	6
Biokémia	6
Gyógyszerész	3
Tanárképző kémia szak	3
Laboráns	2
Grafikus	1
Elektromérnök	1
Nem tudja	3

Az I.F osztály, ipari biológia–kémia tagozat (kísérleti osztály) *tanulóinak pályaelképzeléseit az alábbiakban mutatjuk be:*

Orvosi pálya (eü. pálya)	20
Biológus	7
Vegyész	4
Műszaki Egyetem	3
Jogtudományi Egyetem	1
Nincs kialakult elképzelése	2

Feltettük tanulóinknak azt a kérdést is: *Miért szeretted meg a tagozat tantárgyát annyira, hogy az illető tagozatot választottad?*

A kérdésre adott válaszokat a 3. számú táblázatban összegeztük.

Ha összegeztük a tanulók nyilatkozatait az egyes tagozatokra való jelentkezés szempontjából, az alábbi következtetésekre juthatunk:

1. *A legnagyobb pályairányító tényező maga az iskola, annak a légköre, s benne a szaktanárnak a tantárgy iránti szeretete, s a tantárgya megértetésének, elsajátíttatásának képessége.* (A szülői ház, a környezet a vártnál kisebb mértékben érvényesült a tanulók pályaválasztásában.)

2. A tagozatos osztályoknál – az előbbihez hasonló súllyal – a tanulók továbbtanulási szándéka volt a motivációs bázis. Elősegítette ez esetben a választást a tanuló részéről a szaktárgy átlagosnál jobb ismerete, szeretete, s ezzel kapcsolatosan a felvételi tantárgyban való alaposabb képzettség igénye a sikeres felvételi vizsga érdekében.

3. Az általános tantervű osztályok esetében a választást döntő mértékben befolyásolta a gyengébb tanulmányi eredmény, valamint a pályaválasztás terén való bizonytalanság.

4. *A tagozatos tanulók* döntő többsége a *tagozat jellegének megfelelő pálya felé orientálódik.* (Matematika–fizika tagozat: mérnök, matematikus. Orosz–német tagozat: BTK, Ped. Főiskola. Biológia tagozat: orvos, biológus stb.) *A nem tagozatos* osztályú tanulók esetében az osztály felének *nincs elképzelése,* a többinek szinte annyiféle az elgondolása, ahányan vannak.

5. A válaszokból az is kiderült, hogy a tagozatokba való jelentkezésben döntő szerepe volt *a tantárgy iránti szeretetnek, sikerélményeknek* stb. Ez pedig – nyilatkozatok szerint – elsősorban *a szakos pedagógusok jó munkájának köszönhető.* Tehát: a pályaorientációt erősen befolyásolja az a tényező, hogy a szaktanár mennyire tud lelkesedést, szeretetet ébreszteni a tantárgya iránt.

A kimaradással, eltávozással kapcsolatos statisztikai adatok azt mutatják, hogy nagyon kevés a „lemorzsolódott" tanulók száma. Mindössze 3–4 főre tehető azoknak a száma, akik azért maradtak ki a tagozatos osztályokból, mert nem tudták elérni a kívánt szintet. Ez is mutatja, hogy a gimnáziumokban folyó előkészítő szakkörök pályaorientációs tevékenysége nagyon jó, mert tanáccsal tudnak szolgálni a tanulók továbbtanulását illetően. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy az általános iskolák pályairányítása *a tehetséges, jó tanulmányi eredményt elérő tanulókat illetően* elég megbízható képet mutat. A pályaválasztási felelősök munkáját tehát inkább a tanulmányaikban középmezőnyhöz tartozó tanulók esetében kell jobban segítenie a Pályaválasztási Tanácsadó Intézetnek és az illetékes munkaügyi hatóságoknak. (Hogy a pedagógusok pályairányítási munkájában miként érvényesül a Pályaválasztási Tanácsadó Intézet munkája és segítsége, ez külön felmérés tárgyát képezhetné.)

3. sz. táblázat

Miért szeretted meg a tagozatos tantárgyat?

Válaszok	IV. A mat.–fiz. tagozat	IV. B nyelvi tagozat	IV. C általános tantervű	IV. D biológia tagozat	IV. E kémia tagozat	IV. F ipari bio–kém. tagozat
Tanárom felkeltette érdeklődésemet	20			7		16
Megszerettették a tanáraim (Jól magyarázott és megszerettette a tárgyat)	10	20		5	16	
Szerettem a példákat megoldani	5					
Szerettem kísérletezni, sokat kísérleteztünk az órán, érdekes kísérleteket láttam					8	4
Kevés tanulással jól ment						
Ezeket érteni kell és nem megoldani						
Jó tanárom volt		6				
Szüleim hatására (Szüleim sokat beszéltek róla, felkeltették az érdeklődést)		5			5	4
Testvére hatására		3				
Semleges választ adott		4			1	
A természet érdekessége és szépsége vonzott				16		
Vonzott a tantárgy érdekessége és titokzatossága, ez a jövő tantárgya				4		5
Érdekesnek tartottam a kémiát					6	
Gondolkodást igényel, logika van benne					4	
Sokat foglalkoztam vele a továbbtanulás szempontjából, és közben megszerettem, megkedveltem stb.						5
A családban és a rokonságban a választott pályán dolgoznak	2			8		3

III. A tanulók pályaelképzelésének alakulása a III.–IV. osztályban

Az eddigiekben ismertettük tanulóink pályaválasztását a gimnáziumba jelentkezés alkalmából. A továbbiakban arra keresünk választ, hogy a tanulók tanulmányi eredményének alakulása, az iskola, a környezet, a pályaválasztási pedagógus munka stb. hatása révén miként módosult a tanulók pályaválasztása a gimnázium I. és a II. osztálya végére, illetve végső soron milyen pályát választottak a IV. évfolyam befejeztével, s közülük hánynak sikerült megvalósítania elképzelését.Az adatokat osztályok szerint a 4. táblázaton összegezzük.

Az 5. táblázaton az előbbi kimutatásból összesítve is kiemelünk néhány adatot.

A közölt kimutatásból az alábbi megállapítások vonhatók le:

1. Még globálisan is nagy az eltérés a tanulók I. osztályos pályaelképzelése és a végleges választás között. Az egyes osztályok vizsgálatában ez a tény még szembetűnőbb. Például: az I.B osztályban 12 tanuló jelentkezett bölcsészhallgatónak, végül mindössze 3 fő tartott ki eredeti elképzelése mellett. (Az összesítő kimutatásban tehát más osztályokból verbuválódott a 12 fő. Ez annál is inkább szembetűnőbb, mert a többi I. osztályban mindössze 1 tanuló jelezte, hogy a BTK hallgatója kíván lenni.)

2. Többen úgy vélik, hogy a harmadik osztályban már döntő többségben rendeződnek a pályaválasztási kérdések. A gyakorlat mást mutat. A tanulók nagy csoportja még csak IV. osztályban választ életpályát. Olyanok is vannak, akik még a jelentkezés előtti hetekben is ingadoznak, – mert ekkor ismerik fel igazán az elképzelt pályára való bejutásnak reális lehetőségeit.

Erre a bizonytalanságra utal többek között, hogy általában a főiskolára való jelentkezések száma a III. és a IV. osztályban emelkedik meg: a tanulók a gyengébb pontszámukat mérlegelve úgy látják, hogy az egyetemre való bejutás elérhetetlen számukra. Az összegezésből ítélve: a 21 biológusnak jelentkező csak később érzékelte azt, hogy mindössze néhány tanuló juthat be az egyetem biológus szakára, s e szakon végzettek elhelyezkedése is bizonytalan, ezért más pálya felé orientálódnak.

A bizonytalanság egyik tényezője abban is keresendő, hogy a felsőoktatási intézmények részéről általában a IV. osztály első felévében kezdődik meg a beiskolázási tájékoztatás. Célszerű lenne már a III. osztályban, év elejétől megszervezni.

3. Viszonylagos állandóság, illetve kitartás mutatkozik a matematika–fizika, a biológia tagozatok tanulóinak – mint az iskola két „legerősebb" s egyben legjobb képzett tanulóinak – pályaválasztási eredeti elgondolása mellett. Ebben közrejátszik részint a tagozatos tárgy iránti tehetség, részint a felvételi tárgyban való alapos felkészültség.

IV. Az iskola pályapedagógiai munkájának további lehetőségei

A tanulmányban – a közölt adatok ellenére – nem kívánunk foglalkozni a tanulók pályaválasztására gyakorolt szülői, baráti, környezeti stb. hatásokkal, valamint a választott és az elért pálya közötti differenciával, a sikertelenség okaival, az általános tantervű tagozatnak a felvételt illető kedvezőtlen helyzetével, a fizikai dolgozók gyermekeinek sorsával stb. A továbbiakban azokat a módokat igyekszünk felvázolni, melyeknek

4. sz. táblázat

Elképzelés						Felvételt nyert Fő
I. osztályban	Fő	III. osztályban	Fő	IV. osztályban véglegesen	Fő	
I. A osztály mat.–fiz. tagozat		*III. A osztály*		*IV. A osztály*		
Mérnök	16	Műsz.Egy. Bp.	6	Műsz.Egy. Bp.	4	4
		Műsz.Egy. Miskolc	2			
TTK mat.–fiz.	10	TTK progr. mat.	4	TTK progr.mat.	1	1
		TTK matematika	2	TTK matematika	4	4
		TTK mat.–földr.	2	TTK mat.–földr.	1	1
		TTK fizika	1	TTK fizika	1	1
TTK vegyész	2	TTK vegyész	2	TTK vegyész	1	1
Geológus	1					
Orvos	2	Orvos	6	Orvos	7	5
Jogtudomány	1	Jogtudomány	4	Jogtudomány	3	2
Külker. Főisk.	1	Külker. Főisk.	1	Külker.Főisk.	1	1
Katonai Főisk.	2					
		Közgazd.Egy.	1	Közgazd.Egy	1	vissza lépett
		Kertészeti E.	1	Kertészeti E.	1	–
		Tanárképző:		*Tanárképző:*		
		magyar–tört.	1	magyar–tört.	1	1
		bio.–földr.	1			
		földr.–testn.	1			
		Élelm. Ip. Főisk.	1			
		Mezőg. Főisk.	1	Mezőg. Főisk.	1	
		Vendégl. Főisk.	1	Vendégl. Főisk.	1	
Nem volt elképz.	3			Gyógyszerész	1	–
				Vegyip. Egy.	1	
				Műsz. Főiskola	4	4
				Katonai Főiskola	2	2
				Külf. öszt. díj.	1	1
I. B osztály orosz–német tagozat		*III. B osztály*		*IV. B osztály*		
BTK	12	BTK tört.–ném.	1	BTK tört.–ném.	1	–
		olasz–francia	1	olasz–francia	1	–
		angol–orosz	1			
		magyar–német	3	magyar–német	1	1
Orvos	5	Orvos	5	Orvos	4	1
Óvónő	2	Óvónő	3			
Közgazd.Egy.	3	Közgazd.Egy.	3	Közgazd.Egy.	3	2
				Kertészeti Egy.	1	1
Tanárképző Főisk.	5	Tanárképző Főisk.		Tanárk. Főisk.		
		biológia–földrajz	1	biológia–földrajz	1	–
		földrajz–testnevelés	1	földr.–testnevelés	1	1
				or.–testnevelés	1	–
				biológia–testnevelés	1	1

4. sz. táblázat folytatása

Elképzelés						Felvételt nyert
I. osztályban	Fő	III. osztályban	Fő	IV. osztályban	Fő	Fő
				magyar–ének	1	1
				bio.–mg.is.	2	1
				történelem–orosz	1	–
TTK fizikus	1	TTK fizikus	1			
		Biológus	1	bio.–kém	1	1
Tolmács	2					
Újságíró	2					
Képzőműv.Főisk	1	Külker.Főisk.	3	Külker.Főisk.	2	1
		Műsz.Egy.	2	Műsz.Egy.	3	3
		Műsz.Főiskola	1	Műsz.Főisk.	1	1
		Tanítóképző	4	Tanítóképző	2	1
						1 v.lépett
		Jogtudomány E.	2	Jogtud. Egy.	1	1
		Eü.Szakisk.	1	Eü.Szakisk.	1	1
Nem volt.elképz.	5	Asszisztens	1	Asszisztens	1	1
		Kozmetikus	1	Kozmetikus	1	1
				Laboráns	1	1
				Adminisztrátor	2	2
I.C osztály általános tagozat		*III.C osztály*		*IV. C osztály*		
Jogtud.Egy.	4	Jogtud.Egy.	4	Jogtud. Egy.	4	3
Orvos	4	Orvos	2	Orvos	3	1
Műsz.Egy.	2	Műsz. Egy.	2	Műsz.Egy.	1	–
BTK	1	BTK ang.–orosz	1			
BTK	1			magyar–angol	1	–
TTK biológus	1	TTK biológus	1	TTK biológus	1	1
		matematika	1	matematika	1	1
		ang.–földr.	1	ang.–földr.	1	–
		vegyész	1			
Gyógyszerész	1	Gyógyszerész	3	Gyógyszerész	2	2
Pszichológus	1	Pszichológus	1	Pszichológus	1	–
		Tanárképző:				
		földr.-testn.	3			
		kémia–matematika	1	kémia–matematika	1	–
				földrajz–rajz	1	–
				biológia–testnevelés	1	1
				rajz–biológia		–
				biológia–földrajz	1	–
				matematika–rajz	1	–
				könyvtáros	1	–

4. sz. táblázat folytatása

Elképzelés						Felvételt nyert Fő
I. osztályban	Fő	III. osztályban	Fő	IV. osztályban véglegesen	Fő	
		Testn. Főiskola	1			
		Külker. Főiskola	3			
		Agrártud. Egyetem	1	Agrártud. Egyetem	1	1
		Óvónő	1			
Műsz. Főiskola	1	Műsz. Főiskola	1	Műsz. Főiskola	1	1
Élelmiszeripari Főisk.	1			Élelmiszeripari Főisk.	1	–
Könyvtáros	1					
Adminisztrátor	1	Adminisztrátor	1			
Kozmetikus	1					
TV szerelő	1					
Nincs elképz.	16	Nem döntött	4			
				Vendégl.Ip. Főisk.	1	–
				TV szerelő	2	2
				Autószerelő	3	3
				Adminisztrátor	1	1
				üzemi fiz.dolgozó	5	5
I. D osztály biológia tagozat		*III. D osztály*		*IV. D osztály*		
Orvos	20	Orvos	19	Orvos	16	12
TTK biol.	7	TTK biol.	1			
TTK bio-kém.	1	TTK bio-kém	1			
				mat.–földrajz	1	1
Agrágtud. Egy.	4	Agrártud. Egy.	3	Agrágtud. Egy.	1	1
Jogtudomány	1	Jogtudomány	4	Jogtudomány	3	2
Tanárképző	1	Tanárképző biol.–mezőg.	1	biol.–mezőg.	1	1
				biol.–rajz	1	1
				magyar–történelem	2	–
Állatorvos	1	Állatorvos	1	Állatorvos	1	1
Védőnő	1			Védőnő	2	2
		BTK magyar–tört.	1			
				történelem–latin	2	2
				magyar–népműv.	1	–
		Élelm. Főiskola	3	Élelm. Főiskola	1	1
		Kertészeti Egyetem	1	Kertészeti Egyetem	1	–
		Külker. Főiskola	1			
		TTK geológia	1			
		dolg. megy (motorszerelő)	1			
				Gyógyszerész	2	–
				Erd. és F. Egyetem	1	1
Nincs elképz.	3					

4. sz. táblázat folytatása

Elképzelés						Felvételt nyert Fő
I. osztályban	Fő	III. osztályban	Fő	IV. osztályban véglegesen	Fő	
I. E osztály kémia tagozat		*III. E osztály*		*IV. E osztály*		
Vegyész, kémikus	15	TTK vegyész	3	TTK vegyész	1	1
Biokémikus	6	TTK bio-kém.	1	TTK bio-kém.	1	1
		progr.mat.	1	progr.mat.	1	1
Orvos	6	Orvos	10	Orvos	11	7
Gyógyszerész	3	Gyógyszerész	1	Gyógyszerész	2	1
Tanárképző		*Tanárképző*		*Tanárképző*		
kémia szak	3	matematika–kémia	2	matematika–kémia	3	3
		bio–mezőg.	1			
		magyar–orosz	1			
				bio.–testnevelés	1	1
Elektromérnök	1					
Laboráns	2					
Grafikus	1					
		Élelm. Főiskola	4	Élelm. Főiskola	4	3
		Műszaki Egyetem	2			
		Jogtudomány	2	Jogtudomány	2	2
		BTK tört.–angol	1	tört.–angol	1	–
				angol–magyar	1	–
				orosz–angol	1	1
		Kertészeti Egyetem	1			
		Állatorvos	1			
		Közgazd. Egyetem	1			
		Vegyip. Szakm.	1			
		Gyermekápoló	1			
		Lakberendező	1			
		Gépírónő	1			
		Asszisztens	1			
		Nem döntött	2			
Nincs elképzelése	3					
				Agrártud. Egyetem	2	2
				Óvónőképző	1	–
				Laboráns	3	3
				Fizikai munk.	2	2
				Adminisztrátor	2	2
I. F osztály bio–kémia tagozat		*III. F osztály*		*IV. F osztály*		
Orvos	20	Orvos	7	Orvos	7	4
Biológus	7					
Vegyész	4	Vegyész	2			
Műsz. Egyetem	3					
Jogtud. Egyetem	1	Jogtud. Egyetem	3	Jogtud. Egyetem	4	1
		Gyógyszerész	3	Gyógyszerész	2	1
		Élelm. Főiskola	3	Élelm. Főiskola	3	1

4. sz. táblázat folytatása

Elképzelés						Felvételt nyert Fő
I. osztályban	Fő	III. osztályban	Fő	IV. osztályban véglegesen	Fő	
		BTK francia–angol	1	francia–angol	1	–
				olasz–magyar	1	1
		TTK mat.–fizika	1	matematika–fizika	1	1
				biológia	1	1
		Műsz. Főiskola	1	Műsz. Főiskola	2	2
		Tanárképző				
		bio–kémia	2			
		bio–földrajz	3			
		földrajz–rajz	1	földrajz–rajz	1	–
		földrajz-testn.	1			
		bio–testnevelés	1	bio–testnevelés	1	1
				magyar–történelem	1	1
				Agrártud. Egy.	1	1
		Külker. Főiskola	1			
		Könyvtáros	1			
		Asszisztens	1			
		Óvónőképző	1	Óvónőképző	1	–
		Műszaki rajz.	1			
		Kereskedő	1			
		műszerész	1			
		nem döntött	1			
Nincs elképzelése	2			Laboráns	3	3
				üzemi fiz.d.	4	4
				adminisztrátor	2	2
				motorszerelő	1	1

eredményeképpen véleményünk szerint reálisabb és eredményesebb lesz a gimnáziumi tanulók pályaválasztása, és hathatósabb a tantestületek, osztályfőnökök stb. segítsége.

Elgondolásunk alaptétele: akkor megnyugtató a tanuló pályairányulása, ha *a tanuló maga is reálisan ismeri tehetségét, s tehetsége, képessége alapján önmaga is látja pályaalkalmasságát, és mindent elkövet annak érdekében, hogy a pályához szükséges képességeket önmagában minél jobban kifejlessze, illetve megerősítse; ha elgondolása összhangban van a társadalom (népgazdaság) igényeivel; ha szellemi követelmények mellett egészségügyi szempontból is alkalmas a választott pályának a betöltésére* stb.

Ilyen szempontból vizsgálva a tanulók pályaválasztásának hullámzását az a megállapításunk, hogy ez a pályakorrekció jó is, meg rossz is.

Jó azért, mert a tanuló – ha későn is –, de csak felismerte a reális lehetőséget. Visszatükrözi az iskola pályapedagógiai tevékenységét, – tantárgyrészletek kiemelt szerephez való juttatása, perspektívaadás népgazdaságunk különböző területeiről, életpályák ismertetése, szakköri munka stb. – melyek a tanulót a képességeinek, a hajlamának stb.-nek megfelelő pályára irányították.

Rossz azért, mert az életpályára való késői irányulás miatt az iskola nem tudta kellőképpen fejleszteni a tanulóban levő azon képességeket és adottságokat, amelyek a választott pályára elsődlegesen szükségesek.

Az volna tehát az ideális, ha a tanuló még időben, azaz a gimnáziun I–II. osztálya után el tudná dönteni életpályáját, s attól az időtől kezdve intenzíven készülhetne a pályához szükséges tantárgyak anyagából. A jelen esetben ez csak némileg oldható meg, éspedig ez

5. sz. táblázat

Pálya	Pályaelképzelés			A felvételt nyert nyert tanulók
	a gimnázium I.	a gimnázium II.	a gimnázium IV.	
	Osztályában			
Mérnök	22	14	8	7
Műszaki Főiskola	1	4	8	8
TTK mat.–fizika fiz–progr.mat.	11	14	10	10
TTK vegyész	21	8	2	2
TTK biológus	21	3	2	2
Orvos	57	49	48	30
Jogtud. Egyetem	8	19	17	11
BTK	13	10	12	5
Tanárképző Főiskola	9	22	28	14
Élelmiszeripari Főiskola	1	11	9	5

is csak egy korai választás alapján a tagozatos osztályokban. A gimnázium jelenlegi struktúrájában – mondjuk meg őszintén – a pályaválasztási tevékenység a legjobb esetben a III. osztályban kezdődik, de lényegében inkább a IV. osztályban kerül előtérbe az a kérdés, mennyire sikerült a pályairányulás és a pályaalkalmasság *összhangjának a megteremtése.* Feltevésünk: sokkal kevesebb gonddal és problémával járna a kérdés megoldása, ha a pályapedagógiai munka már az I–II. középiskolás években is előtérbe kerülne, s a személyiség gondos tanulmányozása, megfigyelése révén a pedagógus kar még intenzívebben, még tudatosabban és tudományosabban irányítaná a tanulók életútjának alakulását.

Milyen lehetőségek vannak ehhez?

Véleményünk szerint mindenekelőtt a jelenlegi gimnáziumi fakultatív rendszerű oktatási kísérletek egyetemre, főiskolára, gyakorlati pályára való kiválasztó-felkészítő funkciójának tanulmányozása, elgondolásainak, jelentkezett eredményeinek felhasználása és hasznosítása az eddigi pedagógiai tevékenységben.

Melyek azok az elemek a fakultatív oktatásban, amelyeket a tagozatos és az általános tantervű gimnáziumi osztályokban hasznosítani tudtunk?

A sok tényező közül három lényeges dolgot kívánunk kiemelni: 1. a felzárkóztató foglalkozások elvének átvételét, 2. az orientációs foglalkozások lényegének tanulmányozá-

sát és felhasználását, 3. a blokkrendszer tapasztalatainak érvényesítését a pályapedagógiai munkában.

Bontsuk ezt a kérdést részeire!

1. A gimnázium első félévében az úgynevezett *felzárkóztató foglalkozások* a fontosak. A felzárkóztató foglalkozások célja az egyes tárgyakból különféle okok miatt lemaradt tanulók szintrehozása kisebb csoportokban, vagy egyéni foglalkozás alapján. A szintrehozás alkalmával a foglalkozást vezető tanár már láthatja, mi a lemaradás oka: a tanuló képessége, vagy a volt iskola oktató munkájának gyengesége. A fejlődés, előrejutás mértéke már utalni fog a jövendő pályaválasztás kritériumaira is.

2. Az első osztály második félévétől a fakultatív rendszerű oktatásban megkezdődnek az *orientációs foglalkozások,* amelyek lényegében képességeket kipróbáló, feltáró és megerősítő tevékenységek. Ezek a foglalkozások nem a tanulók ismereteinek bővítését, hanem a meglevő ismereteik alkalmazását kívánják meg tőlük. Az iskolai lehetőségeket figyelembe véve a következő orientációs foglalkozások szervezhetők: 1. társadalomtudományi–nyelvi, 2. matematikai–természettudományi, 3. gyakorlati programok. A tanuló képességeinek, érdeklődési körének megfelelően választ valamilyen programot. (Pl. első osztály második félévében matematikát, a második osztály második félévében fizikát, a harmadik félévben kémiát.) A tanulót a féléves orientációs tevékenység végén a nyújtott teljesítmény alapján, s természetesen az általános képzés során megfigyeltek alapján is a tanárai vagy megerősítik választási irányának helyességében, vagy egy másik irány kipróbálását javasolják számára. (Pl. társadalomtudományi programból átirányítás természettudományi programba, ill. fordítva.) A leírtakból kitűnik, hogy a tanuló sorozatos megfigyelés alatt áll, s az állandó eredménymérések, értékelések révén igen sok adat áll rendelkezésre a további tanulmányi irányról, életpályáról, arról a szakterületről, amelyen a legmagasabb teljesítmények elérésére válik képessé. Az állandó kapcsolattartás a szülőkkel még növeli a tanulóról alkotott kép teljességét. Így valósítható meg, hogy az eddiginél nagyobb szerepet kapjon a pályaválasztásnál a tanuló képessége, és ne pedig a tanuló szüleinek ambíciója, elképzelési kényszere.

3. Az első két év általános képzése, orientációs tevékenysége, a gyakorlati foglalkozások teljesítményei stb. megbízhatóan összegyűjtött adatok révén a tanuló, a szülő és a *tanárok javaslatának* meghallgatása alapján a III. osztályban a *szakosodásra* (blokkosításra) kerül sor. A blokkot a tanuló képességeinek és a pályaválasztásnak (pl. egyetemi felvételi tárgy a matematika–fizika) megfelelően választja. A III–IV. osztályban az elképzelések szerint az általános képzés volumene erőteljesebben csökken, bár megőrzi primatusát: körülbelül a képzés heti időkeretének kétharmad részét tölti ki. Egyharmad részben szakosított képzés folyik, amely két ágra oszlik: 1. egyetemi–főiskolai tanulmányokra, 2. részben vagy egészben bizonyos életpályákra való felkészítésre. Az egyetemi és főiskolai tanulmányokra való felkészítés szakosodási lehetőségei a tényleges egyetemi és főiskolai tanulmányi területeket, felvételi vizsgakövetelményeket, a tanulmányok alaptárgyait veszik tekintetbe. Éppen ezért a szakosodás mindig egy tantárgyblokk intenzívebb tanulmányozását jelenti.[2] S mivel a gyakorlati képzésben megnyilvánuló tehetség éppoly értékes, mint az elméleti képzésben megmutatkozó, ezért a

[2] *Ágoston* György, *Bánfalvi* József: Kísérlet a gimnáziumi képzés szerkezetének átalakítására három Csongrád megyei gimnáziumban. Pedagógiai Szemle, 1977. 2. szám, 109–122.

szakosodás is hasonló intenzitással történik a gyakorlati irányban is.

A blokkok alapján a tanulók igen magas szintű képzettséget érhetnek el, és nagyobb eséllyel is indulhatnak a felvételi vizsgákon. Szükségtelenné válik pl. a korrepetitor felfogadása, a különféle tanfolyamokra való beiratkozás, mert mindezt az iskola elvégzi a tanulók helyett. S csak így tudja legjobban megoldani a gimnázium a kettős feladatát, mely szerint: !. kiválasztani és felkészíteni azokat a tanulókat, akiket érdeklődésük, szellemi képességük felsőfokú tanulmányokra tesz alkalmassá, 2. kiválasztani és felkészíteni a jobb képességeket felmutató tanulókat olyan gyakorlati életpályára, amelyek gimnáziumi általános műveltséget kívánnak.

MALLER SÁNDOR

SHAKESPEARE – ANGOLUL

A cím *Shakespeare* hazájában semmitmondó, szinte értelmetlen lenne; viszont nálunk olyan emlékeket idéz, melyek Sárospatakhoz tapadnak. De hogyan került *Shakespeare* Patakra? Az oda vezető útját szeretnénk bemutatni, ahol angolul tudó diák-színészeket és rendezőket, s értő közönséget talált.

Az ősi magyar kisváros és az angol drámaíró találkozását több száz éves hagyomány és speciális adottságok előzték meg. Az első ezek közül Sárospatak iskolai hagyománya, ami valószínűleg a XV. század derekán kezdődött, s töretlenül tart máig is. Patak az iskolák városa, ez a legszembetűnőbb jel a helység arcán. A tizenkétezer lakosból ma minden hatodik diák, s nincs leverőbb nyugalom, mint a vakációk első napja a diáktalan városban: mintha kifosztották volna, szinte bántó a csendje.

A város büszke is a múltjára, s annyi történelmi emlék fűződik hozzá, hogy akár a múltjából is megélne; abban van igazi ereje, hogy ez a múlt könnyen kel életre. Vára – *Petőfi* Sándor szép szavaival – századokon át a nemzeti forradalmak oroszlánbarlangjaként a helység igazi központja volt. Központi szerepét a fiaiban és leányaiban megújuló iskola örökölte, amely a múlt köveiből és kövein épülve, a kisvárosi élet igazi lüktetése és lendületadója lett, s úgy hisszük, nagyrészt ezen az élő múlton nyugszik jövője is.

Az iskola központi szerepe magyarázza, hogy a szellemi élet irányítói itt századok óta tanárok és diákok voltak; a múlt hagyománya ez, amihez a jelen is igazodik. Ha kiemelnénk az iskolák városából az iskolákat, csak a nagyhírű helység maradna belőle, régmúlt emlékeivel, dermedt nyugalmával. Sárospatak csak iskoláival és iskoláiban az, ami.

Shakespeare-nak azonban angol nyelvi hagyományra és alapra is szüksége volt, hogy angolul megszólalhasson egy magyar kisvárosban: Sárospatak református kollégiuma ezzel is rendelkezett. A XVI. században protestánssá vált iskola sok diákja és tanára fordult meg külföldön, így Angliában és Skóciában is, hogy a kint látottakkal az itthoni hazai életet jobbá tehesse, progresszív értelemben megváltoztassa. Mindezzel természetesen együtt járt az angol nyelv megtanulása is, kezdetben, hosszú időn át egyéni alapon, ahogy azt az egykori pataki diák, *Szemere* Bertalan példája is mutatja, akiről tudjuk, hogy a Bodrog folyó partján sétálva, télen meg a hideg elől a szalmakazlakba bújva tanulta az angolt. Először 1864-ben vetődött fel egy olyan internátus terve, ahol az igazgató a nyugati nyelvek közül főleg angolul és franciául társalogni tudna a növendékekkel. Az internátus nem, de a társalgási lehetőség már 1866-ban megvolt: *Kun* Pál, az első tanár, aki angolt és franciát tanított Sárospatakon. 1931-ben aztán, negyvenöt éve, megnyílt az angol tanítási

nyelvű internátus is, az *English College,* méltó módon Sárospataknak, a XIX. század elején előlegezett „Magyar Oxford" nevéhez. Az angol tagozat célja az volt, hogy növendékei az angol nyelvet szóban és írásban olyan alaposan elsajátítsák, hogy az érettségi után angol vagy amerikai egyetemeken is folytathassák tanulmányaikat. A Cambridge-i egyetem hozzá is járult ahhoz, hogy a sárospataki angol tagozat kétnyelvű érettségi bizonyítványával rendelkezők külön vizsga nélkül pályázhassanak felvételre. De mire az első évfolyam élt volna ezzel a lehetőséggel, a második világháború már meg is kezdődött. A nyelvi alap viszont közben felépült *Shakespeare* megszólaltatásához angolul.

De a sárospataki iskola színjátszó hagyománya és gyakorlata is készen várta *Shakespeare*-t. Az 1621-es iskolai törvények, bizonyára nem előzmény nélkül, a szerda és szombat délutánokra a játékot és a színjátszást intézményesen írták elő a diákoknak. Nem véletlen, hogy *Comenius,* aki 1650–1654 között Sárospatakon működött, az „Orbis Pictus"-on kívül a „Schola Ludus"-t is ott írta, s a diákok a latin nyelv még eredményesebb elsajátítása céljából ennek nem egy részét be is mutatták. A színjátszás hagyománya az anyanyelven ezután is megmaradt, s így csak élő hagyományt kellett folytatni, hogy az angol nyelv játszva tanítása-tanulása elkezdődjék 1937-ben, az English College alapítása után hat évvel, *The Travelling Musicians és Twice is too much* című két egyfelvonásos darab bemutatásával. 1938-ban azonban már *Shakespeare* következett.

De miért éppen *Shakespeare* egy magyar kisvárosban? Bizonyára az országos hagyomány is segített ebben, hiszen ismeretes, hogy a régi és az újabb fordítói nemzedék munkája nyomán színpadokon ma is ő a leggyakrabban és legtöbbet játszott szerző. S mint érdekességet említsük meg azt is, hogy a magyar írók közül első említője *Bessenyei* György, s egyik első fordítója, *Kazinczy* Ferenc, mindketten sárospataki diákok voltak a XVIII. század végén. Akárhogyan is nézzük, komoly teljesítménynek számított, hogy 1938-ban *Macbeth,* 1940-ben *III. Richárd,* 1945-ben egy *Hamlet*-részlet, s 1947-ben pedig *Julius Caesar* került színre.

Az egykori angol nyelvű *„College News"* c. pataki diáklapot olvasva, melyről az akkori „Daily Telegraph and Morning Post" is elismerően írt, felelevenednek e sorok írójában mint közreműködő szemtanúban és rendezőben, hogyan is volt ez annak idején; hogyan vált az akkori szellemi kaland máig élő és ható hagyománnyá.

*

A darab kiválasztása körüli viták már szeptemberben, a tanítás kezdetével megindultak. Részt vett ebben tanár és diák egyaránt. A nem angolszakos tanárok, főleg a matematikusok között aggodalmaskodó, sőt rosszalló is akadt, olykor nem alaptalanul. Mert bárhogy vesszük is, igen nagy teljesítmény volt 15–18 éves fiataloknak sokszor több száz *Shakespeare*-sort megtanulni az iskolai napi penzum mellett. De az év végén azért lett előadás is, s a differenciál hányados vagy a szinusz tétel sem sínylette meg túlzottan a vállalkozást.

Amint a darab kiválasztása eldőlt, s a szöveghúzások befejeződtek, a szereposztás már gyorsan ment. Az olvasópróbákon és a rendezésben is sokat segítettek az angol születésű tanárok, ők csiszolták a kiejtést, s mindez kitűnő alkalom volt magára a nyelvtanulásra is. Közben a szereplők hol itt, hol ott bukkantak elő az intézetben, szövegrészeiket memorizálva, sokszor tányércsörömpölés közepette az ebédlőben, máskor a sportpályák

környékén a pattogó labda zajától kísérve, s beszélgetéseiket hónapokon át *Shakespeare* irányította és határozta meg.

A technikai rendezők, a színfalak festői, az ügyelők, a világosítók – mindnyájan diákok és tanárok – az intézet erre alkalmas alkalmazottaival együtt hónapokon át tervezték a színpadi megoldásokat, a fényeffektusokat, eleinte megbeszéléseken, majd papíron, végül a felállított színpadon, ami 8 x 4 méterével a világot volt hivatva jelenteni. A jelmezek kiválasztása és összeállítása is nagy gondot okozott, hiszen mindent a meglevő ruhadarabokból, takarókból és egyéb anyagokból kellett előállítani, nemegyszer összeférc elni, s a találékonyságnak igazán nagy tere nyílt.

A súgó szerepét rendszerint valamelyik tanár kapta; a sminkelés tiszte minden alkalommal *Dobozy* István borbélymesterre várt, akit diák-nemzedékek ismertek és szerettek.

A legtöbb gondja persze a rendező diáknak volt, aki a darabbal kelt és feküdt, s mint maga is egyik szereplője, esetleg főszereplője, a többiekkel próbált, rendezett, irányított, korholt és dicsért, miközben nap-nap után maga is diákként szerepelt az iskola padjaiban.

Az első *Shakespeare*-előadásnak, a *Macbeth* bemutatójának, országos visszhangja támadt; mint az idegen nyelv tanításának kiemelkedő eredményét méltatták. A dicséretet meg is érdemelték a szereplők, de a két angol tanár, *G. P. Maguire* és *A. B. Collishaw*, a rendezők is. Nem a szokványos iskolai előadás volt ez, melyet elnéző jóindulattal néz végig a szülőkből, tanárokból és ismerősökből álló közönség; még akik nem értették jól a nézők közül a szöveget, azokat is végig le tudta kötni a szerepek töretlen vonalvezetése – főleg ifj. *Horváth* István Macbeth, *Mátyás* Sarolta Lady Macbeth és *Opler* Gábor Banquo-t életre keltő játéka – a korszerű ruhák és maszkok összhangja, s a műszaki rendezés hibátlan menete. Az első angol nyelvű *Shakespeare*-előadás a kisváros nagy kulturális eseménye volt, s a budapesti rádió híradásában, a napisajtó pedig részletes beszámolóban foglalkozott vele, de felfigyelt rá a *„Daily Telegraph and Morning Post"* után a londoni *„Times"* is, két ízben is.

A következő évben *Shaw* Szent Johannája és *Madách* Imre Az ember tragédiája közül az utóbbira esett a választás, s az English College növendékei a Tragédia néhány színét mutatták be angolul. Az előadáson megjelent *Németh* Antal, a Nemzeti Színház akkori igazgatója is, aki saját kamaraszínpadi elképzeléseit láthatta viszont iskolai színpadon, s a bemutatót csak dicsérni tudta.

Aztán újra *Shakespeare*-re esett a választás: az 1939-es iskolai év darabja a *III. Richárd* lett, s ezzel a mérce még magasabbra került. Előadását eredetileg a pataki vár parkjában szerették volna megtartani, de a terv csak terv maradt. Az 1940-es bemutatóról a „College News" nem számolhatott már be, mert a háború miatt nem jelenhetett meg. Bár betanításában Geoffrey *Tier* angol tanár sokat segített, a *III. Richárd* komoly sikere ifj. *Horváth* István, a címszereplő-rendező érdeme volt, aki Macbeth és Lucifer megszemélyesítése után ezzel búcsúzott az iskolától. Már diákként a *Shakespeare*-színház alapos ismerőjévé vált, első éves egyetemistaként a szegedi egyetem Hamlet-előadásának is szereplő-rendezője volt; tragikus halála, egy év múlva, a magyar színházi világ egyik komoly ígéretét vitte el fiatalon. A pataki *III. Richárd* Buckingham hercegét különben az egyik angol tanár, A. *Milne* játszotta; a népes diák-színész gárdából kitűntek még *Opler* Gábor, *Prónay* Gyula, *Szilágyi* László és *Thuránszky* Zoltán. Az előadásról az ország több napilapja is hírt adott.

Shakespeare közben olyan élő valósággá vált a diákvárosban, hogy Geoffrey Tier *„If Shakespeare had lived in Sárospatak"* címmel az ő darabjaiból vett idézetekkel jellemezte, mutatta be az akkori tanárokat a „College News"-ban, a diákság nem kis derültségére:[1] Mr. Hegyi: „Thou livest only to disturb our sport." (Midsummer Night's Dream). Mr. Maller:„It is a pretty youth: he'll make a proper man." (As you like it). Mr. Zana: „If thou neglect'st, or dost unwillingly what I command, I'll rack thee with old cramps – Fill all thy bones with aches, and make thee roar!" (The Tempest); Mr. Dabóczi: „Pour all your tears! I am your sorrow's nurse." (Richard III.) Mr. Milne: „With the help of a surgeon, he might yet recover." (Midsummer Night's Dream). Mr. Tier: „And be you silent, and attentive too, for he that interrupts me shall not live." (King Henry VI.) Mr. Héthy: „A worthy fellow, with smiles a-wreathing round his merry chops in great good humour." (Cymbeline). Mr. Képes: „What grief hath fed the jaundice of thy cheeks, o sad-brow'd Muse? " (Troilus and Cressida). Mr. Szőke: „Madam, my instrument's in tune". „Then spit in the hole, man, and tune again!" (Taming of the Shrew).

A háború aztán *Shakespeare*-t is elhallgattatta Sárospatakon; az előző nagyszabású vállalkozásokhoz hasonlókra évekig nem kerülhetett sor, maradtak hát a rövid angol nyelvű programok, többnyire versek; az 1944. év még erre sem adott alkalmat.

*

A békével *Shakespeare* is visszatért a diákvárosba, igaz, hogy csak két rövid jelenettel, de 1945 decemberében újra megszólalt angolul Sárospatakon. A Hamlet *Ghost scene*-je szereplői, *Gaál* György, *Isaák* Imre, *Szecsődy* Imre és *Berényi*, Sándor kisdiákként emlékeztek csak a III. Richárdra, akárcsak *Svehla* Gyula, aki *The Seven Ages of Man*-t mondta el az *As you like it*-ből: hagyomány folytatói voltak ők is és nem dicstelenül.

1946-ban a régi terv vált valóra: a *Szent Johanna* első két színét adták elő kétszer is a diákok, s a legjobban közülük *Szalay* Tamás, *Szecsődy* Imre, *Nagy* János és *Sinóros-Szabó* Lóránt szerepeltek. A hallgatóságot eleinte meglephette Johanna bariton hangja, de hamar megszokták.

Harminc év távlatából visszanézve a legnagyobb és emlékezetesebb vállalkozás mégis a *Julius Caesar* bemutatása volt, már csak azért is, mert a pataki előadás után, 1947. június 9-én a budapesti Madách Színházban is színre került. Rendezője Michael *Halsted* angol tanár, a *Bradfield School* színjátszó hagyományain nőtt fel, s ez sokat segített neki a nem könnyű munkában. A „College News"-ban erre így emlékezett vissza:

„Julius Caesar was upon us all. A supreme efford had to be made and everyone rallied and made it. Julius Caesar became a real thing to me. Gradually I saw the play take shape and by degrees the boys and girls were able to show me the meaning of Shakespeare's work as their lines became more and more perfect. Sometimes we would work late in the evening, sometimes in the morning with all thought of school work in the background, much to the despair of the slaving masters. We rehearsed at all sorts of times and to varying accompaniments. Perhaps it was to the sound of ping-pong or rough-house. Sometimes to the sound of bashing plates or squeaking chairs. The actors put up with it all and endured my fits of temperament too. To me the characters started as boys and the the boys became characters. The stage managers became my shadows and confidents and

[1] College News, Christmas. 9.

walked about the town like men possessed. I would walk about quoting lines or scribbling instructions on bits of paper. I began to feel I was in Rome with occasional hectic visits to Philippi, returning at night to Sárospatak to sleep. Difficulties would loom large and they would melt away as soon as they had come thanks to the great assistance of all my hosts."[2]

A darab pataki előadásáról a Kultuszminisztériumot képviselő *Sőtér* István, a Külföldi Kuturális Kapcsolatok Osztályának akkori helyettes vezetője így nyilatkozott: „A sárospataki kollégiumot a környék diákszüleinek a megbízásából paraszt fuvarosok hordták össze, szekerükön szállítván az építéshez szükséges köveket. Julius Caesar szerepét egy falusi fiú játszotta angolul, kitűnően. Sárospatak példát mutatott, hogy népi és magyar, s mégsem elzárkozó, melynek szíve egy kollégium és egy könyvtár."[3]

A Julius Caesar budapesti bemutatójának minden eddiginél nagyobb országos visszhangja volt. A *Hungarian-British Society* vállalta a védnökséget, s akkori elnöke, *Kodály* Zoltán, az angol követtel, Mr. *Helm*-mel nézte végig a díszpáholyból. A színház zsúfolásig tele volt, sokan maradtak kívül jegy hiányában. S a szereplők most is megtették a magukét: úgy mozogtak és játszottak a fővárosi színpadon, mintha nem is fiatal diákok lettek volna. A nagylétszámú szereplő gárdából is kitűnt *Nagy* János Caesar, *Szalay* Tamás Antonius, *Svehla* Gyula Octavius Caesar, *Sinóros-Szabó* Lóránt Cassius, *Diner* György Brutus és *Valády* Anna Calpurnia alakítása.

S mi lett belőlük? Caesar ma az egyik külügyminiszter-helyettesünk; a többiek között akad mérnök, orvos és rádióbemondó, bíró és szerkesztő, egyetemi tanár, műszaki technikus, állatorvos és festőművész; a darab volt szenátorai és polgárai, katonái és szolgái mind vitték valamire, bárhová is kerültek.

Sárospatakon a Julius Caesar bemutatója után is volt diák színielőadás, nem is egy, de *Shakespeare* azóta nem szólalt meg angolul. Igaz, hogy a *Szentivánéji álom* már előadásra kész volt 1948-ban, de bemutatására az iskolai év korábbi befejezése miatt nem került sor. 1950-ben még a *Hamlet* sírásó-jelenetét adták elő, de magyarul. Az angol nyelvű előadások hagyománya azonban ma is élő, a nyelvi adottság az újra kiemelkedő eredménnyel működő angol tagozat keretében meglenne hozzá.

Reméljük, eljön újra az idő, amikor diák-színészek, rendezők és közönség újra felnőnek és egymásra találnak ebben a kisvárosban a múlthoz méltó nem mindennapi szellemi kalandra és vállalkozásra.

[2] College News, 1947. Spring. 1–3.
[3] Sárospataki Református Lapok, 1947. 6. sz. 5.

A DIDAKTIKA KORSZERŰSÉGE

Megjegyzések *Wincenty Okoń* könyvéhez*

Amint már a könyv címe is mutatja, átfogó didaktikai műről van szó Wincenty *Okoń* magyarul most megjelent könyvének esetében. A szerző 12 fejezetben áttekinti mindazokat a kérdéseket, amelyeket összefoglaló didaktikai munkákban tárgyalni szoktunk, sőt, bizonyos keretek között olyan témákról is szót ejt, amelyek didaktikai munkákban szokványosan nem szerepelnek.

Az I. fejezetben „Bevezető kérdések" címen a didaktikai alapfogalmakat, a didaktikai vizsgálatok tárgyát és a didaktikai vizsgálatok módszereit tekinti át, illetve foglalja össze. A II. fejezetben az általános, a politechnikai és a szakképzés céljainak kifejtését kapjuk, majd a III.-ban az oktatás tartalmáról van szó. A IV. fejezet az oktatási folyamatot, az V. az oktatás alapelveit, a VI. az oktatási módszereket tárgyalja. A VII. fejezetben az iskolai munka megszervezéséről, a VIII.-ban a tanuló otthoni munkájáról kapunk vázlatos áttekintést. A IX. fejezet az összevont osztályokban végzett munka kérdéseivel foglalkozik. A X. fejezet az iskolai kudarcok problematikáját érinti. Végül a XI. és XII. fejezetben a didaktikai munka megtervezéséről, valamint a pedagógus személyiségéről olvashatunk.

Első megközelítés alapján is nyilvánvaló, hogy *a didaktikának a szocialista országokban általában elfogadott és kialakult hagyományos rendszeréről* van itt szó. A fejezetek egymásutánja is a megszokott logikát mutatja, vagyis az oktatás tartalmával foglalkozó fejezetet az oktatás folyamatának, alapelveinek, módszereinek és szervezeti formáinak kérdéskörei követik. Kivételt főképpen a X. és XII. fejezet képvisel; ezek ugyanis – bár kiemelkedően fontos problematikát tárgyalnak – túlmutatnak a szorosabb értelemben vett didaktikán és a neveléstudomány egészét érintő kérdések. Különösen vonatkozik ez a nevelő személyiségére.

A könyv mérlegelésekor és méltatásakor tudnunk kell – és ezt a magyar kiadónak a könyv elé írt előszavából megtudjuk –, hogy a mű a Lengyelországban *negyedik kiadásként* megjelent változat alapján készült. A szerzőnek a negyedik kiadáshoz írott előszava pedig 1969 májusában kelt. Hogy az első kiadás mikor jelent meg, a magyar kiadás alapján nem lehet megállapítani. Ebben a kiadásban a legfrissebb utalások a lábjegyzetekben 1966-ból valók. (A 106. oldalon például a nyolcosztályos általános iskola elvi tantervének 1963-as kiadására, a 107. oldalon az általános gimnázium tantervének 1966-os kiadására történik hivatkozás.)

* Wincenty *Okoń:* Az általános didaktika alapjai. Budapest, 1976. Tankönyvkiadó.

Tekintetbe véve azt a rendkívül gyors fejlődést, amely a neveléstudomány egészében és ezen belül különösen a didaktikában végbement és végbemegy, a fenti dátumokból máris arra lehet következtetni, hogy a könyvben a legújabb irodalom, az utolsó tíz esztendő sokféle tudományos eredménye nem szerepelhet.

A könyv pozitívumairól szólva, rendkívül vázlatosan a következőkre szükséges hivatkoznunk. Első helyen természetesen azt lehet és kell említeni, hogy – egy meghatározott felfogásban – *viszonylag részletesen kifejti a didaktika egész törzsanyagát. A didaktika tárgyával kapcsolatban szóvá teszi azt a fontos kérdést, hogy az eddigi didaktikai művek* túlnyomó többségükben az általános műveltséget nyújtó iskolára vonatkoznak és nincsenek eléggé tekintettel a szakiskolákban vagy a felsőfokú intézményekben folyó munkára. Ez fontos gondolat, még akkor is, ha a jelen munka sincs eléggé tekintettel ezekre a vonatkozásokra. Ugyancsak a didaktika tárgyát érintő és méltányolható koncepciója a szerzőnek, hogy „a didaktika mind ez ideig elsősorban a tanítással foglalkozott; jóval kevesebbet foglalkozott a tanulással, és kifejezetten elhanyagolta az önképzéssel kapcsolatos problémákat, holott az utóbbiak nagy fontosságát nem lehet elvitatni" (9. o.). Amikor ezt méltányolható felfogásnak tartjuk, már itt meg kell említenünk, hogy ez a könyv is jóval kevesebbet foglalkozik a tanulással, mint a tanítással, nem is beszélve az önképzésről.

Jelentős dolog az is, hogy a szerző hangsúlyozottan kezeli – funkciójának megfelelően – *a célrendszer* kérdését. A didaktikai kérdések tárgyalásának élén külön fejezetben kifejti az általános képzés, a politechnikai képzés és a szakképzés céljait. Az elsőt 12 oldalon, a másodikat 3 és fél oldalon, a harmadikat 1 oldalon kapjuk. Bár az arányokon el lehet tűnődni, mindenesetre a célok ilyen exponálása elvileg méltánylandó. Ugyanígy a mindenkori didaktika egyik központi fogalmának, a tanulásnak definitív megközelítése: „A tanulás olyan folyamat, amelynek során a megismerés, a tapasztalat és a gyakorlás alapján új magatartási és cselekvési formák alakulnak ki, vagy a régiek megváltoznak." (14. o.) A tanulással kapcsolatos elméletek, koncepciók és problémák sokaságában figyelemre méltóan differenciált és operacionalizálható definíció.

A könyv különösen az oktatás módszereinek és szervezeti formáinak tárgyalásakor – esetenként azonban egyéb fejezetekben is – különleges tekintettel van *a gyakorlatra, a gyakorlat igényeire,* és a felhozott példákkal többnyire sikerül a kérdések tárgyalását dinamikusabbá tennie,

Külön is méltányolandó az a körülmény, hogy a szerző felveszi művébe *az összevont osztályok* didaktikai kérdéseit, és hogy a tanulók iskolai kudarcainak okaival is foglalkozik.

Kiemelendő a könyvvel kapcsolatban az is, hogy valamennyi fejezete *programozott formában* is elkészült. Bár már a magyar kiadó előszava is elmondja, hogy „itt nem igazi, az elfogadott meghatározásoknak megfelelő tanító programokról van szó", ez a programozás praktikus célokat szolgálhat az anyag ismétlésekor, illetve rögzítésekor. A programokat Czeslaw *Kupisiewicz* készítette.

*

Természetesen minden nagyobb átfogó művel kapcsolatban más pozitívumok egész sorát föl lehet említeni s ez ennek a könyvnek az esetében is így van. Ugyanakkor a problémák és vitatható megoldások olyan tömege merül föl *Okoń* könyvével összefüggés-

ben, hogy a továbbiakban ezekre kell részletesen kitérnünk. A problémák többsége olyan, hogy bizonyos mértékben a didaktika modern koncepcióját érinti; részletezésük és elemzésük külön tanulmányt kívánna. Ez alkalommal egy recenzió-adta lehetőség keretében kell legalább vázlatosan és felsorolásszerűen foglalkoznunk velük.

Itt van mindjárt a címben adott probléma: *„általános didaktika"*. A szerző szerint a didaktika „az egyes tantárgyak didaktikai folyamatainak szabályait határozza meg, éspedig az iskolarendszer minden fokozatán és valamennyi iskolatípusban. Ebben áll általános jellege . . . " Ha azonban ez így van, akkor itt rögtön egy nyilvánvaló ellentmondásba ütközünk. A szerző által körvonalazott didaktika ugyanis nem foglalkozik valamennyi iskolafokozat és iskolatípus didaktikai kérdéseivel, hanem – a képzési céloknak a *szakképzésre* is kiterjedő elvi érintése ellenére – csakis és főképpen az általánosan képző iskola problémáival. Ezen belül is leginkább intenzíven az alapfokú iskolai kérdések szerepelnek, a könyvben található példaanyag is főképpen innen való. És még ezen belül is mindenekelőtt az iskolában tanított „közismereti tárgyak" jönnek tekintetbe, amint ez az oktatási folyamattal kapcsolatos főbenjáró kérdések kifejtésekor a 136. oldalon nyilvánvalóvá válik. Hogy a szerző az „általános" jelleget a minden iskolafokra és minden iskolatípusra kiterjedő elvi érvényességben keresve bizonyos ellentmondásba kerül, ezt a körülményt csak aláhúzza az a tény, hogy e könyve után néhány évvel külön is szükségesnek tartotta felsőoktatási didaktika megírását. Ha az „általános" jelleg a szerző által meghatározott *minden* iskolafokozat és *minden* iskolatípus viszonylatában való érvényességben volna, akkor értelemszerűen a felsőoktatás és a felnőttoktatás és mindent megelőzve az óvodai oktatás tekintetében felmerülő érvényesség is szükségképpen szóba kerülhet.

Végső soron nyilvánvaló, hogy itt nem az imént említett értelemben felfogható „általános", hanem ún. *iskolai didaktikáról* van szó (az „iskolai pedagógia" keretén belül kifejthető didaktikai koncepcióról). És ezen nem is lehet csodálkozni, mert olyan általános didaktikát, aminőről a szerző beszél, manapság nem volna könnyű megírni, ha ugyan egyáltalán lehetséges volna.

Ez ugyan szélesebb körű probléma, semhogy egy könyvvel kapcsolatos recenzióban egyáltalán érdemlegesen fel lehetne vetni, és nem volna méltányos az sem, hogy egyetlen könyv „nyakába varrjuk", annyi azonban kétségtelen, hogy *Okoń* az „általános jelleg" meghatározásában túlságosan kategórikus megfogalmazást alkalmaz, ennél árnyaltabb, differenciáltabb kifejtésre van szükség. Mert igaz ugyan, hogy vannak alapvető hasonlóságok, sőt megegyezések a különböző iskolafokokon és iskolatípusokban folyó oktatás és képzés viszonylatában, de elegendő csak az oktatás tartalmára, folyamatára, szervezeti formáira és módszereire gondolnunk s azonnal szembe tűnnek a még nagyobb különbségek már az alap- és középfokú képzés, másrészt a felsőfokú képzés vagy a felnőttoktatás viszonylatában.

Az *Okoń*-féle didaktika „általános jellege" azonban még egy, ugyancsak fontos összefüggésben okoz igen nagy problémát. Azt olvassuk ugyanis, hogy ez a didaktika, minthogy általános, „ezért kiindulópontul szolgál azoknak a tudományágaknak a tanulmányozásához, amelyek az oktatás részletes elméletével, azaz az egyes tantárgyak oktatásának a módszertanával foglalkoznak". (8. o.)

Ez általában véve igaz ugyan, mégis úgy tűnik, hogy a szerző leegyszerűsítve értelmezi *a didaktika és a szakmetodikák viszonyát.* A didaktika ugyanis nem egyszerűen kiinduló-

pont ez utóbbiak számára, hanem – bizonyos értelemben – ez utóbbiak is kiindulópontként szerepelnek a didaktika számára, ha az általuk feltárt összefüggéseket általánosítani s ezáltal a maga relatíve általános jellegét megalapozni kívánja. Kifejezett kölcsönhatásról van tehát szó a didaktika és a szakmetodikák esetében.

Meg kell említenünk azt is, hogy ha kettőjük között olyan egyirányú volna és egyszerű lenne a kapcsolat, ahogy e könyv bemutatja, akkor végső soron *kérdésessé válna magának a szakmetodikának a tárgya* is. Ennek magyarázataként hadd említsük, hogy *Okoń* a később írott felsőoktatási didaktikájában a szakmetodikát „alkalmazott didaktikának" minősíti. Ez nálunk, Magyarországon, a szakmetodika problematikájával kapcsolatos érzékeny viták másfél évtizede után több mint leegyszerűsítő és nem igazolható álláspont. Ezek a viták szuggesztív módon fejezték ki azt az igényt, hogy a különböző tantárgyak módszertana, a szakmetodika csak akkor töltheti be hivatását, ha nemcsak a didaktikával, hanem a neveléstudomány egészével kerül kapcsolatba, tehát a nevelés- és oktatáselmélet leglényegesebb összefüggéseinek „alkalmazására" vállalkozik, ugyanakkor azonban a neveléstudomány a szakmetodikák közös és lényeges mondanivalójának szintetizálására kötelezze magát. Ez mindenképpen igazolható tudományos igény, de ez egyszersmind azt is jelenti, hogy a szakmetodika „alkalmazott didaktikaként" történő egyszerű értelmezése fölött eljárt az idő.

*

Sajnos, nemcsak a didaktika és a szakmódszertan egyoldalú viszonyát kell azonban szóvá tenni *Okoń* könyve kapcsán, illetve a könyvben adott felfogás kapcsán, hanem azt a nem kevésbé nagy problémát, hogy *a didaktikának a pedagógia egészén belüli helyzete nincs itt tisztázva.* Igaz, már a 9. oldalon megtaláljuk azt a kijelentést, hogy „a didaktika a pedagógia egyik alapvető tudományága". De már a következő oldalon arról értesülhetünk, hogy a „híres didaktikai iskola alapítója", *Herbart* „a didaktikát a pedagógia részének tekintette", és „ez a nézet . . . nagyjából napjainkig fennmaradt". Lengyelországban – amint *Okoń*-tól értesülünk – *Nawroczynski* és *Sosnicki* „munkái tükrözik ezt az álláspontot". Ezzel a kérdés függőben is marad, többet erről nem tutunk meg. Viszont *Okoń* könyvének a logikája a maga egészében azt tükrözi, hogy a didaktikát önálló pedagógiai tudományágnak tekinti. Amikor a képzés céljairól beszél például, ezeket nem a nevelés általános céljaiból dedukálja, ezek „önmagukban" jelennek meg. Amikor a képzésnek a neveléshez való viszonya kerül szóba, ez meglehetősen elmosódottan történik. „A didaktikai vizsgálatok módszerei" című részekben nincs határozott állásfoglalás arra nézve, hogy ezek hogyan illeszkednek bele a neveléstudomány kutatási módszereibe általában. A pedagógus személyiségéről beszélve nem derül ki, hogy ez nem didaktikai részletkérdés, ez a nevelés és neveléstudomány egészének kardinális tényezője stb. Ha eligazodásképpen segítségül hívjuk felsőoktatási didaktiáját, abban ezt olvashatjuk: „A didaktika a neveléssel foglalkozó tudományok közé tartozik. A neveléstudomány köréhez soroljuk még *ezenkívül* (kiemelés a recenzenstől) az általános pedagógiát, a nevelés-elméletet, a szakmai képzés pedagógiáját, a társadalompedagógiát, az összehasonlító pedagógiát, a neveléstörténetet és a pedagógiatörténetet" (W. O. Felsőoktatási didaktika. Felsőoktatási ped. tanulmányok, Bpest, 1973. 7. o.).

Mindenképpen úgy tűnik tehát, hogy itt – legalábbis relatíve – önálló pedagógiai tudományokról van szó. Tehát ilyen a didaktika is. Mindez azért jelent nagy problémát, mert a nevelés és oktatás egységéből és a „nevelőiskola" gondolatának térhódításából következően egyre erőteljesebben érvényesül – legalábbis hazánkban – az a felfogás, amely a fő pedagógiai tudományágakat (pedagógia alapjai, neveléselmélet, didaktika) egyazon neveléstudomány egymással szoros kapcsolatban álló részeiként, egy, a személyiségfejlődés céljából egységessé szerveződő tudományrendszer tagjaiként fogja föl. A leghatározottabban konstatálható tehát *a neveléstudományon belüli integrálódás* mint történelmileg jelentősen új és pozitív tendencia. Ennek következtében – hazai felfogásunkban – a didaktika nem önálló tudomány, hanem a neveléstudomány szerves, integráns része, és tárgya a személyiségnek irányított tanulás segítségével történő céltudatos formálása. Ez a tárgy szervesen következik magának a neveléstudománynak a tárgyából.

Mindebből a fejlődési tendenciából a szóban levő könyvben – sajnos – semmi nem található. Erre azért kell hivatkoznunk, mert ez a fontos kérdés a hazai szemléletben eltérő módon jelentkezik, mint *Okoń* könyvében. Azt a törekvést, mely az imént említett integrációt a tudományon belül az egységes személyiségfejlesztés célja érdekében erősíteni és nem gyengíteni akarja, mindenképpen érdemes támogatnunk. A didaktika és a neveléstudomány egészének e könyvben adott fogalmi bizonytalansága és tisztázatlansága a hazai felfogás tükrében eléggé nyilvánvaló.

*

Továbbhaladva a könyvben, utalnunk kell arra, hogy nem túlságosan nagy fogalmi biztonságérzéssel „közlekedhetünk" a szerzőnek *a didaktikai alapfogalmakra vonatkozó fejtegetéseiben* sem. Viszonylag legrészletesebben a képzés fogalmával foglalkozik, s amit erről mond, jól nyomon követhető, tagolt és világos. De már olyan általánosságok, mint aminők például az oktatás fogalmával kapcsolatban olvashatók („Oktatáson a pedagógusnak a tanulókkal végzett munkáját értjük, amely rendszerint az iskolában folyik" – 13. o.), vagy a képzés és nevelés viszonyának meghatározása („A képzés fontos része a nevelésnek, mert az általános nevelés [?] alapvető feladatai – főleg azok, amelyek az értelmi nevelés, a politechnikai és szakmai képzés körébe tartoznak – a képzési folyamatban valósulnak meg" – 13. o.) – nehezen mondhatók megfelelő színvonalúaknak. Ha csak arra gondolunk, hogy e szerint a szakmai képzés az „általános nevelés"(?) alapvető feladatai közé tartozik s ennek a konkretizálását az olvasóra bízza s szerző –, nem nagy lelkesedés tölthet el az ilyen alapfogalmakért.

És már itt jelentkezik egy újra meg újra visszatérő probléma, éspedig az, hogy a szerző bizonyos fogalmakat önmagukkal határoz meg. Például: „A szakképzés olyan folyamat, amelynek célja, hogy a tanuló valamilyen meghatározott szakképzettséget sajátítson el" (13. o.) A szakképzés tehát – szakképzés. (Később majd olyanok is lesznek, hogy az ismeret = ismeret, az oktatási módszer pedig = módszer.) Nem tudhatjuk, hogy főbenjáró esetekben jelentkező ilyen logikai hibákért, *idem per idem* jellegű meghatározásokért vajon a szerző vagy a fordító a felelős? Az olvasó az ismert nevű szerzőről nehezen tudja feltételezni. Mindenesetre ezek a hibák léteznek a könyvben.

Esetenkén a filozófiailag pontos distinkciókhoz szokott olvasó másfajta problémákon is eltűnődhet. Az 57. oldalon például ezt olvassuk a didaktika egyik alapvető kategóriájával kapcsolatban: „Az *ismeretek* a dolgok, jelenségek, folyamatok és események ismeretét foglalják magukban, tehát mindazt, amit a közbeszédben valóságnak nevezünk". Eltekintve attól, hogy – amint látjuk – az ismeret definíciójában a genus proximum az „ismeret", ami a fogalom egyszerű megismétlése, – az ismeret azonosul magával a valósággal, holott nem más, mint annak megfelelő szintű tükröződése az emberi tudatban s e tükrözés a valósággal való aktív kölcsönhatás során jön létre. Ezt nyilván a szerző is így gondolja, a fogalmazás azonban – sajnos – nem pontos. Tovább a 131. oldalon ez olvasható: „a tükrözési elmélet alapja az a feltételezés . . ." – Kétségtelenül kissé „alulfogalmazza" a szerző a tükrözés realitását, és ezt nem árt megmondani, minthogy a magyar kiadó pedagógusjelölteknek szánja többek között a könyvet, s nekik pontosan kell tudniuk, miről van szó.

Külön nagy problémát jelent a könyvben a jártasság és készség meghatározása, értelmezése. Ebben a didaktikában a jártasság fogalmának a *Mencsinszkaja*-iskola által feltárt differenciált értelmezése egyáltalán nem szerepel; a jártasságnak csupán arra az egyszerűbb változatára történik ismételten utalás, amely szerint ez a készségfejlődés folyamatában egy átmeneti stádium. Itt azonban bonyolult kölcsönhatási folyamatot lehet és kell kimutatni egyrészt a jártasság és készség, másrészt ezek és a képességek szisztematikus fejlesztése között. („Műfaji és terminológiai kérdések a készülő tantervekben" című tanulmányomban a Pedagógiai Szemle 1976. májusi számában ezt részletesen elemeztem, itt – hely hiányában – nem érinthetem a kérdést.) A jártasság-fogalom *Okoń*-féle értelmezését leegyszerűsítettnek tartom. A jártasságnak, mint magasrendű műveletrendszernek kidolgozott értelmezése van a szovjet pszichológiában, illetve didaktikában, ha valaki emellett az egyszerűbb változatot (a készséghez való átmenet) is használja, az természetes és magától értetődő, de az árnyaltabbat és a komplex jellegűt elhagyni semmiképpen sem lehet.

*

Érthető várakozással olvassa a tájékozott olvasó a könyv harmadik fejezetét, mely ezt a címet viseli: *„Az oktatás tartalma az általános képzést nyújtó iskolában"*. Egy általános didaktikának vagy egy bárminő szintetikus jellegű iskolai didaktikának manapság egy jól áttekinthető, a kérdést a maga komplexitásában megközelítő *tanterv-elméletet* kell tartalmaznia. Itt azonban erről szó sincs, legfeljebb általános kifejtéséről azoknak a szempontoknak, melyek szerint „az oktatás tartalmának megválasztása" történik. Ez azonban manapság ebben a formában többé nem elég. A társadalmi kultúra alapvető javainak megfelelő szintű és a nevelési céllal adekvát reprezentációja a mindenkori tantervben ma már sokkal differenciáltabb elemzést igényel. Minthogy a könyv éppen most jelent meg, nem tekinthetünk el attól, hogy egyrészt az egzakt módon kidolgozott céltaxonómiát, másrészt a társadalmi kultúra fő szektorainak szabatos felsorolását, harmadsorban a szaktaxonómia, illetve a konkrét követelményrendszerek mibenlétét s a szocialista értelemben felfogott curriculum-műfaj többi fontos követelményét megemlítsük,mint amelyekkel ez a fejezet adósunk marad. Hogy a ma már Lengyelországban is elavult óraterveket és programokat a könyv ismerteti, ezzel nyilvánvalóan nem helyettesítheti a korszerű tantervelméletet.

Mellesleg meg kell jegyezni, hogy a helyzetet nem javítja a Tankönyvkiadó szerkesztőjének eljárása, aki a lengyelországi és magyarországi tantervi eltéréseket téves fogalommal magyarázza. A 90. oldal alján levő lábjegyzetben ugyanis ezt mondja: „tanterven ők tantárgyfelosztást (óratervet) . . ." értenek. A tantárgyaknak az óratervben történő felsorolása azonban nem tantárgyfelosztás, nálunk legalábbis nem ezt értik rajta. A Magyar Pedagógiai Lexikon 1934-ben megjelent II. kötete a 759–760. lapon pontosan megmondja, mi a tantárgyfelosztás.

A társadalmi műveltségnek a tantervben való arányos reprezentációja mint a tantervelmélet egyik fő gondja egyébként – hogy ismételten említsük ezt a fontos kérdést – úgy is fölmerül ebben a fejezetben, hogy újra meg újra csak a társadalomtudományi és a természettudományi tárgyakra hivatkozik a szerző. Csupán mellesleg említi a 103. oldalon, hogy ezeken, mint alapvető tárgyakon túl, „amelyek egyébként valamennyi osztályban a fő szerepet játsszák – már a legalsóbb osztályokban megjelennek a művészeti és a műszaki tantárgyak, valamint a testnevelés". A „Gyakorlati, műszaki foglalkozások" című tantárgy ilyen mellesleges megjelenésével azonban aligha lehet beérnünk olyan időszakban, amikor a tudományos-technikai forradalom következtében a műszaki ismeretek súlya jelentősen megnő. És természetesen nem az a baj, hogy ez a közölt óratervekben csak csekély súllyal jelentkezik (mert pillanatnyilag nálunk sem jobb a helyzet), hanem az, hogy hiányzik az a tantervelmélet, amely a társadalmi műveltség eme nélkülözhetetlen szektorának a súlyát *kijelöli. Ma már a tantervelméletben szinte ábrázolni tudjuk, hogy a* társadalmi műveltség egészéből mit és körülbelül milyen arányban kell tartalmaznia a korszerű tantervnek.

Ismét csak mellesleg jegyezzük meg, hogy az az állítás, mely szerint „a burzsoá iskolában a társadalmi és politikai követelmények nincsenek világosan megfogalmazva . . . ", ahogy ezt a 90. oldalon olvashatjuk, nagyon is vitatható. Elég ebben a tekintetben Erich *Hylla* és *W. L. Wrinkle* „Die Schulen in Westeuropa" című, még 1954-ben megjelent könyvére utalnunk; az ebben található tantervi vonatkozások bőven meggyőzhetik az olvasót, hogy igenis világosan meg vannak fogalmazva.

És ezzel a fejezettel kapcsolatban legalább még egy megjegyzést nem lehet elengedni – inkább az önmagunk számára való okulásért. A 93. oldalon ugyanis ez áll: „A tananyagot úgy kell megválasztanunk, hogy olyan embereket nevelhessünk, akikhez közel állnak a szocializmus eszméi . . ." Lehet, hogy ismét fogalmazási vagy fordítási kérdés, de nyilvánvaló, hogy ez a „közel-állás" még nem elég.

*

Ami ezek után a didaktika mindenkori fő fejezetét, *az oktatási folyamat koncepcióját* kifejtő fejezetet illeti, ezt a könyv a 128–166. oldalon megfelelő terjedelemben fejti ki. Legfőbb erénye alighanem annak kijelentése a 129. oldalon, hogy bár az oktatási folyamatot a pedagógus irányítja, eredményei nem lehetnek megfelelőek, „ha nem veszi tekintetbe, hogy feladata a tanulók munkájának az irányítása, nem pedig valóságos erőfeszítéseik kiküszöbölése és látszataktivitással való helyettesítése".

További fontos szempont, hogy a dialektikus materializmus ismeretelméleti álláspontját érvényesíteni törekszik s különösen a gyakorlat többértelmű funkcióját – ha kissé szétszórtan is – részletesen értelmezi. Sajnos, nem minden olvasónak lesz türelme ahhoz,

hogy a gyakorlat több helyen kifejtett és mindenütt bizonyos részleteiben érintett funkcióját (133. o., 160. o.) szintetizálja, ezt a szerzőnek kellett volna megtennie.

Szívesen olvastuk volna a megismeréssel kapcsolatos híres lenini tétel olyan értelmezését, amely az eleven szemléletet, elvont gondolkodást és a gyakorlatot nem egyszerűen első, második és harmadik „fok"-ként említi, hanem fokozottan figyelembe veszi, hogy itt a megismerés *dialektikus* útjáról van szó. Ennek kifejtése a mindenkori pedagógusnemzedékek számára – a tapasztalatok szerint – felbecsülhetetlen jelentőségű. Az itteni interpretálásban egymástól kissé elváló és szukcesszív módon elhelyezkedő fokokká válnak a lenini tételben általánosított megismerési mozzanatok.

Minthogy a szerző kifejtése szerint itt bizonyos lineáris egymásutániság van (a dialektikus egymásbafonódás helyett), érthető, hogy az innen elvszerűen levezetett iskolai oktatási folyamatot is sokkal inkább jellemzi az oktatási folyamat láncszemeinek egymásutánisága, semmint ezek dialektikus egysége és komplexitása. Mielőtt a megismerés alapvetően induktívnak minősülő útját az oktatási folyamatban s ennek mozzanatait bemutatná, elöljáróban megjegyzi, hogy „az oktatási folyamat egyes láncszemei nem mindig ugyanabban a sorrendben . . . következnek. Éppen ellenkezőleg (?): következhetnek egymás után más sorrendben vagy éppen egyszerre is; új, de indokolt kapcsolatba kerülhetnek egymással" (136. o.). Sajnos, a szerző tartózkodik attól, hogy mindezt konkretizálja, illetve demonstrálja, a mozzanatok „ellenkezőleg" való következését bemutassa, egyszerre való jelentkezésüket modellálja, új, de indokolt kapcsolataikat különböző variációkban elénk tárja. Mindössze hangsúlyozza ezt egy-két mondatban. Ismeretes azonban, hogy a pedagógiában az ilyen deklarációk – ha nem követi vagy nem előzi meg őket megfelelő kifejtés, bizonyítás, demonstrálás stb. – pusztában kiáltó szavak maradnak.

Mindezek után a szerző az oktatási folyamat egyes mozzanatait *lineáris egymásutániságukban* mutatja be (1. az oktatási célok és feladatok tudatosítása, 2. az új tananyag feldolgozása, 3. az új tananyag általánosítása, 4. az elsajátított tananyag rögzítése, 5. a jártasságok és készségek kialakítása, 6. az elmélet és gyakorlat összekapcsolása, 7. az oktatási eredmények ellenőrzése és értékelése, 136–166. o.). És bár mindezekben sok instruktív megállapítást tesz, sajnálatos, hogy az egésznek – különösen az új tananyag feldolgozásának – egyoldalúan induktív jelleget ad. Ez természetesen nagyrészt indokolt az alsó tagozatban. Csakhogy – amint a címből tudjuk – itt „általános" didaktikáról van szó, amely az iskolarendszer minden fokozatán és minden iskolatípusban érvényesítendő szabályokat tartalmazza, ebben az esetben az egyoldalú induktivitás már hiba. *Okoń* egyébként felsorolja művének bibliográfiájában *Bogojavlenszkij* és *Mencsinszkaja* híres munkáját, *„Az ismeretek elsajátításának pszichológiai kérdései"* c. könyvet. Ebben a szerzők nyomasztónak tartják az indukcionizmus eluralkodását. Nem ártott volna odafigyelni erre és az oktatási folyamat dialektikáját fokozottabban átgondolni. Ugy gondolom, hazai didaktikánk ebben a tekintetben többet felmutatott, mint amiről ez a most megjelent könyv tanúságot tesz.

És ha még visszatérünk egy megjegyzésére a szerzőnek, amely az oktatási folyamat mozzanatainak lineáris kifejtése előtt a 136. oldalon elhangzik, hogy ugyanis mindez főképpen a „közismereti tárgyak" oktatásában érvényesül, akkor el lehet tűnődni, vajon hogyan viszonylik ez az általános, a politechnikai és a *szakmai képzés* céljairól a II. fejezetben megfogalmazott elvi kérdésekhez?

Ami *az oktatás alapelveit* illeti, ezekhez túl sok észrevételt fűzni nem érdemes. Itt még mindig az 1950-es évek elején lezajlott szovjet vita tanulságairól van szó, ami azt mutatja, hogy *Okoń*-nak ez a könyve valószínűleg a még 1956-ban elkészült eredetinek többszörösen megfejelt, de rendszerében sokat nem módosult változata. Maga a szerző is azt mondja, hogy „az oktatási folyamat elemzése után tulajdonképpen le is mondhatnánk a didaktikai alapelvek megfogalmazásáról" (183. o.). Mégsem mond le erről, s egy meglehetősen vitatható rendszert közöl. Az alapelveknek azonban melyik rendszere nem vitatható? Kétségtelen, hogy a fölösleges ismétlődéseknek is, a deklaratív jellegnek is, a dogmatizmusnak is a mindenkori „alapelvek" képezik a fő táptalaját. „E könyv szerzője sem tartja szükségesnek – mondja egy helyütt *Okoń* – az alapelveknek a célokhoz való kapcsolását, mert a célok lényegüket tekintve a legáltalánosabb jellegű normák" (185). Ha így van, akkor ezeket a normákat miért szükséges kifejteni? És ha szükséges, akkor mi indokolja, hogy éppen a legáltalánosabb jellegű „normához" ne kapcsolódjanak? Egyáltalán van valami a pedagógiában, ami a célhoz és a célrendszerhez nem kapcsolódik? Nem érdemes a kérdéseket folytatni. Fölösleges lenne mindezt úgy bemutatni a magyar pedagógiai közvéleménynek, mint ami modern problematikája a didaktikának. Mindezek sok tekintetben túlhaladott dolgok, mégha „programozottan" is megjelennek. Valóban úgy van, hogyja sikerül az oktatási folyamatot megfelelően, dialektikusan, a maga dinamikus modelljeivel egyetemben kifejteni s abban a megismerés útjait differenciáltan megmutatni – meg lehet élni a didaktikai alapelvek nélkül.

*

És mindezek után – hely hiányában – már csak oktatási módszerek és a *szervezeti formák* (VI. és VII. fejezet) kívánnak még okvetlenül néhány megjegyzést.

Az oktatási módszer – *Okoń* definíciója szerint – „nem más, mint a pedagógusnak a tanulókkal végzett munkájában rendszeresen alkalmazott olyan módszer, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók elsajátítsák a tudást, a tudás gyakorlati alkalmazásának készségét, és kifejlesszék szellemi képességeiket és érdeklődésüket" (223. o.).

Az oktatási módszer tehát – amint látjuk – módszer, a meghatározandónak önmaga a genus proximuma. Ennél a formai hibánál azonban jelentősebb tartalmi problémát is kell említenünk. A módszer ugyanis – modern felfogásban – mindazokat az eljárásokat jelenti, amelyek a különböző didaktikai feladatok megoldásában mind a pedagógusok, mind a tanulók tevékenységeit elvszerűen magukba foglalják. A kurzív módon szedett definícióból tehát *a tanulók nem maradhatnak ki* a maguk sajátos, irányított vagy indirekt módon irányított speciális eljárásaival. A módszer korszerű fogalma nem redukálható főképpen a pedagógus eljárásaira.

Okoń fejtegetései az oktatás formájának, útjának és eszközének kérdésében (a módszer összefüggésében) általunk nehezen követhetők. Amikor a módszerről, mint az *oktatás útjáról* beszél a 224. oldalon, akkor jelentősen eltér az oktatási folyamatnak attól az elvszerű megközelítésétől, ami nálunk ismeretes és elfogadott. És különösen amikor a „módszeren belül" említi az indukciót és dedukciót, nyílvánvalóvá válik, hogy az oktatási

tartalom feldolgozásában szükségképpen érvényesülő dialektikus mozgást, a folyamat minden pontján objektíve szükségessé váló didaktikai feladatot, s a feladatok törvényszerű rendjét tehát az oktatás tartalmilag megközelíthető útját alárendeli egy eszközi-metodikai tényezőnek, amely valójában csak tükrözi, realizálja a folyamat egy-egy adott szakaszában jelentkező feladat lényegét.

Az itt előterjesztett módszer-fogalom tehát formai (logikai) és tartalmi szempontból egyaránt kifogásolható; fölösleges volna elhallgatni, hogy a nálunk időközben bekövetkezett fejlődés ezt túlhaladta.

Ami a módszerek osztályozását illeti, ennek többféle változata lehetséges. Ez a megoldás is elképzelhető, amit *Okoń* választott. Hogy milyen problémák járnak együtt vele, azt csupán egyetlen példával demonstrálom: a tankönyvvel végzett munka, a tankönyvből való tanulás ebben a rendszerben kétszer fordul elő, és harmadszor is előkerül a VIII. fejezetben („A tanulók otthoni munkája"). Mindez nem volna olyan nagy baj, de a háromszori előfordulás együttesen nem teszi ki azt a differenciáltságot, ami ebben a kérdésben nélkülözhetetlen volna.

Lehetetlen továbbá meg nem említeni, hogy „A tanulók önálló munkái" címszó ebben a rendszerben 6, azaz hat sort kap a 265. oldalon.

És mindezek után még az oktatás szervezeti kérdéseiről néhány szót (VII. fejezet). A szerző helyesen mutatja meg, hogy a tanítási órarendszer nem „az egyetlen és kizárólagos módszer". (Remélhetőleg a „módszer" fogalom alkalmazása itt – 306. o. – fordítási pontatlanság, hiszen az előző fejezet tárgyalta a „módszer" kérdéseit.) A gyakorlatban két olyan kipróbált rendszer van, amely hatékonyan tudja támogatni a tanítási órarendszert: az egyik a műhelyrendszer, amelyet laboratóriumi rendszernek is neveznek, a másik a brigád- vagy termelőbrigád-rendszer. A tanulók munkájának e három szervezeti formájához még hozzá kell számítani a kirándulásokat, továbbá az otthon végzett munkát, az órákon kívüli és az iskolán kívüli munkát is. (306. o.)

A szerző helyesen és körültekintően vázolja tehát fel a szervezeti formák rendszerét. Ebben a rendszerben – amint kijelenti – „az abszolút elsőbbség a tanítási órákat illeti", s ez is fontos tétel, aligha lehetne vitatni.

Ami azonban már vitatható, az *óratípusok* kifejtése. „Az oktatási folyamat több mozzanatát felölelő óra" címen felújítja a nálunk már-már kihalás előtt álló „kombinált" órát a maga őstípusában. Meg kell-e ezt vajon menteni a kihalástól? Mint „kombinált" órát, az itt is leírt sablonos változatában aligha. Bizonyos mértékben ugyanis elmondható, hogy szinte minden óra az oktatási folyamat több mozzanatát felöleli. Van voltaképpen olyan óra, amely bizonyos értelemben nem volna „kombinált"? Nem helyesebb akkor az oktatási folyamat elvszerű rendjében gondolkodni s a folyamat egy-egy adott szakaszában sorra kerülő didaktikai feladat(ok) által meghatározott teendők rendszerét minősíteni egy-egy órává (aminek meghatározott jellege, karaktere van, de nincs okvetlenül „típusa"). *Okoń* – sajnos – elég merev egymásutániságot tételez az általa leírt óratípusokban s ez nem fog segíteni az oktatási folyamat szabadabb értelmezésében. Nehezíti a dolgot, hogy a 316. oldalon egyenesen kijelenti: a speciálisan problémamegoldásra szervezett óratípuson kívül „elvileg egyik formában sem fordul elő a felfedezésre épülő tanulási mód" (316. o.). Ez nyilvánvaló félreértés. A felfedezésre épülő tanulási mód, a problémafelvetés, hipotézis-alkotás és a hipotézis bizonyítása elvileg és gyakorlatilag bármilyen jellegű órában elfordulhat, beleértve még a gyakorló (feladat-

megoldó) órát is. Ilyen egyoldalú állítások miatt fölösleges lenne a gyakorlatnak esetleg „fékeznie" magát, mivel éppen a problémamegoldások számának növelése az előttünk álló történelmi feladat.

A recenzió rendkívüli terjedelme miatt már csupán egyetlen megjegyzés tehető, éspedig az, hogy *„egyéni munka" Okoń* által leírt formája (325. o.) ma már túlhaladott. Nem világos, hogy miért jelent ez meg ebben a formában, hiszen nálunk az „egyéni munka" jelentős mértékben egyértelmű vagy legalábbis rokon az individualizált munkával, aminek jelentősége – maguknak az új ismereteknek a feldolgozásában is – egyre nő.

*

Mit mondhatunk mindezek után a könyvről? A recenzensnek eszébe jut, hogy 1958-ban a Szovjetszkaja Pedagogika *Danyilov* és *Jeszipov* Didaktikájáról, ami igen jelentős munka volt, ezen a címen írt: Nagy munka, jelentős problémákkal. De lehet, hogy ez volt a cím: Jelentős munka – nagy problémákkal. – Ez a cím jut eszembe az *Okoń*-könyv kapcsán. A jelentős problémákhoz még hozzáfűzném, hogy e problémák egy része nálunk túlhaladott, a könyvben előadott koncepciók egy része a nemzetközi didaktikai irodalomban ma már korszerűbb megvilágításban olvasható. Azzal együtt, hogy örülünk a könyvkiadásban a nemzetközi kapcsolatok fejlődésének (különösen, ha ez kölcsönös), a hazai didaktikai fejlődés érdekében, a pedagógiai közvélemény tájékoztatása érdekében ennyit el kellett mondani.

Nagy Sándor

A NEVELÉSELMÉLETI KUTATÁSOK HAZAI ÉS NEMZETKÖZI TÖREKVÉSEIRŐL, FELADATAIRÓL, TÁVLATAIRÓL*

1.

A címben jelzett törekvések, feladatok s távlatok megrajzolása sajátos problémák egész körével érintkező neveléselméleti kérdések felvázolását igényelné. Sem a cikk jellege, sem a cikkírók szándéka nem terjedhet ki a felvetődő problémakörök teljes áttekintésére. Megelégszünk néhány fontosnak ítélt témakör érintésével, jelezvén a vizsgálódások irányait, a kutatások és a gyakorlat szükségleteit, illetve a különböző szintű megközelítésmódok értékesnek tartott elemeit.

Nem kívánunk tehát a jelzett munkaértekezlet bemutatásával foglalkozni,** hiszen ezt a megjelenő kutatási és gyakorlati beszámolók jobban elvégezhetik majd. Arról viszont szólnunk kell, miért került a munkaértekezlet tevékenységének központjába a *nevelőiskola problematikája.* (A munkaértekezlet fő témája: „A nevelőiskola helyzete, távlatai s a tanulóifjúság fejlesztésének aktuális feladatai").

*. Az 1976. május 24–25. napjaink hazánkban tartott II. Nemzetközi Neveléselméleti Munkaértekezlet (Balatonfüred-Zánka) anyagainak elemzése kapcsán a tanulmány csupán jelezni kívánja az ott felvetődött kérdéseket.

**. Lásd erről röviden a Pedagógiai Szemle 1976. áprilisi számában megjelent: „Nemzetközi tudományos tanácskozás az iskolai nevelőmunka aktuális problémáiról". c. összefoglalást (368–371. o.)

A neveléselméleti kutatások az elmúlt évtizedben számos eredmény ellenére sem válaszoltak kellő mértékben azokra a kihívásokra, amelyek a társadalom felgyorsult fejlődése miatt egyre inkább a szocialista közgondolkodás hétköznapi témáivá váltak. A nevelés folyamata egyre komolyabb mértékben hatja át az iskola mellett s az iskolán túl a jelentősebb nevelési funkciót betöltő hatásrendszereket. A szocialista társadalom fejlődése a nevelés társadalmasodásának folyamatát ösztönzi objektív és szubjektív eszközeivel egyaránt. Ugyanakkor a személyiség teljes életen át tartó nevelése újszerű feladatok elé állítja az iskolát is. Ennek következményeivel ma még nem számol kellő mértékben a nevelés elmélete, s aligha beszélhetünk az új típusú szocialista iskola nevelési funkciórendszerének szükséges mérvű megalapozásáról. Erre figyelmeztetnek a rövidebb-hosszabb krízisjelenségek, ill. a nevelőmunka gyakra periferikus helyzetéből fakadó ellentmondások a társadalmi elvárások s egyén neveltség színvonala tekintetében. Az elméleti kutatások hiánya miatt a hazai s nemzetközi nevelés-elméleti elemzések csak kisebb mértékben képesek reagálni a személyiség társadalmi szerepével, a tudományos-technikai forradalom behatásait átélő egyéniség fejlődésével, az elkötelezettség, világnézeti beállítottság, korszerű állampolgáriság – hogy csak néhány részletet emeljünk ki a jelentős témák közül – komplex értelmezésével összefüggő jelentős (s nem csupán a pedagógiai aspektusokat érintő) problémakörre. Mindez a neveléselmélet autonom fejlődését is lelassítja s megnehezíti *a szükséges iskolamodell, a sürgetően jelentkező nevelési rendszer* tipikus vonásainak, alapelveinek *és módszertani* kultúrájának tudományos (más tudományokkal együttesen kimunkálandó) alapvetését.

A nemzetközi tapasztalatok azt bizonyítják, hogy számos iskolareform ellenére sem tudunk még egyértelmű feleletet adni a szocialista műveltség tartalmával, a marxista értékek elsajátításával vagy a nevelés politikai összetevőivel kapcsolatos, egyszóval a mindenoldalúan fejlett harmonikus személyiség fejlesztésének századunk utolsó negyedére érvényes összegező és útmutató kérdésfeltevéseire. Az iskola megújításának főbb törekvései a 60-as és 70-es években többnyire egyoldalúnak bizonyultak, holott a marxista pedagógia történelmi szerepe éppen a személyiség társadalmi érvényű fejlesztésével kapcsolatban, minden más pedagógiához mérten, egyedül hivatott és képes hosszútávú, egyszersmind napjainkban is érvényes koncepció gyakorlati megvalósítására. A szocialista iskola történelmi szerepét csak akkor teljesítheti – s ezt megerősítette nevezett munkaértkezlet is –, ha a teljes személyiségprogram megvalósítását alapozza meg s képessé teszi növendékeit a teljes társadalmi gyakorlat értésére, befolyásolására. Ez képezi az egész életen át tartó önnevelés és önművelés alapjait is, a személyiség kiteljesedését annak minden életszakaszában.

Az iskola jelenlegi funkciói a társadalmi-történelmi körülményeket tükrözik. Ma még többnyire rövidtávú, sokszor rövidzárlatos „program", alig elfogadható kényszerhelyzetek produktumai, a személyiség szükségleteinek időleges kielégítése s a társadalmi termelésnek időnként csupán direkt megrendeléseit méltányló iskolával találkozhatunk. Vannak ebben az iskolában (típustól és színvonaltól függetlenül élő) is előremutató, egy további szocialista korszak előmunkálatait szolgáló elemek. Mégsem mondhatjuk ma még, hogy a nevelés domináns lenne iskoláinkban. Így fennáll annak a veszélye, hogy egy vagy több közelgő iskolareform ismét inkább konzerválni lesz képes a ma már elégtelen funkciókat, semmint megújítja azokat. A közművelésügyi rendszerének fejlesztése pedig elképzelhetetlennek tűnik az iskola nevelési hatékonyságának növelése nélkül. Íme, a legfontosabb mozzanatok, amelyek megmagyarázhatják, miért éppen a szocialista nevelősikola s a vele kapcsolatos témakörök kaptak helyet a plenáris és szekcióüléseken.

A szekcióülések témái: 1. A szocialista iskola mint nevelési intézmény és fejlesztésének távlatai. 2. A világnézeti, politikai és erkölcsi nevelés egysége. 3. Marxista műveltség, permanens képzés és önművelés. 4. Közösség- és személyiségprogram, szocialista életmód és az ifjúság mozgalmi tevékenysége. 5. Az ifjúság testkultúrája és testi nevelése. 6. A szocialista nevelés módszertanának főbb kérdései.

Minden bizonnyal a jelzett széles körű tematika s a szekciók vitaprogramjai is csupán érinteni tudták a hazai és nemzetközi problémák jelentősebb részleteit. Ez így természetes. Hiszen az I. Nemzetközi Neveléselméleti Munkaértekezlet (Balatonfüred, 1969. „A szocialista személyiség nevelése és a közösség" címmel) óta mind gyakrabban merül fel a *nemzetközi munkamegosztás* és *integráció*, vagy legalábbis tematikus *kooperáció* gondolata. A moszkvai, berlini nemzetközi pedagógiai tanácskozások (1971., ill. 1974) újabb erőfeszítésekre késztették a szocialista országok kutatási, gyakorlati szakértőit. Újabban nemzetközi munkacsoportok tevékenysége indult meg a világnézeti, erkölcsi és ideológiai

nevelés tárgyköreiből. Így egyre inkább előtérbe kerülnek a két- és többoldalú eszmecserét, közös kutatásokat biztosító együttműködési formák.

A zánkai tanácskozás csupán egyik sorát nézhette át a felmerülő gazdag (s minden szelektálás után is még bőségesnek mondható) programpontoknak. A további szűkítés minden bizonnyal akkor alakítható ki, ha a valóságos nemzetközi kollaborálás beszámolói kerülhetnek napirendre. Jelen tanácskozás csupán megerősítette a nevelőiskola koncepcionális alapvetésének, a személyiség teljes nevelését átható iskolamodellnek a szükségességét. Egyuttal bizonyította, hogy egyre több kimunkálás után juthatunk el a fokozottabb tartalmi, munkamódszerbeli és kutatási integráció magasabb szintjére.

2.

Az eddig felvázoltak ellenére is feltehető a kérdés: *miért kell különös nyomatékkal hangoztatni, hogy a szocialista iskola nevelő típusú intézmény.* A főreferátum előadója, *Szarka* József: „A nevelőiskola pedagógiai alapjai" című előadásában megállapította, hogy egész korszakra van szükség az oktató-tanulóiskola megújításához. A szocialista társadalom viszonyainak, különösen az emberi viszonyoknak az intenzívebb fejlesztése nem nélkülözheti az iskola egész belső légkörének és nevelési hatásrendszerének állandó átalakítását. Az iskola klasszikus értelemben vett szerepe kitágult s tovább bővül. A társadalom igényei is nőttek, de nem mondható, hogy mindez önmagában s együttesen elég biztosítéka a szocialista nevelőiskola megteremtésének. Azért küzdelmes, visszatérően újszerű s újszerűségében is összefonódik minden korábbi küzdelemmel az iskolai munka rendszerének átalakítása, mert – s ezt az előadások, hozzászólások sokasága érzékeltette – *csak a teljes rendszerben, a különböző elemek strukturált kapcsolatának* megteremtésével valósítható meg a nevelőiskola kialakítása. Minden véletlen elem s minden váratlan ún. „forradalmi" nekibuzdulás, akció vagy reform csak ronthatja a várva várt és szükségszerű változás esélyeit. Igy a középtávú tervezés, a kutatás és gyakorlati tevékenység is csak a *jövendő rendszer megalapozása, a nevelőiskola teljesebb programja jegyében* nyeri el napjainkban is értelmét. Ez a magyarázata annak is, miért nem vezettek teljes sikerhez a parciális kísérletek hazánkban s nemzetközi méretben egyaránt. A köznevelési rendszer tudományosan megalapozott, kisérletileg bizonyított fejlesztése lehet csupán a nevelőiskola kibontakozásának állandó motiválója. S fordítva. A legjobb gyakorlati tapasztalatok alapján szervezett iskolai kísérletek lehetnek hivatottak a jövendő iskolarendszer, a 90-es évek után működésbe lépő köznevelési rendszer megalapozását biztosító, egyre sokoldalúbb, össztársadalmi tevékenység alakítására. Így válhat a közeljövőben az iskola a szocialista tudat fejlesztése mellett a közösségi magatartás, a szocialista életmód és életforma egyik jelentős gyakorlóterévé.

A folyamatot, a tanuló-oktatóiskola átalakítását ma még nem tudjuk pontosan leírni. Számos ellentmondás, kritikus helyzet s megtorpanás közepette alakul ez a történelmileg igen fontos művelet. Alakul s alakítjuk az elméleti és gyakorlati eljárások teljes eszközrendszerének az alkalmazásával. Megújítjuk a művelődés anyagát. Formáljuk az iskolák szocialista arculatát és hatékonyabb nevelési irányulásait. Kevesebb figyelmet szenteltünk eddig az egyes tanulók képességállapotának, egyéni arculatuk kiterjedésének. Fokozandónak véljük a munkakultúra s általában a munka szerepének növelését. Előtérbe kell állítani a különböző közösségek szerves egymásra és növendékeinkre gyakorolt, tervszerűbb, gazdaságosabb hatásait. Hiszen éppen a közösségek rendszere képes az alkotó, elkötelezett s önmagát is nevelni tudó személyiség programjának szüntelen tökéletesítésére.

A nevelés eddig ki nem aknázott „tartalékai" nem periferikus vagy pusztán kiegészítő (s főleg nem dekorációs!) elemei az eddigi iskolai gyakorlatnak. A hazai s nemzetközi erőfeszítések azt igazolják, hogy a nevelőiskola a szocialista társadalom intenzív fejlődési szakaszán elemi szükséglet, a fejlődés egyik jelentős összetevője. Gazdasági, politikai céljainak kulcskérdése az, mennyire s milyen ütemben biztosítjuk a feltételeket az újtípusú szocialista nevelőiskola megteremtéséhez. A szocialista országok kutatóinak, gyakorlati szakembereinek s pedagógusainak együttes erőfeszítései alapozhatják meg a következő évtizedek még értékesebb produktumait e fontos kérdésben. A plenáris ülések s szekcióviták ennek a törekvésnek a jegyében foglaltak állást.

A következőkben a szekciók munkájának jellemzéseként röviden értékelni kívánjuk azok főbb állásfoglalásait.

a) Az *1. szekció* vitája abból az alapvető megállapításból indult ki, hogy mind az egész köznevelési rendszer, mind az iskola belső megújulása társadalmi-gazdasági tényezőktől meghatározott. A megújulás érdekében végzett erőfeszítések során elsősorban ezeket a meghatározó tényezőket kell feltárni, s csak ezekre támaszkodva oldhatók meg a rendszer fejlesztési problémái ugyanúgy, mint az alapvető pedagógiai irányító elvek meghatározása.

Erőteljes hangot kapott a vita során az az igény, hogy a köznevelési rendszer elemeinek egymásra kell épülniük, mert csak akkor képesek biztosítani a személyiség fejlődésének töretlenségét. Jelenleg ez az egymásra épülés nem valósul meg optimálisan, s ez nehéz pedagógiai problémák elé állítja az iskolaváltás (általános-közép-felsőfokú oktatás) alkalmával a pedagógusokat.

A személyiség egységes és mindenoldalú fejlesztése megkívánja, hogy a termelésben hatékonyan részt vevő ember és a mindenoldalúan fejlett harmonikus ember képzése dialektikus egységben történjék. A közoktatási rendszernek figyelembe kell vennie a termelés igényeit, de nem tévesztheti szem elől az össztársadalom igényét, amely szembe fordul minden egyoldalúsággal és minden ember teljes kibontakozását tűzi ki mint törekvésünk alapvető irányát.

A teljes kibontakoztatásnak ez az igénye veti fel a tanulók közt a környezeti hatások következtében jelentkező különbségek problémáját. Ez az iskola hatáskörén túl lépő probléma, de az iskolának is mindent meg kell tennie a saját körében jelentkező ellentmondások feloldása érdekében.

A szekció megállapította, hogy az eddigi kísérletek már lehetővé teszik egy modernebb köznevelési rendszer és a neki megfelelő iskolamodell több fő vonásának a felvázolását, de a rendszer teljes kidolgozásához integrált iskolai kutatásokra van szükség. Ennek első lépése a már folyó kutatások hatékonyabb koordinálása volna.

b) A *2. szekció* vitájának központjában a szilárd világnézeti, erkölcsi, politikai magatartást biztosító személyiségstruktúra vizsgálata volt. Sokoldalúan megközelítve a bonyolult kérdést felvázolták azt a személyiségképet, amelynek központi magja éppen annak világnézeti-erkölcsi-politikai elkötelezettsége.

A vitában e személyiség kialakításának társadalmi determinánsai álltak előtérben. Ezek felderítése elengedhetetlen ahhoz, hogy pedagógiailag helyesen ragadjuk meg a problémát, és lássuk a céltudatos nevelés lehetőségeit az optimális cél elérésében.

A világnézeti-erkölcsi-politikai elkötelezettség kialakításának a pedagógus munkában rejlő feltételeit a szekció a következőkben jelöli meg:

A pedagógusok elkötelezettsége.

A pedagógusok fejlesztés- és módszerközpontú szemlélete.

A pedagógusok felkészültségének biztosítása, képzésük, továbbképzésük megfelelő fejlesztése, az osztályfőnöki munka javítása.

A neveléselméletnek e célok szolgálata érdekében több feladatot szükséges megoldani. Ezeket a szekció a következőkben határozta meg:

A neveléselmélet alapvető termiológiájának egységes kidolgozása.

A társtudományok eredményeinek megfelelő „asszimilálása".

A longitudinális vizsgálatok arányának növelése.

A kutatások koordinálása.

Az alapvető világnézeti, erkölcsi, politikai érték- és ismeretrendszer kidolgozása.

Nevelésmódszertani kutatások hatékonyságának növelése.

c) A *3. szekció* vitájában a marxista műveltség értelmezése mellett nagyobb hangsúlyt kapott a permanens képzés, az önművelődés, az önképzés és az iskola viszonya. A legfontosabb vitatott problémák és megállapítások a következők voltak:

A permanens művelődés nem divatos jelszó, hanem a társadalmi fejlődés következő szakaszának lényegi jellemzője. Problémáinak feltárása és megoldása tehát a kor követelménye.

A permanens művelődés egyes irányai, formái már kialakultak, de még nem formálódtak rendszerré. A fejlődés következő lépése tehát e rendszer kialakítása, mely egyedül biztosíthatja a széles tömegek számára személyiségük állandó továbbfejlesztését.

A közoktatásnak és a közművelődésnek egymásra kell épülnie. A két rendszer egymásra épülésének társadalmi-gazdasági feltételei adottak, megvalósítása sürgető igény.

Az iskolának fontos feladatai vannak a permanens művelődésre való előkészítés, és a közművelődési intézményekkel való kapcsolat kiépítésében. A pedagógusokat azonban fel kell készíteni arra, hogy az e területen jelentkező feladatokat meg tudják oldani.

Mindezen feladatok megvalósítása azonban alapos kutatómunkát igényel.

A pedagógiai kutatásnak e területen a következő lényeges feladatokat kell megoldania:

Tisztáznia kell olyan alapvető fogalmaknak, mint nevelés és művelődés körét, tartalmát és egymáshoz való viszonyát.

Fel kell térképeznie a közművelődési intézmények vonzáskörét és lehetőségeit.

Ki kell dolgozni annak módját, hogyan lehet a közművelődés által nyújtott lehetőségeket az iskola rendszerébe integrálni.

Ez utóbbi felveti azt a próblémát, hogy milyen hatással vannak az iskolai és iskolán kívüli közösségek a gyermeki személyiség formálására, hogyan kell ezeknek működniük ahhoz, hogy összehangzó és teljes fejlesztés jöjjön létre.

d) A *4. szekció* a pedagógia problémák igen széles körét vitatta meg. A szerteágazó megbeszélésben a következő csomópontok rajzolódtak ki:

A közösségi nevelésnek azon a marxi tételen kell kibontakoznia, hogy az igazi közösség és a személyiség kölcsönhatásban fejlődik. Ebből az is következik, hogy a közösségfejlesztés és a személyiségfejlesztés programja ugyanannak a jelenségnek a két oldala, viszonyuk dialektikus.

A nevelési folyamatban le kell küzdeni a még mindig uralkodó egyoldalú intellektualizmust és verbalizmust. Ennek legfőbb feltétele, hogy kiszélesítsük a tanulók tevékenységi rendszerét, mind az iskolában, mind a mozgalomban, mind a szabad idő adta keretek között.

Bár a fiatalok tevékenységének leszűkítése a tanulásra súlyos pedagógiai hiba, mégis a diákéletmód alakításában domináns szerepe van a tanulásnak. Ez azt jelenti, hogy a diákéletmód megfelelő alakítása nem képzelhető el a tanítás-tanulás korszerűsítése nélkül. Annak sokoldalúan fejlesztő, aktivizáló, demokratikus elveken nyugvó jellege döntő hatással van a diákok közösségi életének alakulására, totális kibontakoztatására.

Miközben az iskola alapvető tevékenységét, a tanítást-tanulást korszerűsítjük, az eddiginél fokozottabb figyelmet kell fordítani a diákok életének iskolán kívüli területeire.

A neveléstudományi kutatásoknak szoros kapcsolatban kell lenniük az iskolai nevelőmunkával. Legfontosabb aktuális feladatai a következők:

A tanulói tevékenységrendszer fogalmának értelemzése, komplex vizsgálata.

Az értékközvetítés módjának feltárása a közösségi viszonyok tudatos nyomon követésével és alakításával.

A pedagógusok számára elérhető reálisan életszerű metodikák kidolgozása.

e) Az *5. szekció* vitájában a testnevelés és a sport problémái szerepeltek. A megbeszélések a következő kérdések köré csoportosultak:

Élénk terminológiai vita alakult ki a testnevelés alapfogalmaival kapcsolatban. A kutatásban való előrelépésnek éppen úgy a fogalmak egyértelműsége az alapja, mint az elméleti eredmények gyakorlati alkalmazásának.

Több oldalról világították meg, hogy a múlt örökségének felszámolását, a ma feladatait és a jövő megszervezését egységben kell megoldani. A vitában a legnagyobb helyet a létesítmény-hiányból fakadó módszertani problémák foglalták el.

Végül megfogalmazást nyert, hogy a korszerű testi nevelés igényli a tanárképzés korszerűsítését is.

f) A *6. szekcióban* a nevelés módszertanának értelmezése állott a középpontban. Megállapítást nyertek a következő összefüggések:

A nevelés metodikája a nevelési folyamat teljességéhez kapcsolódik, annak megszervezését, állandó fejlesztését szolgáló eljárások rendszere. Más szóval: híd a neveléselmélet és a gyakorlat között, mely biztosítja azt a dialektikus kölcsönhatást, mely a nevelési folyamat közösségi jellegéből adódik.

A nevelés módszertanát meg kell különböztetni az egyes módszerektől, illetve a speciális metodikáktól. Kétirányú fejlesztésre van tehát szükség: egyrészt az általános metodika kibonatkoztatására, másrészt az egyes módszerek hatékonyságának növelésére.

A tanácskozás felvázolta az általános metodika értelmezésének körvonalait, de ennek kidolgozását a jövő feladatai közé sorolta.

Hangsúlyozták a vitában, hogy a nevelés módszertanának fejlesztése a szocialista nevelőiskola szempontjából nem függelék, hanem az elveknek, a nevelés tartalmának érvényesülését biztosítja, és egyben az elmélet fejlesztésének is alapvető feltétele. A szekció résztvevői úgy látták, hogy ebben a vonatkozásban is elsősorban a makarenkói életműből meríthetünk, szem előtt tartva a cél, eszköz és módszer dialektikus egységét, iskoláink pozitív tapasztalatait, a mozgalmi és közművelődési intézményes hatások értékes elemeit.

Külön hangsúlyt kapott az önkormányzat problémája mint a metodika lényeges összetevője.

Végül kiemelték a vita résztvevői, hogy a neveltek neveltségi szintjének megállapítása olyan metodikát igényel, amely a személyiség lényegének megítélését teszi lehetővé; nem egyoldalúan csak az értelmi szférát ragadja meg, hanem vele egységben az érzelmi és gyakorlati tartalmak együttesét is, különös tekintettel az egyén és közösség viszonyára.

*

A szekcióra bontott munkaértekezlet-jelleg beváltotta a hozzá fűzött reményeket. Az előzetes kiadványokban igen sok értékes anyag gyűlt össze, s ahol sikerült időben eljuttatni a résztvevőkhöz, jól orientálták a vitát. A vitákat segítette az a nemzetközi kitekintés, amit a külföldi szakemberek részvétele, aktív bekapcsolódása biztosított. Néhány vonatkozásban szélesebb összefüggések megfogalmazása, egy-egy lényeges tendencia feltárása, a terület alapvető problémáinak szintetikus értékelése is helyet kapott. Egy-két ponton ugyan jelentkezett a terminológiai vita túltengése, az elméleti kérdéseknek a gyakorlattól elszakadt megközelítése is, de nem ez adta a munkaértekezlet alaphangját.

Megállapításaink szerint néhány csomóponton sikerrel jártak az eszmecserék. Más területen viszont a további kutatások igénye fogalmazódott meg. Így:

a) Határozott álláspontként alakul ki a vélemény, hogy az egész köznevelési rendszer éppen úgy, mint az egyes iskolák, a társadalmi folyamat szerves részét képezik. Mind köznevelési rendszert, mind az egyes iskolák belső nevelési rendszerét tartalmában struktúrájában és metodikájában egyaránt erőteljesen meghatározzák a társadalmi tényezők. További kutatási feladat a leglényegesebb tényezők meghatározása, hatásmechanizmusuk feltárása és a megállapítások pedagógiai konzekvenciáinak levonása.

b) E kérdésen belül kitüntetett helyet foglal el a köznevelési és közművelődési rendszer egymáshoz való viszonya. Tisztázni kell e területeken: hogyan alkothat a kettő egységes rendszert, amely egyszerre szolgálja a közoktatási intézmények hatékonyságának növelését, a permanens képzésre való felkészítést, és magát a permanens képzést.

c) A vitákban megjelentek azok *a követelmények,* amelyek elengedhetetlenek a szocialista személyiség kibontakoztatásához. A leglényegesebbek a következők voltak:

– A közoktatásügyi és közművelődési rendszert úgy kell átformálni, hogy a személyiség töretlenül fejlődhessék.

– A köznevelési intézményeket olyan közösségekké kell szervezni, amelyek a neveltek magasszintű világnézeti, erkölcsi, politikai szükségleteinek fejlesztése útján lehetővé teszik a szocialista társadalom értékeinek interiorizálását és ezáltal szilárd személyiségstrukturák kialakítását.

– E folyamat biztosítása érdekében újra kell értelmezni a neveltek tevékenységi rendszerét és ki kell dolgozni annak leghatékonyabb struktúráját.

– A nevelés módszertanának részletes kidolgozásával hidat kell építeni a pedagógiai elmélet és gyakorlat között.

d) A feladatok megoldása érdekében a következőket fogalmazta meg a konferencia:

– szűnjön meg teljesen a neveléselméleti kutatások periferikus jellege, kapja meg az őt megillető súlyt és helyet.

– Többet kell tenni a társtudományok eredményeinek neveléselméleti értelmezése és felhasználása érdekében.

– A sztatikus, keresztmetszeti vizsgálatokkal szemben növelni kell a nevelési folyamatot mozgásban követő longitudinális kutatásokat.

– A neveléselméleti kutatások során állandó kapcsolatban kell lenni a szocialista országokban jelentkező hasonló törekvésekkel.

– A hazai kutatásokat koordinálva szervezett lehetőségeket kell teremteni az egyazon területen dolgozók véleménycseréjére és együttműködésére.

– A nevelési folyamat kutatása során folyamatosan működjenek együtt az elméleti kutatók és a gyakorló pedagógusok.

HORVÁTH LAJOS, PETRIKÁS ÁRPÁD

A PERMANENS KÉPZÉS-NEVELÉS TÖREKVÉSEI A FEJLETT TŐKÉSORSZÁGOKBAN

1976. augusztus 15-től szeptember 4-ig az ausztriai Salzburgban került megrendezésre – az amerikai fejlődést tanulmányozók már közel két évtizede működő intézményében[1] – *„A permanens nevelés: a felnőttek szükségleteinek új megoldásai"* c. téma összehasonlító megvitatása. A szeminárium kitűzött feladatai közé tartozott többek között: az élethosszig tartó tanulás változó feladatai korunkban a felnőttek szükségleteinek megfelelően – a szakemberek permanens továbbképzésének megoldási módjai – az általános művelődés fejlesztése a modern eszközrendszer feltételei között – korszerű szervezett és nem intézményesített nevelési és tanulási módozatok megtalálása és így tovább.

Az eszmecserét mindenekelőtt az Amerikai Egyesült Államok, az UNESCO, a nyugat-európai tőkésországok specialistái vezették, s munkájában résztvettek 15 tőkés- és 6 szocialista ország képviselői, összesen mintegy nyolcvanan. A tanácskozás összetételénél fogva elsősorban a *fejlett tőkésországok tapasztalatait* elemezte, de mód nyílt a szocialista országok véleményének, tapasztalatainak, így a mi, e téren folyó munkálataink tanulságainak közreadására is.[2] Az információ- és véleménycsere egyik jellegzetessége volt, hogy nagy számban vettek részt benne a legjelentősebb európai mamutvállalatok, így a Siemens, a Fiat, a holland, finn, olasz és más konszernek és bankok képzési szakemberei, akiknek megbízói kezében összpontosul hazájukban, sőt egyeseknél multinacionális méretekben is a felnőtt szakmai-továbbképzési rendszer korszerű hálózata.

Nem érdektelen megjegyezni, hogy a szeminárium egyik finanszírozója a Ford-alapítvány mellett a Kellog-alap, az USA multinacionalis köreinek egyik legszámottevőbb tényezője, s a szeminárium egyik legtekintélyesebb vezető professzora volt Virginia B. *Smith,* az Egyesült Államok központi kormányzati szerve felsőoktatási fejlesztési részlegének jelenlegi igazgatója, aki 1967–1973-ig a Carnagie-alap felsőoktatái bizottságának volt egyik vezetője.

Az információcsere során a legmarkánsabban a fejlett tőkésországokban jelentkező permanens továbbképzési, nevelési tendenciák problémái és fő irányzatai rajzolódtak meg; elsősorban ezek tanulságairól szeretnék sommázottan beszámolni. Valamennyi ismertetésen végigvonult az a gondolat, hogy korunkban, a tudományos-technikai forradalom kibontakozásának korszakában az általános és szakmai képzés-nevelés sem az ún. „elit képzésben", sem a „középrétegek", és a szélesebb dolgozó „tömegek" nevelésében nem korlátozódhat csupán egyszeri alapozó iskolai „kiképzésre", hanem gazdasági-társadalmi rendszerek különbözőségére való tekintet nélkül *állandó megújítást, továbbfejlesztést követel.*[3] Napjainkban rendkívüli ütemben felgyorsult az ismeretek „erkölcsi kopása", „az információrobbanással" a reveláns és irreveláns adathalmazok ésszerű szelekciójának szükségessége, a

[1] *„The Salzburg Seminar in American Studies"* 1947 óta működik a Harvard Egyetem alapításában az „amerikanológusok" tudományos eszmecseréinek segítésére. Az év 8 hónapja során 3–4 hetes turnusokban hívják össze az egyes tudományágak szakembereit s célul tűzik ki nem csupán az észak-amerikai fejlődés új eredményeinek megismertetését, hanem a nyugat- és kelet-európai és más kontinensek jelenségeinek összevetését is. Alapvető módszerekként tájékoztató előadások, konzultációk és szemináriumi viták szerepelnek.

[2] Éva *Széchy.* Efforts to Solve Permanent Education in the Hungarian Peoples Republic with Special Regard to Higher Education.

[3] John *Lowe.* The Education of Adults; a World Perspective. UNESCO, 1975.

1. táblázat. *A továbbművelődési formákban részt vevők százalékos megoszlása*



gyors tudományos-technikai fejlődés eredményei adaptálásának parancsoló igénye. A gazdasági-társadalmi rendszerek közötti világverseny, a nagytőkés monopóliumok egymás közötti nemzetközi konkurrenciájának szükségletei törvényszerűen kikényszerítik a fejlett kapitalista körülmények között is a munkaerők kvalifikációs szintjének permanens emelését.

Különösen erőteljesen jelentkezik ez a tudományt, technikát közvetlenül fejlesztő ágazatokban, a számában ugrásszerűen növekvő kutatók körében. De ugyanígy erőteljessé vált a termelést, a társadalmi egységeket közvetlenül irányítók (technokraták, managerek) között, a „fehér"- és a „kékgalléros" középkáderek szintjén, s nem különben a szakmunkások, alkalmazottak, betanított munkások hatalmas seregében.

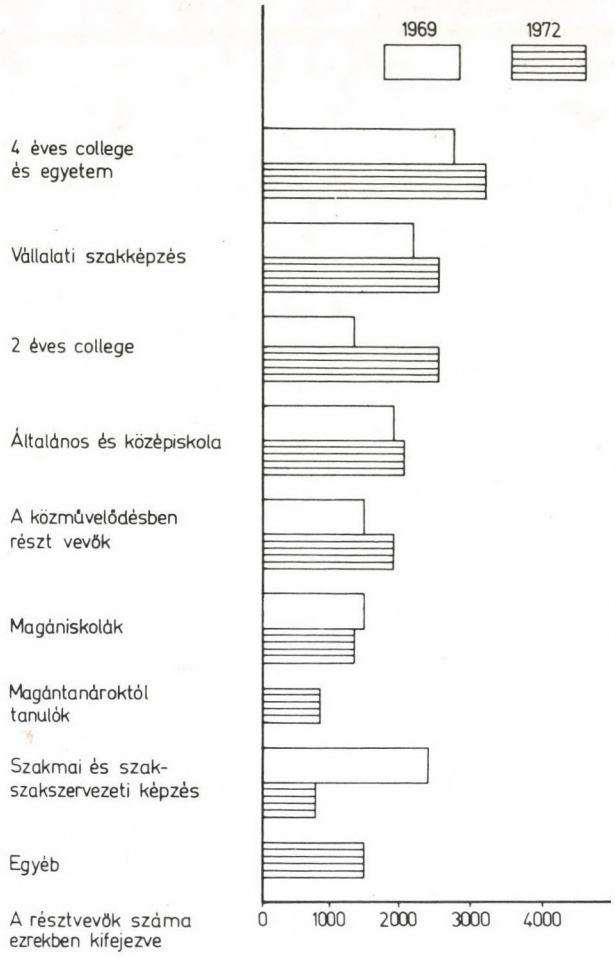
Mindez a fejlett tőkés termelési viszonyok között is az iskolarendszerű képzés gyökeres átalakulását hozza magával, melyben a hagyományos iskolarendszer alapvető típusai egyre inkább *„alapozó"* jelleget öltenek, nem tűzhetik ki célul az ismeretek egész életre szóló átadásának befejezettségét. Fő funkciójuk egyre inkább az „indítás", képessé tétel a permanens önképzésre és továbbtanulásra, a tudományok és a technika fejlődésével való lépéstartásra. Az iskola és nevelési rendszer egyenjogú és nélkülözhetetlen alkotó részévé válnak az iskolarendszerű szervezett továbbképző tanfolyamok, a magasabb kvalifikációt adó rendszeres továbbtanulás kiépítése, a szakképzés mellett az általános művelődés határainak és eszközrendszerének átgondolt kiszélesítése. Ebben az összefüggésben életszükségletté vált az ún. *„tanuló-társadalom"* tendenciája, mely az előrehaladott iparosított társadalmaknak rohamosan mindinkább jellemzőjévé válik s melynek törvényszerű fokozódásával nélkülözhetetlen számolnunk.

Ezt a tendenciát szemléltetően dokumentálja a legfejlettebb tőkésország, az Amerikai Egyesült Államos felnőtt művelődési trend-vonala, amely mind a tradicionális szervezett iskolai rendszerben, mind azon kívüli formákban rohamosan emelkedő tendenciát mutat, s átöleli ma már a felnőtt társadalom *többségét*.

Alá kell húznunk azt a jellegzetességet, hogy bár a szakmai továbbképzés a továbbtanulás összvolumenében vezető helyet foglal el, de a tudományos-technikai forradalom, a termelőerők fejlesztése szükségleteinek megfelelően a szűken specializált, utilitarisztikus jellegű szakképzéssel szemben növekszik az általánosan művelő képzés szükségessége és aránya is. Megfelelőképpen érzékelteti ezt a Mary A. *Golladay* által 1976-ban összeállított három statisztikai grafikon. Ezek az 1972-ben lezárt adatok szerint rögzítik a fejlődési arányokat, melyek tendenciája azóta csak erősödött.

A felnőtt továbbművelődésben való részvétel arányait az *I. táblázat* ábrázolja. (Magában foglalja a többféle művelődési formában résztvevők adatait is.) Figyelemre méltó arányokat mutat a felnőtt művelődésben részt vevők bázisainak megoszlása *(2. táblázat)*. Ugyanakkor a *3. táblázat* kézzelfoghatóan érzékelteti a felnőtt művelődésben résztvevők szociális és jövedelem szerinti megoszlásának erős szegregáltságát az alsóbb néposztályok, a szélesebb néptömegek kárára.

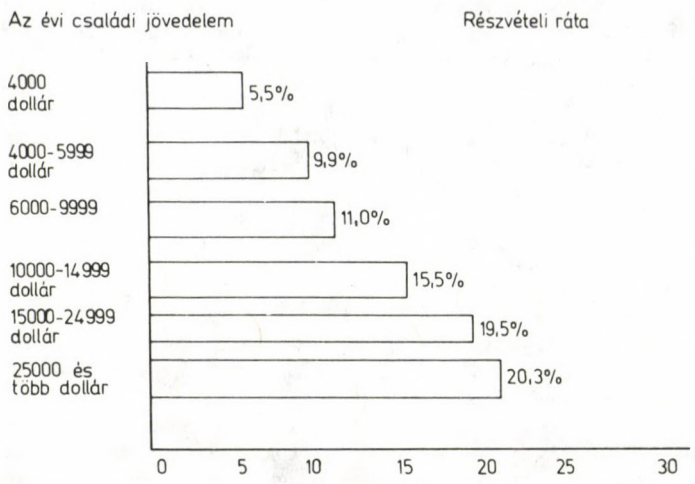
2. táblázat. *A felnőtt művelődésben részt vevők bázisainak megoszlása*



Meg kell jegyezni, hogy a többi fejlett tőkésország tömegművelődésében résztvevőinek abszolút száma kisebb és szociális aránya is rosszabb az alsóbb néprétegek kárára. A tőkésországok szakembereinek objektív megállapításai a permanens művelődés mindkét ágazata – a szakképzés és az azt kiegészítő, minőségjavító általános képzés – legfőbb mozgatóerejének a gazdasági fejlesztés szükségleteit jelölték meg. Hozzá kell tennünk azonban ehhez marxista szemmel két nagyon lényeges ok-feltárást. Egyrészt e folyamatoknak nagyon fontos lendítőerőt ad a progresszív erők ösztönzése, a kultúra, a szakképzés demokratikus reformjáért folytatott harca. Másrészt a fejlett tőkésországok iskolarendszerű és iskolán kívüli permanens tömegművelődésében tartalmilag is szembetűnően kiütköznek a kapitalista rendszer természetének belső korlátozottságai. Így például a művelődés tartalmának torzító ideológiai *manipulatív* jellege, továbbá mind a szakmai felkészítésben, mind az általános művelésben egy szűkös *pragmatikus* felfogás.[4]

[4] Torsten *Husen.* The Learning Society, Methuen 1974. – Theodore M. *Hesburgh,* C. S. C. Paul A. *Miller,* Clifton R. *Wharton.* Patterns for Lifelong Learning. Jossey Bass Publishers. San-Francisco-Washington-London, 1973. – International Review of Education. Special Number: Lifelong Education

3. táblázat. *A felnőtt művelődésben részt vevők családi jövedelem szerinti megoszlása:*



Végül meg kell jegyezni a multinacionális és állammonopolista kapitalista fejlődésnek azt a jellegzetességét, hogy a felnőtt művelés megoldásában fokozódó szerepet vállalnak, s intenzitásukban sokszor példát mutatnak a supervállalatok, másrészt a monopolkapitalista állam is mind nagyobb szerepet játszik a művelődés egésze, így a permanens képzés és nevelés befolyásolásában, koordináltabb fejlesztésében és irányításában.

Az igen tartalmas és tanulságos véleménycseréből ki kell emelnünk néhány különösen jelentős értékű információt és megközelítést. Így többek között Cyril O. *Houle* professzorét,[5] a chicagói egyetem neveléstudományi fakultása irányítójáét, akinek vezetésével kísérlet történt a *permanens neveléssel kapcsolatos alapvető fogalmak rendszerezésére és körvonalazására.*

a) Legcélszerűbbnek tűnik *a permanens nevelést átfogó kategóriának* tekinteni, mely a születéstől a halálig tartó személyiségformálódás totalitásaként fogható fel, magában foglalva az iskolarendszerű képzést, a társadalmi nevelést s az általános és szakmai önművelődést egyaránt.

b) A permanens nevelés fontos alkotórésze az újkori pedagógiában az *iskolarendszerű alapképzés.*

c) A permanens nevelés fokozódó jelentőségű tényezője a modern fejlődésben, a tudományos-technikai forradalom korszakában, a tradicionális iskolarendszerű általános és szakképzésbe beletagozódó és azt továbbfejlesztő *felnőtt továbbtanulás, szervezett továbbképzés.*

d) Más formájú összetevő a spontánabb jellegű iskolarendszeren kívüli *társas művelődés,* valamint

e) az *általános és szakmai önképzés, önművelés.*

←

and Learning Strategies. UNESCO Institute for Education. Hamburg 1974/4.-N. M. Berve. Survey of the Structure of State Coordinating of Governing Boards of Post-Secondary Education. Denver, Colo. 1975.

[5] Cyril O. *Houle* 1939 óta a chicagói egyetem neveléstudományi professzora, hosszú időt töltött el konzultánsként több délamerikai és afrikai állam oktatásügye segítésében, vendég-professzorként tanított az oxfordi egyetemen, Johnson elnöksége idején az USA kormányzatának nevelési tanácsadója volt. Fontosabb munkái: Adult Education (with Floyd W. Reeves and Thomas Fansber.) – The Armed Services and Adult Education (with Elbert W. Burr, Thomas H. Hamilton and John R. Yale) – The External Degree.

Houle professzor előadásában kísérletet tett az *élethosszig tartó nevelés életkori szakaszainak és jellemzőinek* meghatározására. Hivatkozva az International Review of Education 1974/4. számában megjelent cikkére,[6] neveléstani szempontból a következő életkori szakaszokat különbözteti meg:

a) a magzat fejlődés korszaka, amikor is különös gondot kell fordítani a genetikus összetevők egészséges erősítésére és a csecsemőneveléssel összefüggő szülői nevelési feladatok tudatosítására.

b) Csecsemő- és kisgyermekkor (az iskoláskorig terjedő időszak), amelynek fokozódó jelentősége van a modern pedagógiai felismerések szerint a személyiség egész életútjának fizikai és szellemi megalapozásában.

c) Gyermek- és serdülőkor (az általános alapozó iskolázás és a pályaorientáció fő ideje, melynek intenzív megvalósítása világméretekben generális feladattá válik).

d) Az ifjúkori érés időszaka (a társadalmi specializálódás alapvetésének és a felnőtt társadalomba való beilleszkedés előkészítésének ideje).

e) Az önálló felnőtté válás időszaka (pályakezdés, beilleszkedés a felnőtt társadalomba). Ez a folyamat az egyes társadalmak fejlettségi szintjének megfelelően más és más érettségi fokon megy végbe.

f) Az életút középső szakaszának kezdete, mely nélkülözhetetlenül felveti az általános és szakmai műveltség periodikus továbbfejlesztését, a rendszeres önművelést, az életpálya szükséges korrekcióit.

g) Az életkor középső szakaszának kiteljesedése (a 40-es, 50-es évek): az egyéni alkotó és társadalmi tevékenység kibontakozásának intenzív időszaka, mely különösen szükségessé teszi az általános és szakmai továbbművelés hatékonyságának emelését.

h) Az öregedés szakaszába való lépés. A szakmák nagy részében az alkotó munka és az élettapasztalatok kiteljesedésének tetőpontja, mely ugyancsak nem nélkülözheti a társas és önművelés, nevelés hatékonyságának intenzív fokozását, ugyanakkor előkészülés egy ésszerű, önkonomus, tartalmas öregkor életmódjának kialakítására.

i) Az öreg kor időszaka már az alkotó munkából való részleges, vagy teljes kikapcsolódás életszakasza. Az életkor meghosszabbításával fontos társadalmi és egyben pedagógiai természetű problémává válik e gyarapodó korosztály fizikai és szellemi tevékenysége, életmódja értékessé és hasznossá tétele.

f) Az elaggás korszaka. Ez az időszak pedagógiailag, egészségügyileg, szociálisan egyaránt igen sok speciális társadalmi törődési problémát vet fel.

Houle professzor kategorizálásainál maga is jelezte, hogy általánosításait elsősorban az USA s azon belül is az ún. „középosztály" körülményeiből vezette le, s ennek szélesebb alkalmazhatósága más körülmények között élő népeknél és rétegeknél igen változékony. Ez a motívum a szeminárium vitájában igen éles visszhangot kapott, jelezve azt, hogy a társadalmi érettség színvonalát tekintve a nevelés és képzés szükségletei, feladatai, módszerei a felnőttek körében a más és más körülmények között élő társadalmakban és képzése és formálása különösen mobil, nem tűri a statikus, sematikus megközelítéseket. A szeminárium vitáiból leszűrhető egyik legfőbb tanulság, hogy a felnőttek oktatásának, képzésének és nevelésének feladatait, módszereit, konkrét tennivalóit sohasem szabad tértől és időtől, az adott konkrét körülményektől függetlenül, metafizikusan megközelíteni.

Virginia B. *Smith* professzor, az USA központi kormányzati szerve felsőoktatási fejlesztési hivatalának vezetője[7] tájékoztató előadásaiban részletesen foglalkozott a felnőtt oktatás időszerű gyakorlati problémáival. Mint jellemzőt említette meg, hogy a gyors ipari fejlődés során az emberek sokasága életében mintegy öt-hatszor cserél szakmát. A középiskolázás utáni 2–4 éves college-k diákjainak több mint fele 25 éven felüli, az USA-ban, az átlagéletkor ezekben az intézményekben 28 év. A tradicionális képző intézményekbe visszatérők zöme a 30–35 éves korosztályokból kerül ki. Az Amerikai Egyesült Államokban a felnőtt továbbképzést nagymértékben elősegíti az a rugalmasság, hogy az egyes különböző szintű oktatási intézménytípusok elvégzése után, ahhoz kapcsolódó új kurzusok látogatásával, egyéni tanulással, a munkából való időleges kikapcsolódással, meghatározott

[6] The Changing Goals of Education in the Perspective of Lifelong Learning P. P. 430–445.

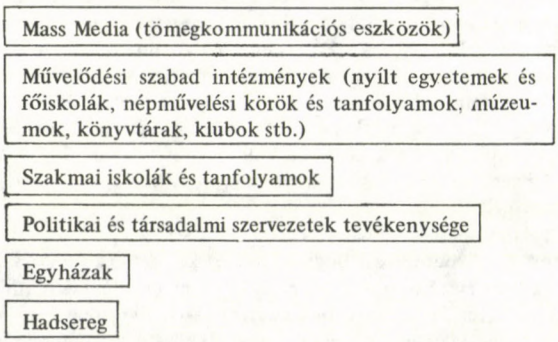
[7] Virginia B. *Smith* az Amerikai Egyesült Államok központi nevelésügyi kormányzati szerve felsőoktatás fejlesztési részlegének igazgatója. Jelentősebb munkái: Education and the State. – Personalized Instruction in the Higher Education.

vizsgák letételével új, magasabb fokozatot szerezhetnek, így a *szakmai továbbképzés rendszere* egymásba illeszkedő építő elemekből, az oktatási rendszer egészébe beilleszkedve, *folyamatos lánccá áll össze.*

A felnőttoktatásra úgy kell tekinteni – mondotta –, mint a munkaerőpiac, a munkaerő fejlesztés fontos láncszemére. A tanulásban érvényesítik a munkaadók és a munkavállalók kettős érdekeltségét: törekszenek megosztani a tanítás költségeit a „felhasználók" és a tudást megszerzők között. Mindenekelőtt éppen a felnőtt oktatásban a leginkább felerősödő tendencia a vállalatok és a nevelési intézmények közötti kapcsolat szorosabbra fűzése, a képzési programok gyors változtatása a gazdaság, a tudomány és a technika fejlődése új eredményeinek és szükségleteinek megfelelően.

Az oktatásügy egyik legsúlyosabb problémájaként említette, hogy a tanulás színvonala területenként és intézményenként rendkívül egyenletlen, igen nagy nehézségekbe ütközik az általános alapkövetelmények érvényesítése. Az egyes iskolák, oktató intézmények ellátottsága között mind felszerelésben, mind tanerőben óriásiak a különbségek. Ez a helyzet, de a tudományostechnikai forradalom körülményei között az egyes szakmák szélesebb tudományos megalapozottságának igénye, nélkülözhetetlenné teszi, hogy az iskolarendszerű felnőtt továbbképzés valamennyi fokozatán megmaradjon, sőt növekedjék az általános művelés aránya. A tudományos vizsgálódások és a közvélemény igényeit kutató felmérések azt mutatják, hogy a legcélszerűbb: mintegy egyharmados-kétharmados legyen a felnőtt továbbképzés strukturájában az általános és szakmai képzés egymáshoz viszonyított aránya. Meg kell jegyezni, hogy a többi fejlett tőkésország szakértőinek előadásai ugyancsak ezt a tendenciát jelezték.

Smith professzornő, amikor előadásában elemezte, hogy a felnőtt továbbképzés fő vonulata az iskolarendszerű képzési hálózatba beilleszkedő felnőttoktatás sokrétűsége és rugalmassága, ugyanakkor aláhúzta az *iskolán kívüli művelődési és nevelési rend*szer közvéleményt formáló kiegészítő szerepét, pótolhatatlan fontosságát, sémában rajzolta fel ennek fő komponenseit:



Smith professzornő gondolatmenetein végighúzódott az a vezérmotívum, hogy erősíteni kell az iskolarendszerű képzés és a sokrétű gondolkodást s magatartást formáló nevelői intézményrendszerek tevékenységének koordináltságát, biztosítani egymást szervesen kiegészítő harmonikus egységét.

William M. *Birrenbaum* a New York-i Columbia egyetem külföldi diákokat képző intézményének, az Antioch colleg-nak a rektora,[8] előadásaiban különösen az „információrobbanás" pedagógiai konzekvenciáival foglalkozott. Véleménye szerint a képzés és nevelés permanenciájának fő célja, hogy javuljon, rendszeresen korszerűsödjön a munkaerő minősége, alkotó képessége. Aláhúzta, hogy a tudást szüntelenül felfrissítő és megújító tanulásnak nemcsak a szakmai hozzáértést, szakmai kreativitást szükséges továbblendítenie, hanem egyben a munkához, a fegyelemhez, az emberekhez

[8] William M. *Birrenbaum* a New York-i Columbia Egyetem Antioch College-nak rektora. Jelentősebb legutóbbi munkája: Something for Everybody is not Enough – Random 1971.

való viszony erősítését is tudatosan kell szolgálnia. Az ismeretek rohamos differenciálódásával véleménye szerint elengedhetetlenné vált az oktatás átgondolt tartalmi integrálása, gyakorlatiasabbá, célirányosabbá tétele.

Szóvá tette, hogy véleménye szerint az USA-ban, mindenekelőtt az értelmiségi szakmákban, bizonyos mértékű túlképzés következett be, s ennek veszélye továbbnövekszik. Jelenleg a felsőiskolákat végzettek körében mintegy 4%-kal haladja meg a munkanélküliség az országos átlagot, s eléri a 12%-ot. Az iskolázás méreteinek tervezésénél és tartalmának alakításában a termelés és a fogyasztás harmóniájának megteremtése mellett foglalt állást.

G. Theodore *Mitau*, az USA Minesota állam felsőoktatási intézményeinek kancellárja[9] a felnőttoktatás, permanens képzés módszertani kérdéseivel foglalkozott behatóbban. Amellett foglalt állást, hogy az iskolai programok tervezésénél minden esetben ma már az élethosszig tartó tanulás perspektívájában szükséges gondolkodni. Elengedhetetlen szerves kapcsolatot teremteni vertikálisan és horizontálisan egyaránt a képzési-nevelési rendszer különböző tényezői között, tudatosan számolni munkamegosztásukkal, koordinálni kölcsönhatásaikat, meghatározni az össz fejlődési-nevelési folyamatokban az egyes komponensek sajátos funkcióit. A felnőttoktatás folyamataiban szintén megkülönböztetett fontosságúnak tartja a társadalmi tényezőkkel való gondos együttműködés megtervezését és folyamatos szervezését. Nemcsak a képző intézmények tanerőire való támaszkodást, hanem széles külső tanácsadói és közreműködői kör bekapcsolását az oktatási-nevelési folyamatok kibontakoztatásába és befolyásolásába.

Aláhúzta a felnőtt képzésben a célirányos ún. „transfer" programok szükségességét, azaz a gyakorlati alkalmazhatóság, adaptálás szem előtt tartását a munkához, a tanultak átválthatóságának, konvertibilításának elsődlegességét. A programalkotásnak egy olyan modelljét rajzolta fel, amelyik szigorúan számbaveszi: *a)* a tananyagok tartalmát, annak mennyiségi porcionáltságát; *b)* az idő- és pénzbeli ráfordítások gazdaságosságát; *c)* a hatékony elsajátítási eszközök rendszerét; *d)* a személyi feltételeket mind az oktatók, mind a tanulók oldaláról. Aláhúzta ezek integrálásának, s a folyamatok optimális befolyásolásának fontosságát. Mint a neopragmatizmus és a behavoarizmus híve, a nevelési folyamatokban a gyakorlati hasznosíthatóságot, másrészt a magatartás és cselekvés aktivizálását tekinti a képzés-nevelés legfontosabb feladatának és kritériumának. Aláhúzta: ha ezek az elvek és módszerek szem előtt tartandók a gyermekek és az ifjúság nevelése vonatkozásában, úgy hatványozott a jelentőségük a felnőttképzésben, ahol a képzési folyamatban még elsőrendűbb a fontossága a gyakorlati alkalmazhatóságnak, a döntésképesség és viselkedés szabályozásának. Nem különben rámutatott az egyénhez való alkalmazkodás megkülönböztetett szükségességére a felnőttképzés folyamatában, a tanítási-nevelési stílus sokféleségének, rugalmasságának elengedhetetlen követelményére.

Harry *Day* a New England-i permanens nevelési központ igazgatója[10] részletes tájékoztatást adott arról, hogy államuk Boston központjában hogyan szervezik a felnőttoktatást. A Kellog-alapítvány finanszírozza tevékenységüket. Hat alközpont szervezi 240 önálló intézmény munkáját. A központ és az alközpontok legfontosabb feladata, hogy módszertani segédanyagokat, programokat, ajánlásokat dolgozzanak ki az intézmények számára. Kiemelt feladataik közé tartozik a szakmunkások különböző kategóriái számára tanulmányi és vizsgakövetelmények összeállítása. *Day* professzor kiemelte, hogy a felnőttoktatási szisztéma egyik leglényegesebb nehézsége, egyben előtérben álló feladat, hogy a makro- és mikroközösség érdekeinek gondos számbavételével közelhozzák az iskolarendszerhez a különböző felnőttoktatási formákat s rugalmas módszerekkel biztosítsák abba való szerves beilleszkedésüket.

Frank V. *Jessup* az angliai oxfordi egyetem esti és levelező oktatási tagozatának igazgatója[11] részletesen szólt a brit felnőttoktatási hagyományokról különös tekintettel a felsőoktatás és az

[9] G. Theodore *Mitau* az USA-beli Minesota állam felsőoktatási intézményeinek kancellárja. Az Amerikai Egyesült Államok központi kormányzati szerve felsőoktatási bizottságának tagja.

[10] Harry *Day* 1966 óta igazgatója a New England állam permanens nevelési központjának. Neves szakembere a nemzetközi nevelésügyi társaságoknak.

[11] Frank V. *Jessup* 1952 óta az angliai oxfordi egyetem external (esti-levelező) tagozatának igazgatója. A brit felnőttoktatási hivatal alelnöke, hosszú ideig fontos tisztet töltött be az UNESCO felnőttoktatási bizottságában. Fontosabb munkái: Lifelong Learning – Workers in Adult Education, Their Status, Recruitment and Professional Training.

értelmiségi szakember továbbképzés rendszerére. Az egyetemek, college-k helyi filiálék egész sorát építették ki erre a célra. 2 millió hallgató, 50 000 oktató vezetésével tanul ebben az oktatási formában.

Philippe *Daudy* professzor,[12] a francia Royaumond-alap alelnöke részletesebben szólott arról az állami jogszabályról, amelyet Franciaországban alkottak az üzemi, vállalati és helyi közigazgatási felnőtt továbbképzés rendszeréről. A munkaadók és a szakszervezetek megegyezése alapján periodikusan szakmai továbbképző tanfolyamokat szerveznek. Erre az időre a dolgozók megkapják fizetésük 80%-át. Fontos törekvés, hogy a munkások esti és levelező tanulás útján mindenütt megszerezzék az általános alapműveltséget. Az agrárvidékek centrumaiban szakképző középiskolákat hoztak létre fiatal parasztok számára. A szakszervezetekkel vállvetve különösen fontos erőfeszítéseket folytatnak a vendégmunkások és a munkanélküliek iskolázása érdekében. A vendégmunkásoknál külön kiemelt képzési feladat a nyelv, történelem, állampolgári és jogi ismeretek megtanítása. Ez utóbbi különben részletesen szerepelt, természetesen saját országuk nemzeti relációiban, a többi európai tőkésország ismertetéseiben is.

Más országok vonatkozásában is nagy helyet kap a televízió a felnőttoktatás rendszeres segítésében. A francia televízió specialitása, hogy külön ilyen adásokat sugároz Fekete-Afrika, a volt francia gyarmatok számára. Mind a munkások, parasztok körében, mind a neokolonializálás szempontjából számbajövő területeken kiterjedt iskolarendszerű és iskolán kívüli felnőttnevelési tevékenységet folytat a katolikus egyház.

A francia professzor megszólalásaival kapcsolatban meg kell említenünk, hogy hangot adott annak a véleménynek: tudomásul kell venni a Kelet-Európában, Keleten születő újat is mint valóságot. Nem lehet például az orosz kultúrához úgy viszonyulni, mint csupán XIX. századi képződményhez, ami megáll Tolsztojnál, Dosztojevszkinél, Csehovnál. A Kelet-Európában születő új kultúrális eredmények gondos figyelemmel kísérése elengedhetetlen a nyugati országokban, ha lépést akarnak tartani a világfejlődés összetett valóságával.

Kurt *Meissner* professzor, a nyugat-németországi hamburgi tartományi felnőttoktatási szervezet vezetője[13] képet adott a nyugat-németországi felnőttoktatási rendszer fő vonásairól. 1953 óta külön felnőttoktatási törvénye van a Német Szövetségi Köztársaságnak. A 60-as évek végétől, főleg a szakszervezetek nyomására, célul tűzték ki, hogy adjanak képesítést a szakmai tanfolyamok, ezek végzése járjon bizonyos biztosított kedvezményekkel. 1975-től jogszabályok rögzítik e téren a jogokat és kötelességeket. Többek között kimondják, hogy a munkások számára 2 évente 10 napos fizetett továbbképzési alkalmat kell biztosítani. Ezeket a helyi önkormányzati szerveknek és vállalatoknak kell megszervezniük a szakszervezetek ellenőrzésével és támogatásával. Harc folyik azért, hogy ezek a tanfolyamok szervezetten épüljenek be az iskolai rendszerbe. A vállalatok, munkaadók igyekeznek e tanfolyamokat a szűkebb profilú szakmai képzés keretei között tartani, a szakszervezetek és a progresszív erők viszont harcolnak általánosan művelő és politikai nevelő funkciójuk kiszélesítéséért is.

Wilhelm *Mallmann* professzor az ausztriai salzburgi népfőiskola igazgatója[14] tájékoztatást adott az osztrák felnőttoktatási rendszer főbb formáiról. Három szakmai és négy általánosan művelő jellegű továbbképző intézet működik Ausztriában. Az észak-európai államokhoz hasonló népszerű szervezet az ún. „népfőiskolák" rendszere, mely nem ad közvetlenül állami érvényű képesítést, elsősorban az önművelést szolgálja. Népfőiskolákat tartanak fenn a politikai pártok, szakszervezetek s különösen a parasztság körében az egyházak. E felnőttoktatási formák bár nem adnak képesítést, de lehetőséget nyitnak, illetve nyújtanak és előkészítenek meghatározott állami iskolákban képesítést adó vizsgák letételére.

[12] Philippe *Daudy* professzor, a francia Royaumont-alap alelnöke. 1972-ben megalapítója a Royaumont-alap emberkutató tudományos intézetének.

[13] Kurt *Meissner* professzor 1970 óta a nyugat-németországi hamburgi tartományi felnőttoktatási szervezet vezetője. A német népfőiskolai szövetség elnöke. Az európai felnőtt-nevelési bizottság nyugat-német képviselője. Fontosabb munkái: Erwachsenen Bildung in einer dynamischen Gesellschaft. 1964. – Erwachsenen Bildung als Kulturelle Aufgabe. 1971.

[14] Wilhelm *Mallman* az ausztriai Salzburg városi és területi népfőiskola igazgatója. Kiadója „Az osztrák népfőiskola" c. kiadványsorozatnak. Rendszeresen részt vesz az UNESCO európai felnőttoktatási tevékenységben.

A középiskolákban már kiépült az esti és levelező képzés rendszere. Négy félév intenzív elvégzése után mód nyílik érettségi letételére. Az értelmiségi szakemberek továbbképzésének Ausztriában a főiskolák és az egyetemek a bázisai.

Az átfogó tájékoztató előadásokat követő konzultációs és szemináriumi eszmecserék módott adtak egy sereg vitatott probléma konfrontálására, módszertani kérdések mélyebb elemzésére s nem utolsósorban néhány szocialista ország felnőttoktatási tapasztalatának, fejlődési problémáinak ismertetésére is. Ez utóbbiaknál szembetűnően megmutatkozott nem utolsó sorban e szisztémák szélesebb népi, demokratikus bázisának számos előnye, így az egységes iskolarendszer folyamatosságának, a zsákutcák megszüntetésének kedvezőbb volta.

Kétségtelenül rengeteget lehet tanulni a fejlett tőkésországok felnőttoktatási rendszerének sokszínűségéből, rugalmasságából, módszertani kifinomúltságaiból, technikai eszközeinek korszerűségéből. Ugyanakkor felszínre kerültek a vitákban olyan antinomiáik is, amelyeknek tanulságait saját permanens képzési megoldásaink alakításánál nem haszontalan tudatosítani. Így nem szabad elfelejtenünk, mindenekelőtt, hogy amint a tőkésországok oktatásügyének egésze, így a felnőttoktatás is éppen a legszélesebb néposztályok, elnyomott nemzetiségek, volt gyarmatok tömegei irányában súlyos ellentmondásoktól-terhes. Elsősorban a közép és komprador rétegekre, kispolgárságra, munkásarisztokráciára irányuló oktatás nehezen tud szabadulni a lekorlátozott, szűk pragmatizmus, a manipulatív osztálybéke, szociális partnerség hamis eszméinek zsákutcáiból, képtelen feloldani az elitarizmus és a polgári-reformista töltésű „tömegkultúra" torzító ellentmondásait.

Nem volt érdektelen számunkra az a vita, amelyik nem egyszer szenvedélyesen folyt, főként az USA specialistái, különböző irányzatai képviselői között. Egyik póluson hangot kapott egy bizonyos mértékű pedagógiai, de általánosítottabban úgy is mondhatnánk kultúrális, történelmi pesszimizmus, markánsan megfogalmazott képletekben.

Ez az álláspont megretten és nem lát kiutat korunk demográfiai robbanásaiból, a nyersanyag- és élelmi utánpótlás elapadásának veszélyeiből, a tőke és a dolgozó osztályok, néptömegek felszabadító harcainak ellentéteiből, az iskolában az információáradat és a szelektálás, az iskolaügy demokratizálódási tendenciája és a munkamegosztás hagyományos hierarchiái antagonizmusából, a rasszizmus és kozmopolitizmus ellentétéből és így tovább és így tovább. Hol a negatív dialektika világkatasztrófájába, az egzisztencializmus szuper-individualizmusába, hol valamiféle ultraradikális anarchizmusba menekül s a tőkésországok társadalmi pedagógiájának (s mondhatni szélesebb átfogó rendszerének) álmegoldásait keresgeti és kínálja. Pedagógiai metodológiája is alapvetően ezeket a szemléleti kiindulópontokat követi.

Ezzel ellentétbe szegül a tradicionális pedagógiai felfogás konzervativizmusának megújított kiadása, mely a részletek, az egyes csavarok megigazításával, a deweyizmus oldaláról próbálja a társadalmat megjavítani. Jelszava: „a nevelés az iskola legyen a jó társadalom modellje, a nevelés oldja meg a társadalmi gépezet feszítő problémáit."

E két polgári szélsőség között jelentkezett és vezérszót vitt az „establishment" eklektikus közvetítő pedagógiája, mely az erők játékának kiegyenlítődésében, a polgári liberális „ballance"-ban látja az ellentmondások feloldását. E két utóbbi áramlat „tudományos" nézeteiben és metodologiájában, pedagógiai elveiben leginkább a neopozitívizmus, scientizmus tanaihoz hátrál, vagy éppen a neotomizmus pragmatikusan nyílt idealizmusára támaszkodik.

E tájékoztató áttekintésnek nem feladata a jelzett folyamatok mélyrehatóbb kritikai elemzése, inkább csak betekintést kívánt nyújtani abba, amit a salzburgi szeminárium gyüjtőlencséje megvilágított a tőkés világ permanens nevelési tendenciáinak mai fő vonásaiból. Összességében nyugodt lélekkel állítható, hogy hasznosnak bizonyul az a hagyományos lunacsarszkiji-krupaszkajai marxista-leninista pedagógiai metódus, mely nyitott szemmel figyel a tőkés világ neveléstudományának új jelenségeire, igyekszik abból kiszűrni és kritikailag hasznosítani minden racionális értéket. A szocialista országok által kezdeményezett „helsinkii szellem" szerint való, hogy a pedagógia tudomány nemzetközi fórumain is aktívan részt vegyünk hasonló érintkezésekben, s egymást megbecsülve előrevigyük saját nevelésügyünk s a pedagógia fejlesztése közös ügyét.

A permanens nevelés ügyéről kibontakozó nemzetközi vita ez intézmény fórumain is tovább folytatódik. A mostani szemináriumi disputa anyagai közelesen nyílvánosságra kerülnek s 1978-ra szélesebb keretek között, szélesebb megalapozással tervezik az eszmecsere további folytatását.

SZÉCHY ÉVA

A FRANCIA ALAP- ÉS KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS REFORMJA

René *Haby*, francia oktatásügyi miniszter 1975 februárjában hozta nyilvánosságra a *„Javaslatok az oktatási rendszer modernizálására"* címet viselő tervezetét, melyben részletesen kifejtette, milyen módon képzeli el az alsó és középfokú oktatás reformját. A tervezetet a minisztertanács jóváhagyása után az érintettek elé tárták (szülők és diákbizottságok, tanárok stb). Az 1976 tavaszán megtartott parlamenti viták után ugyanezen év őszére tervezték a reform életbe léptetését.

A *Haby*-reformról általánosságban annyit mondhatunk el, hogy igyekszik a francia oktatási rendszert mind a szervezeti formák, mind a tartalmi vonatkozások szintjén hozzárendelni egy olyan gazdasági-társadalmi rendszerhez, melynek szerinte legfőbb jellemzői az információfelhalmozódás, a nevelés jelentőségének megnövekedése, a szakmai környezet átalakulása, az állam növekvő szükségletei, az esélyek egyenlősítésének szüksége, a tartalom iránti igény változásai és a motiválás jelentőségének alapvetővé válása.

Ilyen körülmények között az oktatási rendszer missziójának és szervezeti formáinak újra-definiálása elengedhetetlen. Az oktatásügyi miniszter által a legjelentősebbnek tartott tényezők a következőek: növekszik az iskolaelőtti évek, tehát az óvodai nevelés fontossága; az elemi iskolában a hagyományos alapvető feladatokon túl belép a gondolkodás és a kreativitás fejlesztésének szükségessége; elengedhetetlenné válik a középfokú oktatás egységesítése, bizonyos középfokú ismereteknek mindenkitől való megkövetelése; a szakmai képzést általánosítani és a jelentőségének megfelelő elismertetésben kell részesíteni, a nevelésbe újabb milliók is bekapcsolódnak, nő az iskola autonómiája, ezzel párhuzamosan növekszik az irányított csoportoknak az irányításban való részvétele; megváltozik az iskolának a tanulókhoz való viszonya, különös jelentőségre tesz szert az informálás, az értékelés és az individualizált irányítás; a permanens képzés kiemelkedő jelentőségűvé válik.

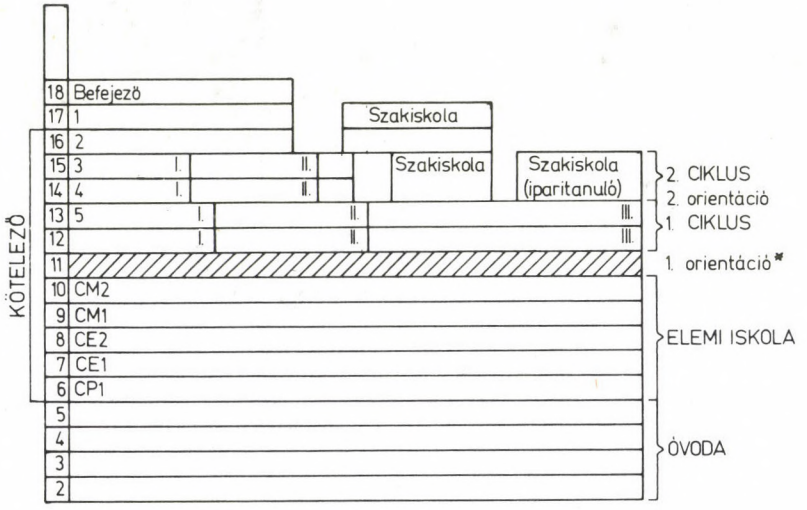
René *Haby* ezeknek az általános elveknek az alapján fogalmazza meg az oktatás tartalmát és szervezeti felépítését illető konkrét javaslatait. Az oktatás tartalma három tényező függvényeként változik: az oktatás tömegessé válása; a XX. század kultúrájának sajátosságai; a permanens képzés megléte. A változások legfontosabbikát (a tradicionális humán-latin oktatás franciaországi dominanciáját ismerve) *„minden tanulási forma (intellektuális, érzékszervi, testi és manuális), illetve a kultura és az önkifejezés legváltozatosabb formáinak elismerésétől"* várják.[1] Ezzel együttjár az egyéni megoldások értékelése, amit a korábban megvalósított „10%" (az oktatási idő 10%-nak helyi döntéskörbe való átengedése) is segít. A *Haby*-tervezet nagy súlyt helyez a gyakorlati életre való felkészítésre, ami szintén a francia oktatás hagyományos tendenciáinak kritikájából következik. A miniszter elengedhetetlennek tartja a „mindennapi dolgok" tanítását, és amikor a tanulás nem gyakorlati oldalát elemzi, ott is elsősorban az „intellektuális munka módszereinek" tanítását tartja fontosnak. A tartalmi változások egyik alapvető motiválója a „párhuzamos iskola" elismerése. Itt elsősorban a nem iskolai hatások elemzése, értékelése és a befogadásukra való felkészítés jelenik meg mint követelmény.

Ezeknek az elveknek megfelelően a tágabb és szűkebb értelemben vett szakképzés átalakítása és kialakítása a *Haby*-reform egyik legfőbb törekvése. Itt is egyrészt a tartalmi oldalról van szó, ami a szakmai elemeknek az általános képzésbe való bevételét jelenti, másrészt új szervezeti keretekről, vagyis a szakoktatást szolgáló iskola átstrukturálásáról. A szakképzés a közös iskolatörzs utolsó két évében, tehát a *college*-ek 3. és 4. osztályában két formában jelenik meg. A tanulóknak egyrészt lehetőségük nyílik arra, hogy szabadon választott gyakorlati órákon sajátítsák el néhány mesterség alapvető elemeit (négy típusú gyakorlati foglalkozást, ún. *bancs d'essay*-t terveznek: 1. házépítés 2. üzemi munka 3. hivatali és kereskedelmi munka 4. „otthoni" munkák), másrészt olyan külső tanfolyamokon vehetnek részt különféle vállalatoknál, iparosoknál stb., amelyek az egyéni vagy helyi igények kielégítését szolgálhatják.

Ami az elemi iskolát illeti, az itt folyó oktatás tartalmát is módosítják, többek között a szervezeti változásokból fakadó szükségletek miatt. Így jelentősebbé válik ennek az iskolatípusnak az *előkészítő*

[1] René *Haby:* Pour une modernisation du systeme éducatif. La documentation française, 1975. február, 8.

funkciója. A tervezet például azt követeli a pedagógusoktól, hogy fokozottabban ügyeljenek bizonyos elemi intellektuális mechanizmusok elsajátíttatására, ezek nélkül ugyanis a szintén változó középiskolai tanagyag nem közelíthető meg. Ezzel párhuzamosan csökkenteni kívánják a tantárgyi feldaraboltságot, és későbbre halasztják egy sor olyan fogalom kialakítását, melyek nem felelnek meg a tanulók értelmi képességeinek. Mint alapelv jelenik meg a „konkrétra", a reális helyzetekre és tárgyi manipulációra való támaszkodás elve, ami növelni fogja a nem tantárgy jellegű foglalkozások *(activités d'éveil) súlyát. Ennek megfelelően az oktatást úgy kívánják megszerveni, hogy délelőttre kerül az írás-, számolás- és olvasástanítás, ezzel szemben délutánra kerülnek a szabad olvasásgyakorlatok, a manuális tevékenységek és az esztétikai nevelést szolgáló foglalkozások.*

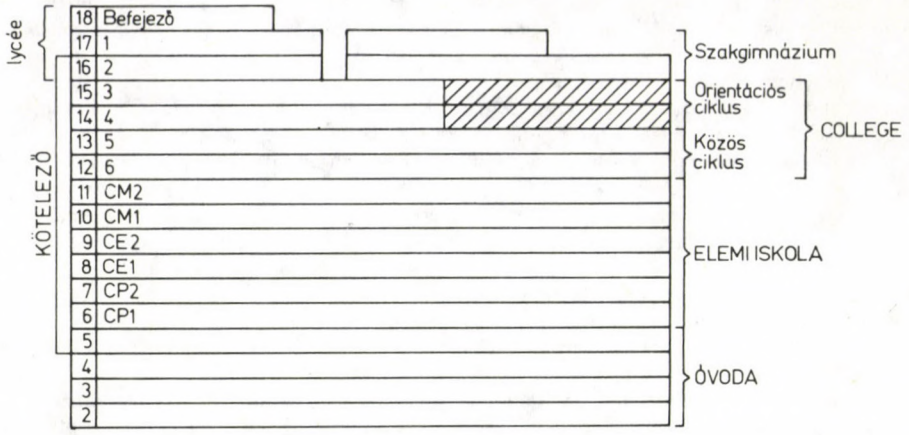


1. ábra

Az új típusú középiskola, a *college* által adott oktatás tartalmát a következő tényezők határozzák meg: ez a kötelező képzés utolsó fázisa; az iskolát az adott korcsoportba tartozó összes tanuló látogatja; a *college* középiskola, tehát nem csupán elemi ismereteket ad át, hanem általános műveltséget is. Ennek megfelelően az iskolatípus tanagyagában harmonikus egységben kell, hogy kerüljenek az intellektuális és a gyakorlati elemek. Ami a *college* utolsó két évét az ún. orientációs szakaszt illeti, itt megjelenik a tartalmi differenciálás, tehát a közös tananyagot kiegészíti a szabadon választott órák anyaga. Ezek az órák vagy a felső-középiskolára, a *lycée*-re készítenek elő, vagy valamilyen szakiskolára.

Mindezek a tartalmi módosulások természetesen nehezen áttekinthetőek a szervezeti változások ismerete nélkül. A reform előtti francia iskola (v.ö. *1. ábra)* egységes törzsét az elemi iskola öt osztálya és a középiskola alsó két osztálya alkotja (a 6. és az 5. osztályok). A középiskolai osztályok három tagozatra oszlanak, melyekben a tanulók eltérő anyaggal foglalkoznak (humán, technikai és gyakorlati tagozat). A tanulók tagozat szerinti elosztását a rendkívül bonyolult és nehezen áttekinthető orientációs rendszer biztosítja. Az 5. osztály elvégzése után a tanulás három intézményben folytatható: *1.* a középiskola *(college* vagy *lycée)* 4. és 3. osztálya, ahol már csak két tagozat és egy kislétszámú reorientációs tagozat működik; *2.* a szakiskola (C. E. T.) első osztálya; *3.* az alsófokú szakiskola (tanonciskola) előkészítő osztályai. Az első lehetőséget választók a 3. osztály befelyezése után vagy *lycée* vagy egy szakiskola második osztályában folytatják tanulmányaikat.

A *Haby*-reform szervezeti szinten a következő változásokat kívánja bevezetni:



2. ábra

1. *Elemi iskola:* az iskolakötelezettség 6 év helyett 5 éves korban kezdődik, tehát beletartozik az óvoda utolsó éve is; az elemi iskola időtartama ötről hat évre emelkedik, amit az tesz szükségessé, hogy a tanulók nagy része az osztályimétlések miatt gyakorlatilag hat év alatt végezte el az öt osztályt; ugyanakkor az „érettebb" tanulók átugorhatnak bizonyos osztályokat, például öt éves korban léphetnek az elemi iskolába.

2. *Középiskola (college):* a college (C. E. S.) pedagógiailag és irányítását tekintve önálló középiskolává válik, amely egyesíti magában a korábbi középiskolatípusokat (C. E. S., C. E. G. és C. E. T.). Az első két osztály („közös ciklus") mindenki számára azonos, az utolsó két osztály („orientációs ciklus") lehetővé teszi bizonyos tárgyak egyéni választását (opciók). Bizonyos mennyiségű órát „elmélyítésre" vagy „segítésre" szánhatnak, amit a tanagyag egységesítése tesz szükségessé. A gyöngébb tanulók „könnyített programú" oktatást kaphatnak (pl. az idegen nyelv tanulása alól való felmentés), egy hányaduk pedig az utolsó két év elvégzése helyett a *szakgimnáziumok* előkészítő osztályába mehet (tehát a college gyakorlatilag mégsem mindenki számára közös iskola). A közös ciklus elvégzése után minden tanuló bizonyítványt kap. Az orientációs ciklus befejezése után a tanulók három szinten folytathatják tanulmányaikat: általános gimnázium (lycée); szakgimnázium; iparitanuló iskola.

3. *Szakgimnázium:* a korábbi középfokú szakiskola helyébe lépő intézmény, melyet a tanulók a college befejezése, illetve a szakmai előkészítő osztályok után kezdenek meg. Ez az iskola természetesen csak elnevezésében közös a hagyományos gimnáziummal, valójában egészen más intézményről van szó.

4. *Általános gimnázium:* **ez** az intézménytípus egyesíti a korábbi klasszikus, modern és műszaki gimnáziumokat. Az első **két évben** a tananyag 3/4 része mindenki számára azonos, a maradék rész szabadon választható. A második év befejeztével minden tanuló vizsgát tesz a kötelező anyagból. Az utolsó (befejező) évben a teljes tananyag szabadon választhatóvá válik, és a tanulók ebből tesznek érettségi vizsgát. Az érettségi tehát gyakorlatilag kettéoszlik a második és a harmadik év végére. Ezzel egyfajta közvetett szelekciót kívánnak bevezetni, amire az egyetemi felvételi vizsgák hiánya miatt van szükség. Jelentős változás az ún. folyamatos értékelés megszervezése, ami elősegíti az iskolától teljesen független érettségi vizsga objektívebbé tételét.

A szervezetileg átalakított iskolarendszer a következő bizonyítványokat adja tanulóinak: a college második évének befejezése után a közös ciklus elvégzését igazoló bizonyítványt; a college teljes

befejezése után a továbbtanulásra jogosító végbizonyítványt. A szakgimnáziumokban három szintű szakmunkásbizonyítvány szerezhető, melyek különböző munkakörök betöltésére jogosítanak. Az általános gimnáziumokban érettségi bizonyítvány vagy (műszaki képzés esetén) technikusi oklevelet lehet szerezni. Ezek közül csak az általános gimnáziumokban kapott diplomák jogosítanak továbbtanulásra. A legmagasabb fokozatú szakmunkási képesítéssel rendelkezők egy év alatt technikusi oklevélre tehetnek szert.

Az alapfokú oktatás szervezeti átalakításának legfőbb célkitűzéseként az iskolavégzés egyéni ritmusának figyelembevételével történő demokratizálás jelenik meg. Mint láttuk, ezt az iskolába lépés idejének és az elvégzendő osztályok számának egyénenkénti meghatározása teszi lehetővé. A reform értékelőiben azonban kétségeket ébreszt a probléma ily módon történő megoldhatósága, hiszen az iskolavégzés sebességének a köztudatban meglévő értékelését szervezeti változtatásokkal nehéz módosítani. Így bár az új szervezeti formák értelmében legálissá válik, ha valaki 6 év alatt végzi el az elemi iskolát, a köztudat nem ismeri el legálisnak ezt a sebességet. Ugyanakkor nyilvánvalóan illuzorikus egy olyan elképzelés, miszerint ha a lassúbb ritmust igénylőknek több időt biztosítanak, ezek – ha később is – ugyanarra a szintre érnek el, mint a gyorsabb ritmus szerint haladók. Amennyiben ugyanis egy iskolarendszer elkerülhetetlenül szelektál, akkor a „sebesség" itt elkerülhetetlenül kínálkozik mint szelekciós tényező.

Az egyéni ritmus tiszteletbentartására irányuló törekvések legfőbb motiválója tehát az esélyek egyenlőségének ideálja, ami Franciaországban különösen jelentős vagy jelentősnek tartott szempont. Ennek az ideálnak a megvalósítását szolgálják a közös iskolaidő meghosszabbítása és a hátrányos helyzetüeket támogató intézkedések. A reform igyekszik megteremteni két elv, a mindenkinek ugyanazt és mindenkinek képességei szerint elvének valamilyen egyensúlyát. Így például a tanulók egy része, mint láttuk, a college első két osztályának elvégzése után elhagyhatja ezt az intézményt, egy másik részük pedig „könnyített anyagot" tanulhat, ugyanakkor – ezzel párhuzamosan – a közös anyag súlya jelentősen növekszik, például a középiskolai tagozatok megszűnésével. Ennek az egyensúlynak adott megvalósulását éri a legtöbb kritika, amennyiben egyfelől a pedagógiai nehézségeket előidéző együttes képzést, másfelől pedig a rétegszelekciót elősegítő több utas képzést veszi célba. A jelen reform által kialakított egyensúly fontos meghatározója a francia gazdaság fokozódó tervezése, ami megköveteli az iskolából való távozások idejének a tervezését is.

A *Haby*-reform fontos jellemzője az az óvatosság, amivel a radikális pedagógiai törekvéseket kezeli. Így például az oktatásügyi miniszter ajánlatosnak tartja a modern matematikaoktatás bizonyos mértékű korlátozását, és nagy súlyt helyez a konkrét elemi ismeretek elsajátítására. Ugyancsak szembenáll azokkal a törekvésekkel, melyek az egyre elterjedtebb strukturalista nyelvtanra kívánják alapozni a francia nyelv oktatását, és általában szigorúbb eljárások bevezetését javasolja. Emellett úgy tűnik, hogy a reform, ha nem is feledkezik meg a nevelés kérdéséről, a korábbi hagyományoknak megfelelően oktatáscentrikus.

HALÁSZ GÁBOR

FOLYÓIRATSZEMLE

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION

XXI. évfolyam, 1975.

A Nemzetközi Neveléstudományi Szemle – az UNESCO hamburgi Neveléstudományi Intézetének szerkesztésében megjelenő negyedéves folyóirat – az elmúlt két évtized alatt folyamatos profilváltozáson ment keresztül. Kezdte mint pedagógiai folyóirat, amely a nevelés elméletének, módszereinek és történetének széles spektrumát fogta át. A nemzetközi szerkesztőbizottság jóvoltából ez a körkép csakugyan szélesebbre sikerült már a kezdet kezdetén is, mint egyéb, nemzeti folyóiratok esetében; de igazi arcélét a lap ekkor még nem nyerte el. A következő periódus – a hatvanas évek elején – az összehasonlító pedagógia programszerű ismertetése és terjesztése jegyében telt el; ekkortájt magáról az akkor nemzetközi rangra emelkedő tudományágról kaptunk számos elméleti tanulmányt is. A hatvanas évek második felében a folyóirat tematikája tovább változott: egyre hangsúlyosabban az oktatásügy tervezésének, reformjának, átalakításának, megváltoztatásának időszerű kérdéseire összpontosított, olyan kérdésekre elsősorban, amelyek nemcsak egy-egy ország szintjén, hanem főként országok összehasonlítása segítségével válaszolhatók meg. Most, a hetvenes évek derekán újabb változásnak lehetünk tanui. Az átnézett évfolyam jellegzetessége, hogy *időszerű oktatáspolitikai kérdéseket* igyekszik exponálni; olyanokat, amelyek – a szerkesztő bizottság meggyőződése szerint – egy-kettőnél mindig több országot, oktatási rendszert érint.

Az áttekintett évfolyam egyik csomópontja *a 16–19 évesek oktatásának-művelésének és képzésének kérdésköre* (1975. 2. sz., szerkesztője Henri *Janne*, Brüsszel). Az első tanulmány – a szerkesztőé – e korosztály oktatási-nevelési szükségleteit exponálja (Educational needs of the 16–19 age group: A sociological perspective). Az anyag átdolgozott és továbbfejlesztett változata egy előterjesztésnek, amelyet a szerző – korábban belga oktatásügyi miniszter – 1973-ban készített a strasbourgi Lucien *Géminard*-ral az Európa Tanács illetékes fóruma számára. Az elemzés három társadalmi intézmény változó jellegét jellemzi: a családét, az iskoláét, valamint a kortárs csoportokét, különös tekintettel az ifjúkori szocializációra. Az elemzés alapján a szerző úgy látja, hogy a korosztály néhány alapvető szükséglete: a megbízható műveltségbeli kalauzolás iránti igény, a vizsgák hagyományos típusainak eltörlése, az individualizálás az oktatásban és a gyakorlati fölkészítés alaposságának sürgetése.

Részben megerősíti, részben kiegészíti és másokkal helyettesíti ezen igényeket Edmund *J. King* (London) egy nemzetközi empirikus vizsgákat adataira hivatkozva, amelyet 1970–73 között a londoni egyetemen bonyolított le. A vizsgálatba bevont országok (Anglia, Franciaország, NSZK, Olaszország és Svédország) növendékei valóban sokkal több személyes konzultációt és vezetést igényeltek tanulmányaik során a középiskolás években. Számosan vetették föl új – elsősorban a gyakorlatra irányuló – iskolai tárgyak kialakítását. A tanulmány azonban hangsúlyozottan rámutat a döntő eltérésekre is, amelyek a pedagógusok és a diákok között nyilvánultak meg, amikor a fejlesztés tényleges tennivalóiról kérdezték őket..

Az oxfordi A. D. C. *Peterson* a 16–19 évesek iskoláira jellemző *tanterveket és vizsgarendszert* tárgyalja néhány nyugat-európai ország helyzetét véve számba. A kritikai elemzés a középfokú oktatásba bekerülésnél, az oktatás folyamán, illetve a kilépéskor alkalmazott értékelés eljárásait, módszereit és anyagát hasonlítja össze. A tanulság: a számos lényeges eltérés ellenére a tendencia nagyon is hasonló: a fejlődés iránya az eddigieknél átfogóbb értékelési módszerek és eljárások kidolgozása.

A XXI. évfolyam egy másik súlypontja *a vendégmunkások gyermekeinek oktatása-nevelése,* és ami ebből az egyes nyugat-európai tőkésországok oktatási rendszerére vonatkozik. A folyóirat különszámát (1975. 3. sz.) Ingeborg *Willke* (Bochum, NSZK) szerkesztette. „A nyugat-európai államok iskolái az elmúlt 10–15 évben új problémával ismerkedtek meg: a vendégmunkások gyermekeivel. A probléma ugyanabban az időben vetődött föl, amikor az európai pedagógusok figyelmét az egyenlő esélyekről folyó amerikai disputák vonták magukra (Coleman-jelentés), valamint az olyan kompenzáló programok, mint a Head Start vagy a Sesam Street." – foglalja össze a helyzetet bevezetőjében a szerkesztő.

A körképben Jonas *Widgren* svéd munkaügyi államtitkár *a vendégmunkások összetételét és az összetétel változásait* elemzi a hetvenes évek első felében. A fordulópont, hangsúlyozza a szerző, az 1974-es olajválság, és az ezzel együtt induló recesszió volt a tőkésországokban. A vendégmunkások Nyugat-Európa felé vándorlása akkor megtorpant, azóta stagnál – főként a befogadó országok munkaerő-politikája következtében. Így ezek az országok mintegy „lélegzethez jutottak", ami szociálpolitikájukat illeti; rajtuk áll tehát, hogy ezt a lélegzetvételnyi szünetet melyik mennyire hathatósan használja ki.

C. Arnold *Anderson* chicagói szociológiaprofesszor a *kulturális pluralizmusról* értekezik, amely ténylegesen fönnáll egy-egy befogadó országban, ha a vendégmunkások gyermekeit tekintetbe vesszük. Ez többé-kevésbé közkeletű fölismerés a befogadó országok oktatásügyi hatóságai körében, amelyet jól-rosszul, de ki-ki a maga módján kísérel meg átültetni a gyakorlatba. De ha a vendégmunkások gyermekei közt fönnálló, gyakran igen jelentős szubkulturális eltéréseket is tekintetbe akarnók venni, ez más csaknem megoldhatatlan föladatot jelentene; holott való igaz, hogy számos esetben az eltérések a vendégmunkások csoportján belül talán még nagyobbak, mint ha csak a befogadók és az érkezők kulturális különbségeit tekintjük általánosságban.

Frank *Laycock,* J. Milton *Yinger* és Kiyoshi *Ikeda* (Oberlin, USA) „különös" kísérletbe fogott. Jó képességű tizenhárom éves néger gyerekeket válogattak ki; olyanokat, akik maguk is el akartak érni a felsőoktatásba, s akiket tanítóik-tanáraik is képeseknek ítéltek erre. A velük való külön, intenzív foglalkozás – a szerzők megmosolyogtató módon kísérletnek nevezik – azt eredményezte, hogy valamennyien elérkeztek a felsőoktatás küszöbére. A szerzők véleménye szerint az ilyen „célzott" és összpontosított tevékenység rövid távon föltétlenül hatásosabb, mint komplex személyiségfejlesztéssel kísérletezni.

A török Nermin *Abadan-Unat* a török vendégmunkások gyermekeinek hátrányos tanulmányi helyzetéről ír a nyugat-európai iskolákban. E gyerekek helyzetét, hangsúlyozza, a török munkaerő kiszolgáltatottsága határozza meg. A hátrányokat csoportosítva a szülőket emliti első helyen (beállítottságukat az iskolázás iránt, valamint életszínvonalukat, lakáshelyzetüket); azután a gyerekek „előéletét" a nyugat-európai iskolázás előtt (nem jártak óvodába, nem képesek megvenni a számukra készült különleges tankönyveket, hiányzik egyéni motivációjuk a továbbtanulás iránt.). Ami a pedagógusokat illeti, sem a befogadó, sem a küldő ország pedagógusai nincsenek kellően nyelvileg fölkészülve a különbségek áthidalására (vagy törökül, vagy a befogadó ország nyelvén nem tudnak jól), számos ellentét és feszültség áll fönn a már bevándorolt török tanítók közt, valamint azok közt, akiket a török minisztérium az illető országgal történt megállapodás keretében a vendégmunkások gyermekeinek oktatása végett küld ki. Mindeddig semmiféle kísérlet sem történt – egyik fél részéről sem – e pedagógusok továbbképzése céljából.

Az egyik legnagyobb „befogadó ország" az olajválság évében Nyugat-Európában *Svájc* volt. A vonatkozó statisztikák szerint itt volt esztendő, amikor több mint egymillió ideiglenes munkavállalót tartottak számon; a lakosság 17 százalékát! Eugene *Egger* és Jean-Marie *Boillat* (Genf-Neuchatel) az ő helyzetüket írja le. Ez korántsem mondható sem megnyugtatónak, sem pedig kielégítőnek. Az oktatáspolitika távlati célja: minél korábbi életkorban fölkészíteni a gyerekeket a svájci iskolarendszerhez való alkalmazkodásra, és arra összpontosítani, hogy nyelvileg és más kulturális vonatkozásban is képessé tegyék őket a svájci gyerekekkel való együtt tanításra.

Ugyanezt a kérdést nem a vendégmunkás gyerekek, hanem *az őket tanító pedagógusok* oldaláról fogalmazza meg az angol Richárd *Willey.* Az angol helyzet némileg eltér a kontinens országaiétól, minthogy körülbelül másfélmillió olyan állampolgárt tartanak itt nyílván, akik jogilag nem számítanak vendégmunkásnak – az Egyesült Királyság volt gyarmatainak területén születtek –, gyakorlatilag azonban a nyugat-európai országok vendégmunkásaiéhoz hasonló helyzetben élnek. Milyen fölkészítést

kellene adni a velük foglalkozó pedagógusoknak? Egy 1974-ben a kormány számára készített jelentése nyomán a szerző három szintet különböztet meg a fölkészítésben. Az információk szintjén minél több ismeretet kell nyújtani a jövendő pedagógusnak jövendő színes tanítványairól. Technikai szinten módszereket, eljárásokat, „fogásokat" kell elsajátíttatni vele. Személyes szinten pedig ki kell alakítani benne a megfelelő – pozitív – beállítottságot e „vendégmunkások" gyermekei iránt.

Ingvar *Johannesson* cikke után – amely a svéd helyzetet mutatja be – a szerkesztő összefoglaló tanulmánya következik. Benne három fejlett tőkésország vendégmunkásainak helyzetét elemzi részletes statisztikák nyomán. A vendégmunkások gyermekei társadalmunk leghátrányosabb helyzetű tagjai közé tartoznak – hangsúlyozza a szerző, és rámutat az első számú nehézségre, amely integrálódásukat és hathatós szociálpolitikai segítségüket akadályozza: a nyelvi-kulturális eltérésekre. A jól adatolt dolgozat a tantervfejlesztés és a tanításmódszertan gyakorlati teendőivel zárul. Az összeállítás függelékeként a különszámot szerkesztő Ingeborg *Willke* a problémáról körképszerű bibliográfiát is közöl.

Részben ezzel függ össze, részben azonban messze túl is nyúlik ezen a problematikán az International Review of Education XXI. évfolyamának harmadik súlypontja: *a pedagógusképzés.* Erről a nyugatnémet Manfred *Bayer,* Peter *Döbrich* és Wolfgang *Mitter* szintén különszámot állított össze (1975. 4. sz.). A különszám témái: *az intézményreformok és a tantervi reformok egyes országok pedagógusképzésében.* Az intézményreformok közül a folyóirat elsőnek a lengyel Mieczyslaw *Pecherski* tanulmányát közli, aki a jelenleg folyó lengyel oktatási reform pedagógusképzésbeli kihatásait ismerteti. A reform hátterében az ugrásszerűen emelkedő tanulószámok állanak. Az újítási munkák tulajdonképpen már 1967-ben megindultak; céljuk az egységes pedagógusképzés kialakítása volt, mégpedig felső fokon. Az új tantervet az 1973–74. tanévben léptették életbe. Ezzel együtt emelték a pedagógusbéreket, és átalakították az egész fizetési rendszert. Az intézkedéssorozatot a pedagógusok jogainak és kötelességeinek kartája egészítette ki, amelyet a szejm nemrég hagyott jóvá.

Brian T. *Peck* (Glasgow) az angol pedagógusképzés válaszútjairól írt tanulmányt. A kiinduló helyzet – természetesen más-más társadalmi-gazdasági föltételek mellett – hasonló a lengyelhez; mintegy 15 esztendő óta folyamatosan és ugrásszerűen nő a pedagógusképző intézményekbe fölveendők létszáma. (A felsőoktatás prognózisát megadó Robbins-jelentés a cikk szerint alaposan alábecsülte a növekedésnek ezt a tendenciáját: már 1969-ben több mint ezer fővel több pedagógust képeztek Nagy-Britannia intézményeiben, mint amennyit a jelentés öt évvel későbbre számított.) A jelentkezések egyik állandó velejárója a pálya elnőiesedése. A másik a növendékek és a potenciális „fogyasztók" – az alkalmazók, az iskolák – megújuló követelése, hogy a klasszikus egyetemi képzési rendszert váltsa föl az együtt, egyidőben futó elméleti és gyakorlati képzés. A cikk írója a jövő vonatkozásában a továbbképzés és átképzés rendszerének kiszélesedését tartaná kívánatosnak.

A pedagógusképzés fejlesztésének másik iránya elsősorban *a tantervi anyag változásain* keresztül vezet. James *Lynch* (Southampton, Nagy-Britannia) rövid áttekintést ad az iskolai kezdőszakasz megújításának mai állásáról Angliában, és a pedagógusok kezdeményezéseinek, az újításoknak hivatalos elismertetését sürgeti. A nyugatnémet Manfred *Kolbe* Manfred *Bayer*ral, a különszám szerkesztőjével statisztikai eszközökkel elemzi a nyugatnémet pedagógusképzés tanterveit, különös tekintettel a társadalomtudományi tárgyak előfordulására és súlypontjaira. A tanulmányt az teszi fontossá, hogy az NSZK-ban nincs egységes pedagógusképzési tanterv – ahogyan egységesen kötelező iskolai tanterv sem érvényes a Szövetségi Köztársaság egész területén. Fred *Stopsky* (St. Louis, USA) az iskolát mint munkahelyet elemzi, és az iskolai demokrácia kiterjesztését szorgalmazza.

Ezek a problémák – amelyeket minden számban más, rövidebb cikkek és beszámolók, valamint gondosan szerkesztett könyvismertetések egészítenek ki – többé-kevésbé nemzetközi vonatkozásuak, már ami a fejlett tőkésországok oktatásügyét illeti. De az is igaz, hogy a kérdések át-átnyúlnak egymásba, és ezek azok a vonatkozások, ahol fontos érintkezési pontok adódnak a szocialista és a nem szocialista országok viszonylatában az UNESCO munkaterületén. A vendégmunkás-probléma nyilvánvalóan nem ilyen (a hátrányos helyzet kérdései a szocializmusban másutt és másképp vetődnek föl); de *a pedagógusképzés például nyilvánvalóan ilyen.* És hogy az együttműködés nemcsak kívánatos, hanem lehetősége adva is van, azt többek között a szekesztő bizottság összetétele is alátámasztja. A folyóirat – amely a XX. évfolyam óta (nem épp előnyére) technikailag is átalakult – nemzetközi tanácsadó testület munkája révén szerveződik számról számra egybe. A XXI. évfolyam szerkesztő bizottságában a következő szakemberek nevével találkozhattunk: El Hadi *Afifi* (Beirut), Leopoldo *Chiappo Galli*

(Lima), H. L. *Elvin* (London), John I. *Goodlad* (Los Angeles), Luis *Legrand* (Párizs), Wolfgang *Mitter* (Frankfurt), Bogdan *Suchodolski* (Varsó), Ruth *Wong* (Singapore), Ivan D. *Zverev* (Moszkva), valamint az UNESCO-Intézet soros igazgatója: M. D. *Carelli* (Hamburg).

Kozma Tamás

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRATOK FRANCIAORSZÁGBAN

1968 óta, amikor az oktatás kérdése, elsősorban a politikai események hatására, hirtelen a társadalmi érdeklődés homlokterébe került, a francia folyóiratok egyre többet foglalkoznak az iskola és az ifjúság problémáival. A nevelés kérdései iránt tanúsított mind nagyobb figyelmet mi sem bizonyítja jobban, minthogy e tudomány problémái, mintegy áttörve a folyóiratok merev tematikáját, a különböző nem szakjellegű folyóiratokban, mi több, a napi és hetilapokban is teret nyertek. Kiváló példa erre a legtekintélyesebb napilap, a *Le Monde,* amelynek még az oktatás kérdéseire szentelt rovata sem bizonyult elegendőnek, s havi különmelléklete, a *Le Monde de l'éducation* is közöl riportokat, beszámolókat, a közoktatás reformjairól, s a reformok körüli heves viták alakulásáról.

Ami a szakmai kiadványokat illeti, szintén jelentős változásokat érzékelhetünk: behatóbban és gyakrabban foglalkoznak a nevelés gyakorlati kérdéseivel, s az iskola szociológiai problémáival.

Az alábbiakban a legjelentősebb folyóiratok tudományos tevékenységéről, szakmai profiljáról kívánok áttekintést nyújtani, befejezésül pedig azoknak a folyóiratoknak pedagógiai cikkeiről, amelyek mintegy társadalomtudományi érdeklődési körükön belül foglalkoznak neveléstudománnyal.

Melyek a legjelentősebb neveléstudományi folyóiratok? Elsőként a Francia Kommunista Párt két folyóiratát ismertetem, egyrészt azért, mert mindig a legaktuálisabb kérdésekkel foglalkoznak, másrészt azért, mert széles tömegekhez jut el, hatása igen nagy.

A *LES CAHIERS PÉDAGOGIQUES* (Pedagógiai füzetek) a tanév idején jelenik meg. Főszerkesztője Cécile *Delannoy,* szerkesztőbizottságának tagjai között nem kisebb szaktekintélyeket találunk, mint Suzanne *Citron*-t, egy fontos oktatáspolitikai elemzés szerzőjét (L'école bloquée, *A zátonyra futott iskola),* vagy Jean-Paul *Gourévitch*-et, a Défi à l' Éducation (*A nevelésügy kihívása*) című könyv szerzőjét.

A folyóirat tudományos cikkeket közöl az oktatás minden területéről, igyekszik bemutatni egy-egy előremutató kísérlet eredményeit, gondjait. Egy-egy szám legfontosabb anyaga mindig az ún. dosszié, amely egy fontos kérdéskört tárgyal, több szempontból, több szerző tollából megvilágítva. Az „osztálykrónika" pedig kísérletekről, új eredményekről ad hírt.

Nézzünk meg néhány dossziét az 1976-os évfolyamból! *A mezőgazdasági oktatás* bemutatása fontos politikai kérdés, mivel a mezőgazdasági oktatás elmaradottabb, mint a szakoktatás bármely más területe. Ugyanebben a sorozatban *az orientáció és a szelekció* kérdése kerül bonckés alá. A helyes pályáraorientálást Franciaországban szinte elsőül vezették be intézményes formában, és ma már a felsőoktatásra is kiterjed. Egy nem demokratikus rendszerben azonban az orientáció a szelekciót könnyítheti meg. A következő dosszié *a vendégmunkások gyermekeinek iskolázásáról* szól, ezeknek a gyerekeknek sajátos oktatásáról, ennek didaktikai módszereiről közölnek tanulmányokat. Mivel Franciaországban a munkások fele idegen, ezért érthető, hogy a Kommunista Párt gyakrabban tűzi napirendre ezt a kérdést, mint a többi folyóirat szerkesztősége.

Az 1976. januári szám különlegesen izgalmas témát dolgoz fel, címe: *A kaszárnya-iskola ellen, az intézményes pedagógiáért.* (Contre l' école de caserne, pour la pédagogie institutionnelle.)

Mit értenek a francia nevelők *„intézményes"* pedagógián? A „nem közvetlenül irányító" (pédagogie non-directive) elméletek folytatása ez, s egyuttal azok meghaladása, amely természetesen nem egységes irányzatot jelent. Több alapmű jelent meg e tárgyban, például 1971-ben Aida *Vasquez* és Fernand *Oury* könyve: „A kooperációs osztálytól az intézményes pedagógiáig." (De la classe cooperative à la pédagogie institutionnelle.) Hasonlóan fontos F. *Oury* és Jacques *Pain* könyve is 1972-ből: „A kaszárnya-iskola ellen" (Contre l'école de caserne). Erre a műre utal a *Cahiers pédagogiques* cikksorozata is. Az intézményes pedagógia célja, hogy – teljesen kiküszöbölve a

kényszerítő, megfélelmítő módszereket – a tanulók kisebb csoportokban, aktívan részt véve saját iskolai életük irányításában fejlődjenek. Ez a „lázadás" a katonás fegyelemmel szemben, a hagyományos pedagógiai módszerek ellen legalább annyira a nevelők ügye, mint a diákoké, hiszen ezekben a kísérletekben éppen olyan nevelők vesznek részt, akik legalább annyire szenvedtek a hagyományos iskola szellemétől, mint tanítványaik. Legtöbbjük számára az „intézményes pedagógia" azért tűnik meggyőzőnek, mert az a csoportdinamika elvein, a neves pedagógus, *Freinet* módszerein, valamint a történelmi materializmuson és a pedagógiai pszichológián alapszik.

A folyóirat dossziéjának vitaindító cikkében egy nantes-i kísérlet gondjairól, módszertani tapasztalatairól számolnak be a kísérletben résztvevő tanárok és pszichológusok. Kísérletük alapja a közös munka, mely szakít a francia hagyományokra jellemző versengési szellemmel, hiszen céljuk éppen az, hogy az egyenlőtlenségeket a gyerekekkel együtt oldják fel. Munkájuk fontos része a *Freinet*-féle „szabad szöveg" (texte libre), amelyet sokféleképpen lehet felhasználni. A tanulók az egyes feladatokhoz, témákhoz maguk készítenek szövegeket, a legsikeresebbeket ki is nyomtatják. Ezzel a feladattal kettős célt érhetnek el: egyrészt az íráskészséget fejlesztik, másrészt egy komoly feladatot együtt kell megoldani, s mindenkinek van egyéni felelőssége a munkafolyamatban.

A gyerekekkel minden problémát megvitatnak a tanárok, az ún. osztálytanácsok megbeszélik a heti tanmenetet, a fegyelmi problémákat. Természetesen – s erről minden cikkíró beszámol – közben hatalmas feszültségek keletkeznek, az ismeretlen módszerek agresszivitást váltanak ki a gyerekekből. A gyerekek számára autonómiát csak úgy lehet biztosítani, hogy életüket a saját maguk által elfogadott szabályok köré szervezik.

Az 1976. februári szám dossziéja *a tudományos képzés* problémájával foglalkozik. Vajon lehetséges e tudományos képzésről beszélni, amikor a természettudományok alárendelt szerepet játszanak a társadalomtudományokhoz képest, – teszi fel a kérdést Gabriel *Gohau,* aki vitaindító cikkében felvázolja az egyes tudományágak társadalmi hierarchiáját. Ugyanezt a kérdést szociológiai megközelítésben *Bourdieu* és *Passeron* a *Les Héritiers* (Az örökösök) című könyvükben fejtették ki. Az uralkodóosztály kulturájának továbbra is a humán tudományok tekinthetők, ezért is érthető, hogy miért ragaszkodnak a latin és a görög tanításához a gimnáziumokban. A természettudományok társadalmilag alárendelt szerepe jól érzékelhetően mutatkozik meg a középfokú oktatásban. A természettudományok közül egyedül a matematika nyerte el méltó helyét, de csak mint a logikus gondolkodást fejlesztő tárgy. A humán-központúság a középfokú oktatás célját is mutatja: középkádereket képez, s nem művelt szakmunkásokat. A kétkezi nevelés kizárásával a munkásokat kirekesztik a középfokú oktatásból, hiszen ők a napi munka után esti iskolákban tanulnak. Így azután a természettudományos képzés is a társadalmi munkamegosztás egyik eszközévé válik. A cikkíró azonban kifejti, hogy a természettudományos képzés nem szorítkozhat a logikai képességek fejlesztésére, hiszen éppen a környező világ megismerését szolgálja.

Egy másik cikk, *„A természettudományos képzés nyomora"* címmel kifejti, milyen okokra vezethető vissza az, hogy az iskolából kikerülők természettudományos fogalmai elképesztően rosszak, a felmérések alapján. Három okra vezethető ez a tudatlanság vissza: egyrészt, ma már a háztartásokban semmit sem készítenek, mindent készen vesznek, így alapvető folyamatokat nem ismer meg a gyerek; másrészt a televízió elveszi a gyerekek szabad idejét, keveset játszanak, pedig régebben éppen játékaik során fedezték fel a természetet. A harmadik ok pedig a tananyagcsökkentés, amely az elemi oktatásban éppen a biológiát és a fizikát csökkentette – vonja le a tanulságot Gilbert *Walusinski.*

A Francia Kommunista Párt másik pedagógiai folyóirata a *L'ÉCOLE ET LA NATION* (Iskola és a nemzet), amely nem tudományos igényekkel lép fel, hanem az aktuális oktatáspolitikai kérdéseket tárgyalja, a reformok és új intézkedések marxista kritikáját adja. Célja, hogy segítséget nyújtson a kommunista és szimpatizáns nevelőknek és szülőknek, s hogy terjessze a Kommunista Párt nevelésügyi álláspontját. A Párt nézeteinek ismertetésére szolgál a *Három kérdés* rovat, amely kommunista politikusokkal készít interjút, 1976-ban a legjelentősebbek Roland *Leroy* és Guy *Besse* nyilatkozatai voltak. Gyakran adnak tájékoztatást a szocialista országok iskolaügyéről is, így az 1976. januári számban a magyar oktatásügy egyik problémáját ismertetik. (Tehetségek fejlesztése Magyarországon, Le développement des talents en Hongrie, 35–40. old.) A cikkeket rangos kommunista tudósok és tanárok írják, így például Lucien *Sève „Az erkölcs forradalmá"*-ról (La révolution de la morale,1976 február), vagy Paul *Delanou,* a francia ellenállás pedagógiai vonatkozásaival foglalkozó kutató cikkét, *Az emberiesség illegalitásban* címmel (L'Humanité en clandestinité, 1976 március).

A legfontosabb kérdéseket *„A hónap ügye"* rovatban olvashatjuk. Az 1975-ös dosszié címfelsorolásból értékelhető, melyek a francia oktatásügy aktuális kérdései: *Nevelés az óvodában, A minimális ismeretek biztosításáról, A tantestület, Nők az oktatásban, Az elemi iskolai oktatásról, A történelem oktatásáról,* s végül augusztusban, *a Haby-reform vitája*; majd a következő hónapokban, *A szakmai képzés, Oktatás és szabadság, Az oktatás és a válság.* Az 1976-os évfolyamból csak néhány témát emelünk ki: *Az erkölcs forradalma* (február), *Új értéket adni a kétkezi munkának* (május). A júniusi–júliusi számban Maurice *Perche,* a lap szerkesztője *Szocializmus francia színekben: az iskola, amit akarunk* (Socialisme au couleurs de France: l'école que nous voulons, 26–46. old.) címmel fejti ki, hogy a Párt XXII. kongresszusán milyen javaslatokat fogadtak el az oktatás válságának leküzdésére.

Perche kifejti, hogy a jelenlegi iskola a munkanélküliséget termeli újjá, másrészt a mostanában meghirdetett *Savoir minimum garanti,* azaz a legkisebb tudás biztosításának programja képzetlen, olcsó munkaerőt bocsát a monopóliumok rendelkezésére. A legújabb „találmány", a „mindenki saját ritmusa szerint" pedig mind pedagógiailag, mind politikailag helytelen, hiszen a társadalmi egyenlőtlenségeket termeli újjá. Ahhoz azonban, hogy az iskola megváltozzék, elsősorban a társadalomnak kell megváltoznia. Ezért a Kommunista Párt hatalomrakerülése után olyan iskolát akar megvalósítani, amelyben mindenki kibontakoztathatja képességeit, amelyben a szociális egyenlőtlenségek újratermelése helyett mindenki egyenlően tanulhat, egyenlően kaphat szakmát. A társadalom erőforrásait mozgósítani kell ahhoz, hogy az iskolák a társadalmi haladást szolgáló nevelési intézmények legyenek.

A L'ÉDUCATION (A nevelésügy) korábban *L'Éducation nationale,* a minisztérium kéthetente megjelenő lapja, amely azonban híven alapítói, Gustave *Monod* és Louis *Cros* szelleméhez, nagyon kritikusan bírálja az oktatásügy problémáit. A lap megmagyarázza az új rendeleteket, számos cikket közöl a pedagógus szakszervezetek életéről (a szakszervezetnek külön van lapjuk), s nem a tudományosság igényével, de színvonalas cikkekben tudósít az oktatás legkülönbözőbb kérdéseiről, legyen az az audiovizuális eszközök használata, a szexuális nevelés, vagy az irodalomoktatás. Az 1976. január 15-i szám például *a tanítóképzés* problémáival foglalkozik. Ezen a számon is látszik, hogy hivatalos lap van kezünkben, az első szó a közoktatási miniszteré, *Haby*-é, de a vitában André *Lichnerowicz* és Robert *Mandra* is szót kapnak, akik számos oktatási bizottság munkájában tevékenykednek.

Széles körben népszerű tudományos jellegű folyóirat a *L'ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT* (A nevelés és fejlődés), amelyet Roger *Cousinet,* az Új Iskola mozgalmának egyik szakembere alapított. A folyóirat ma is *a kreativitásra nevelés* kérdéseivel foglalkozik, ápolja *Cousinet* munkájának hagyományait. Szerkesztői azonban olyan aktuális problémákkal is foglalkoznak, mint a kábítószer az iskolában (1976 jún.–júl.), vagy az iskolatelevízió kérdései (1976 január). A nevelésfilozófiai kérdések közül elsősorban azokkal foglalkoznak, amelyek kérdésessé teszik a hagyományos iskolát, a kapitalista iskola funkcióit.

Az Új Nevelés mai irányzatáról számol be például Jacques *Wittwer,* számos pedagógiai mű szerzője, melyek közül a legismertebb az 1968-ban megjelent Pour une révolution de la pédagogie *(A pedagógia forradalmáért).* A folyóirat 1976. januári számában *Wittwer* Az Új Nevelés; az iskolai kudarcok és azok terápiái megközelítése *(L'Éducation nouvelle, les échecs scolaires et l'aspect thérapeutique)* című írásában azt fejti ki, hogy éppen a jelenlegi iskolához alkalmazkodni nem tudó gyerekek a normálisak, hiszen az iskola beteg, s nem lehet hozzá alkalmazkodni. Ha egyes iskolákban próbálkoznak is *Cousinet* módszereivel, ezek csupán kísérletek, holott az iskolai kudarcok az összes nevelőt és gyereket érintik. A cikkíró éppen azért idézi emlékezetbe *Cousinet* elveit, hogy ne lehessen a reá való hivatkozással az Új Nevelés céljaival ellentétes elképzelésekhez felhasználni. A mozgalom egyik fontos alapelve – s ezt *Wittwer* külön kiemeli –, hogy pontos képet kell alkotni a gyerek személyiségéről. Esettanulmányokat kell készíteni pszichológusok bevonásával, hiszen sokoldalú értékelésre van szükség ahhoz, hogy aktivitásra birjanak minden gyereket, de egyéni módszerekkel. A tanár szerepe nem az, hogy oktasson, hanem hogy a gyerekek érdeklődését felkeltse, figyelembe véve a közös és az egyéni érdeklődési területeket. Hasonló nézetekkel ismerkedhetünk meg az ún. „intézményes" pedagógiával foglalkozó cikkek olvasásakor, s ebből az látszik, hogy az Új Nevelés ma is termékenyen hat a haladó pedagógiai elméletek és gyakorlat kibontakozásában, s ebben ennek a folyóiratnak is nagy szerepe van.

A *REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE* (Francia pedagógiai szemle) az egyik legjelentősebb elméleti folyóirat. A közoktatási minisztériumhoz csatolt *Institut national de la recherche et de la*

documentation pédagogiques (A pedagógiai kutatás és dokumentáció intézete) adja ki. A szerkesztő bizottság a legnevesebb nevelési szakértőket foglalja magába, a szociológus Isambert *Jamati*-t, a neveléstörténész Georges *Snyders*-t, a pedagógiai enciklopédia szerkesztőjét. J. Majaul-t és másokat. A folyóirat elsősorban didaktikai kérdésekkel foglalkozik, a tanárok munkájának segítése, javítása a fő cél. Az 1976-os év legfontosabb cikkei: *Az audiovizuális eszközökkel való oktatás eszközeinek megújítása.* (O. *Menot*), *Csoporttechnika és a tanárok permanens képzése* (M. *Postic*), *A közösségi nevelés felé* (R. *Millot*).

Franciaországban nagy figyelmet szentelnek a permanens oktatás kérdésének, olyannyira, hogy az egyetemeken a pedagógiai tanszékek mellett a permanens képzés intézetei működnek, már 8–10 éve. A *L'Éducation permanente* című kéthavonta megjelenő folyóiratot a permanens képzés fejlesztésére alakult bizottság adja ki. A cikkek nagy része elsősorban annak érdekes, aki a permanens képzés elméleteinek kérdéseivel foglalkozik, illetve a franciaországi iskolaügy érdekli. A lap elsősorban az egyetemek szerepéről közöl cikkeket, illetve a permanens képzést vezető káderek továbbképzésének problémáiról. Esettanulmányokat közölnek, egy-egy tanfolyam vagy kísérlet eredményeiről, illetve kudarcairól számolnak be.

Számos olyan társadalomtudományi folyóirat van Franciaországban, amelyek nem tartoznak a szorosan vett társadalomtudományi szaklapok közé, mégis említést kell tennünk róluk, hiszen a pedagógia interdiszciplináris tudomány lévén a nyelvészeti folyóiratokban éppúgy megjelenik, mint a szociológiai írásokban. Két ilyen folyóiratot emelünk ki, az egyik a *REVUE FRANÇAISE DE SOCIOLOGIE* (Francia szociológiai szemle), a másik az *ESPRIT* (Szellemiség). A Revue a szociológiai élet reprezentatív folyóirata. Bár a jeles szociológus, *Bourdieu* nem tagja a szerkesztőségnek, szociológiai iskolája mégis meghatározza a folyóirat munkáját. Maga a lap elsősorban az uralkodó osztályok kulturájának reproduktív voltával foglalkozik, s mivel ebben az újratermelési folyamatban az iskolai intézmények jelentős szerepet kapnak, nem közömbös, hogy milyen új jelenségek figyelhetők meg. Így például az 1975 április-májusi számban R. *Boudon*, Ph. *Cibois* és J. *Lagneau* értekeztek „Enseignement supérieur court et pièges de l'action collectiven". (a rövid felsőfokú oktatás és a közös tevékenység csapdái. 159–189. o.) címmel. A cikk azt a folyamatot elemzi, melynek során a hagyományos felsőfokú oktatás felbomlik, hogy átadja helyét a rövidített tanulmányoknak. A diákok száma évek óta egyre nő, méghozzá a nem jó kereseti lehetőségeket biztosító humán tudományok iránti érdeklődés a legerősebb. Az egyetemi diplomák értéke tehát csökken. A cikkírók azt elemzik, hogy miért szenvedett mégis kudarcot a rövid oktatás. Szerintük az a szociológiai eset állt elő, amikor az egyének saját számukra és a társadalom számára is káros módon választanak. Ennek legfőbb oka, hogy a „jelenlegi helyzetet figyelembe véve, amelyben a társadalmi hierarchia felső posztjai minden ellenére csak a hosszú egyetemi oktatásban szerzett diplomákkal érhetők el, a rövid oktatás természetszerűleg kevésbé tekintélyes, még akkor is, ha ugyanakkor kevesebb anyagi áldozattal jár" (171. o.). Minden diák jobb vásárt csinál, ha pillanatnyilag áldozatokat is hozva, de a hosszú tanulmányokat választja.

Ehhez a témakörhöz kapcsolódik Louis *Lévy-Garona* cikke a folyóirat 1976. évi számában; „Les demandes de l' étudiant et les contradictions de l' université de masse" *(Az egyetemisták igényei és a tömeg-egyetem ellentmondásai).* A cikkíró azt a társadalmi jelenséget vizsgálja, hogy a diákok továbbra is áramlanak az egyetemekre, holott már magával az áramlással is csökkentik annak a diplomának értékét, amelyet szeretnének megszerezni. A tömeges-egyetem (université de masse) azt eredményezi, hogy a diákok nem tanulnak, csak a diploma megszerzése a fontos, hiszen élet- és munkakörülményeik úgyis olyannyira rosszabbodtak, hogy csak a kiváltságos helyzetben lévők gondolhatnak komoly szakmai munkára. Mivel azonban egyre kevesebb időt fordítanak tanulmányokra, a szelekció egyre inkább veszélyezteti őket. A klasszikus egyetem tehát úgy pusztult el, hogy a helyébe lépő, hatalmas tömeget befogadó egyetem nem elégíti ki sem a diákok, sem a társadalom igényeit.

A felsőfokú oktatás problémáival természetesen elsősorban a szakfolyóiratok foglalkoznak, így például a *Cahiers des universités françaises* (A francia egyetemek füzetei).

Baloldali katolikus, a Szocialista Párttal szimpatizáló, nagy tekintélyű folyóirat az *ESPRIT* (Szellemiség), amely gyakran foglalkozik pedagógiai kérdésekkel is. Időnként pedagógiai különszámot is megjelentet, például 1968-ban és 1970-ben *a felsőfokú oktatásról*, 1975-ben pedig a *testnevelésről.* Lapjuk hasábjain a szerkesztők Ivan *Illich* írásait közlik, s számos cikkben elemzik a hasonlóan baloldali beállítottságú *Illich* iskolanélküli társadalomról alkotott nézeteit.

A francia pedagógia folyóiratok fontos információforrást jelentenek a nevelésügy legkülönbözőbb területein tevékenykedők számára, képet lehet alkotni belőlük a legjelentősebb franciaországi pedagógiai irányzatokról, az új kutatási területekről stb. S természetesen e folyóiratok nélkülözhetetlen segédeszközök azoknak, akik francia társadalom problémáit, a franciaországi iskolarendszert kívánják figyelemmel kísérni.

BARACS ÁGNES

AZ ISKOLÁSKOR ELŐTTI NEVELÉS VILÁGHELYZETE

Az UNESCO kiadásában jelenik meg az *„Educational studies and documents"* című sorozat, amelyben tekintélyes szakemberek foglalkoznak fontos aktuális pedagógiai kérdésekkel, legtöbbször széles körű, több országra kiterjedő dokumentáció alapján. 1976 nyarán látott napvilágot a sorozat 21. száma, amelyben a nálunk is jól ismert francia professzor, Gaston *Mialaret* elemzi az iskoláskor előtti nevelés világhelyzetét (Gaston Mialaret: World survey of pre-school education. Educational studies and documents. No. 21. Paris, 1976. UNESCO).

Hazai óvodapedagógiánkat, óvodaügyünket ismerve kissé idejétmúltnak tűnik a szerző bevezetőjének főgondolata, világméretekben azonban nyilván más a helyzet. A huszadik század döntő változást hozott a gyermekről és a nevelésről alkotott felfogásunkban – írja –, de az iskoláskor előtti nevelés ma már elvesztette azt az egyszerűséget, ami a század elején még jellemzője volt. Ma már nem elég a lelkes amatőrizmus, hanem a megfelelő szakemberek szoros együttműködésére van szükség a maximális hatékonyság eléréséhez.

1968-as adatok szerint jelenleg az óvodát, illetőleg hasonló jellegű intézményt látogató 0–4 éves korú gyermekek aránya az alábbi képet mutatja:

	0–4 éves össznépesség (ezrekben)	intézményes nevelésben részesülők (ezrekben)
Afrika	58 197	180
Észak-Amerika	21 590	3 413
Dél-Amerika	44 024	1 613
Ázsia	299 981	13 700
Európa és a Szovjetunió	61 104	16 773
Óceánia	2 119	101

A számarányoktól függően különböző módon ugyan, de mindenütt egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az iskoláskor előtti nevelésnek. E folyamatban természetesen a társadalmi-gazdasági tényezők játsszák a legfőbb szerepet.

Szükségszerű volt tehát, hogy az illetékes nemzetközi szervezetek is egyre nagyobb figyelemmel fordultak e kérdések felé. 1959-ben fogadta el az ENSZ közgyűlése *A gyermeki jogok deklarációját,* amely – többek között – leszögezi:

„A gyermeket meg kell védeni a nemtörődömség, a kegyetlenség és a kizsákmányolás minden formájával szemben. Nem engedhető meg, hogy a megfelelő minimális életkor elérése előtt munkát vállaljon; nem űzhet olyan foglalkozást, amely egészséges fejlődését, az oktatásban való részvételét megakadályozná."

Az UNESCO közgyülésének 17. ülésszakán 1972-ben megnyilvánult érdeklődés nyomán *az UNESCO – az Óvodai Nevelés Világszervezetével közösen – felmérést készített az iskoláskor előtti*

nevelés helyzetéről a tagállamokban. Gaston *Mialaret,* a Caen-i egyetem pedagógiai intézetének vezetője – aki annak idején, mint az Óvodai Nevelés Világszervezetének elnöke aktívan részt vett ebben a felmérésben – a tanulmány törzsanyagában a felmérés során kibocsátott kérdőívre beérkezett válaszokat összegezi. A felvázolt kép azonban nem teljes, nem is lehetett teljes, mivel a tagállamoknak alig több, mint a fele válaszolt csak a kérdőívekre (Magyarország sem küldte el válaszait).

Talán ez volt az oka annak, hogy a szerző nem kísérelte meg a beérkezett válaszok szintetizálását, egy átfogó-összefoglaló kép megrajzolását, s inkább a kérdőív kérdéseinek sorrendjében foglalja össze az egyes kérdésköröket. A tagállamoknak szétküldött kérdőív egyébként meglehetős részletességgel foglalkozik az iskoláskor előtti nevelés elméleti és gyakorlati vonatkozásaival.

A beérkezett válaszok alapján *az óvodai nevelés céljainak* fontossági sorrendje, rangsora a következő:

– intellektuális fejlesztés és szocializáció
– felkészítés az általános iskolára
– testi fejlesztés
– „gyermekmegőrzés", az anya tehermentesítése
– nyelvi fejlesztés
– érzelmi fejlesztés
– erkölcsi és vallási nevelés.

A vizsgált tagállamokban az iskoláskor előtti neveléssel foglalkozó intézmények *fenntartóik szerint* négy tág kategóriába sorolhatók:

– *Minisztériumi felügyelet alatt álló állami intézmények.* A válaszok szerint a legkülönbözőbb minisztériumok gyakorolnak felügyeletet az országok óvodai jellegű intézményei felett: oktatásügy – 52%; közegészségügy – 25%; népjólét – 12%; egyéb (munkaügy, népesedés, kulturális, ifjúsági stb.) – 11%.

– *Magánintézmények.* Mivel nem minden országban tartják központilag nyilván ezeket az intézményeket, ezért – a szerző szerint – a beérkezett válaszok alapján kapott kép nem fedi teljes egészében a valóságot. A magánszemélyek vagy szervezetek, illetve vallási testületek által fenntartott intézményeken kívül a tanulmány ebbe a kategóriába sorolja a gyárak és vállalatok által fenntartott óvodaszerű intézményeket is.

Helyi felügyelet alatt álló intézmények. Általában azokban az országokban gyakoriak az ilyen típusú intézmények, ahol az oktatás nyelvi okok miatt területileg megosztott (pl. Kanada, Svájc).

– *Állami ellenőrzés mellett működő magánintézmények.*

A vizsgált országok óvodai nevelési tematikájában általában a következő *pedagógiai alapelvek* érvényesülnek a legkiemelkedőbb módon:

– a gyermek pszichológiai fejlettségének, valamint a felnőttektől eltérő életkori jellegzetességeinek figyelembevétele,
– a gyermeknek a nevelési folyamatba való bevonásával kell elősegíteni, hogy az aktív cselekvésen keresztül eljusson a gondolkodásig,
– az iskoláskor előtti nevelésnek főként az életre kell felkészítenie a gyermeket, szilárd alapot biztosítva későbbi személyiségfejlődésükhöz,
– a problémamegoldó képesség lehető legkorábbi kialakítása,
– a társadalomba való beilleszkedés képességének fejlesztése.

Bár a fenti elvek gyakorlati megoldása igen eltérő módszerekkel történik az egyes országokban, mégis világosan felismerhető – fejtegeti Gaston *Mialaret* – az óvodai neveléssel foglalkozó nagy nevelők, elsősorban *Fröbel, Decroly* és Maria *Montessori* hatása. Az első több mint száz esztendős, de a másik két elképzelés is több mint fél évszázados múltra tekint vissza, természetes, hogy a mai megvalósítás változtatásokat igényel, ami országonként – a helyi jellegzetességeknek megfelelően – eltérő.

Nyilvánvaló, hogy e célkitűzések hatékony megvalósításához elengedhetetlenül szükséges a gyermeki alkat alapos ismerete, illetőleg a gyermeki alkat sajátosságait vizsgáló eszközök, s azok használatának megfelelő ismerete. A felmérés szerint – ismerteti Mialaret – ezt a kérdést meglehetősen elhanyagolják egyes országokban.

A kérdőív szerkesztői az óvodai nevelés lehető legtöbb problémájára igyekeztek válaszokat gyűjteni. Ezért rákérdeztek *az óvodai épületek, a gyermeki tevékenység, a szülőkkel való kapcsolat, a*

közösség feladatai, valamint a nevelőképzés témaköreire is. A tanulmány azonban e kérdések kapcsán csak egy-egy példát mutat be, ezek hasznosak, szemléletesek és tanulságosak, de általános tendenciákat aligha tükröznek.

A kérdőívekből egyértelműen kiderül, hogy az iskoláskor előtti nevelés jelenlegi rendszere különböző okok miatt – anyagi nehézségek, hozzáférés akadályai, az oktatók képzetlensége, sok intézmény kizárólagos „gyermekmegőrző" jellege stb. – nem elégíti ki az igényeket. A problémák megoldására sokféle javaslat érkezett, ezek közül a legáltalánosabbak:

– a tartalom, módszerek és eszközök tudományos alapon történő kidolgozása,
– elegendő számú, megfelelő képzettséggel rendelkező nevelő biztosítása,
– a nevelők állandó továbbképzési rendszerének kidolgozása,
– megfelelő épületek biztosítása,
– általában a nevelők helyzetének javítása,
– a hátrányos helyzetben levő gyermekekkel való fokozottabb foglalkozás.

Összefoglalójában a szerző mentegetődzik, hogy – tanulmányának címével ellentétben – nem tudta az iskoláskor előtti nevelés világhelyzetét bemutatni. Igaza van: a tanulmányból nem az iskoláskor előtti nevelés világhelyzetét, hanem a vele kapcsolatos általános problémákat ismerjük meg, s az ezek megoldására vonatkozó elképzelések is inkább egy-egy ország jellemzői csupán.

S csak utalásszerűen értesülünk Gaston *Mialaret* ezzel kapcsolatos elgondolásairól. Elképzelése szerint a jelenlegi problémák megoldása elsősorban a különböző specialisták multidiszciplináris alapon történő együttműködésén, a nevelőknek a jelenleginél megfelelőbb képzésén, a kísérletek és kutatások fejlesztésén alapulhat. Mindenkinek tisztában kell lennie azzal, hogy az iskoláskor előtti nevelés a nevelési folyamat része, annak legelső lépcsője, amely elválaszthatatlan a teljes oktatási-nevelési folyamattól, oktatási-nevelési rendszertől.

SZABÓ MÁRTA

ÁGOSTON GYÖRGY: A PEDAGÓGIA ALAPFOGALMAI ÉS A NEVELÉSI CÉLRENDSZER

Budapest, 1976. Akadémiai Kiadó, 181 oldal

A szerző könyve Bevezetőjének első soraiban így fogalmazza meg munkája tárgyát: „E munka a neveléstudomány néhány alapvető elméleti problémájával foglalkozik: a neveléstudomány alapfogalmainak rendszerével, a nevelési célrendszerrel és a nevelés felépítményjellegének értelmezésével."

A vállalkozás tehát nagyszabású, elmondható, hogy az átfogó neveléselméleti munkákban nem éppen gazdag pedagógiai irodalmunkban e lényeges kérdések tárgyalása, összegezése, elméleti továbbfejlesztése nagy hasznot ígér.

A szerző régóta foglalkozik a szocialista pedagógia jelzett alapvető problémáival. Munkája ily módon összegezésnek is tekinthető.

Az *első* fejezet a pedagógia *alapfogalmainak* rendszerét elemzi. Meggyőző indoklásának az az eleme, amely az alapfogalmak tisztázásának elvi és operatív fontossága mellett érvel, az is világos, hogy az alapfogalmakat tartalmi változások vagy hangsúlyeltolódások esetén újra kell értelmezni, definiálni. Nevelés tágabb és szűkebb értelemben, művelés, művelődés, oktatás, képzés, íme az alapfogalmak, amelyekkel a szerző foglalkozik. Helyesen oldja meg a céltudatos nevelés és a társadalmi hatások közepette bekövetkező formálódás kapcsolatainak és különbségének problémáját, hiszen a nevelést legtágabb értelemben sem lehet a spontán társadalmi hatásrendszerrel azonosítani.

Az oktatás és a szűkebb értelemben vett nevelés kérdésében a neveléstudományban kiérlelt, mai álláspontokat képviseli. A kiérlelt jelző azonban nem zárja ki, hogy számtalan probléma ne vetődnék fel a két fogalom tartalmával és egymással való kapcsolatában is. Ezeket azonban a tudomány mozgásából következő, természetes problémáknak és kutatási feladatoknak kell tartanunk. Annyi azért szóvá tehető, hogy az oktatást a művelődési javak *közvetítésével* azonosítani (28. o.) túlhaladott álláspont. Igaz, a szerző maga is tovább alakítja a fogalmat, gondolatmenetében egyre inkább kiegészítve a tevékenység, az elsajátítás lényegi mozzanataival. A *képzés* problematikus és eléggé zavaros fogalmával kapcsolatban tisztázásra törekszik, s ebben teljesítménye elismerésre méltó, a problematikus mozzanatokat azonban tudományunk ma még nem tudja teljesen leküzdeni.

A kommunista nevelés célrendszerét tárgyaló *második* fejezet foglalkozik a nevelési cél szerepével, a célrendszer szerkezetével. A kommunista nevelés általános céljait a sokoldalúan fejlett ember marxista eszményében jelöli meg, részletesen és alaposan tárgyalva a tőkés viszonyok torzító hatását, az elidegenülés jelenségeit, illetve az emberi sokoldalúság szocialista társadalmi feltételeit.

E fejezet végén a szerző kialakult és tankönyvében is publikált álláspontjának megfelelően azt javasolja (s álláspontja mellett bőségesen érvel), hogy a nevelés feladatait részben a műveltségi javak, részben a pszichikus folyamatok szerint célirányos meghatározni.

Nem tartom feladatomnak, hogy ebben a szakmai vitakérdésben „igazságot tegyek". Egyéni véleményem szerint, e felosztási javaslatban sok pozitív vonás van, úgy tűnik azonban, hogy az ilyen felosztás esetén is számos nehézséggel találjuk magunkat szemben. (Mellesleg: egyértelműen megnyugtató osztályozás nem is lehetséges.) Mivel a szerző érvelése a maga logikája mentén elfogadható, azon a véleményen vagyok, hogy tartsuk tiszteletben a szerző álláspontját azzal, hogy a szakmán belül e kérdésben más megközelítések is lehetségesek.

A *harmadik* fejezet a nevelés felépítményjellegével kapcsolatos kérdéseket elemzi. Nem vitás, hogy a kérdésnek nagy elvi-politikai jelentősége van, hiszen a nevelés osztályjellegéből következő vonatkozások egész sora sűrűsödik e téma körül.

Felmerülhet a kérdés: miért igényel ez ilyen részletes és hangsúlyos tárgyalást, hiszen a marxista pedagógia alapelvei között nem lehet vitatni a nevelés osztálymeghatározottságának, s *egészében és lényegében* felépítmény jellegének elvét.

Ágoston György ezt két oknál fogva teszi. Egyfelől – nagyon tanulságosan és önelemző vonatkozásaiban tiszteletre méltó módon – analízis alá veti a kérdésről való felfogásának, álláspontjainak alakulását, másfelől azért tartja a kérdés felvetését fontosnak és időszerűnek, mert úgy látja, még mindig kísért a nevelés felépítmény voltának merev, a valóság tényeivel nem számoló értelmezése.

Álláspontja szerint „A nevelésnek azonban mint felépítmény-jelenségnek megkülönböztető sajátossága, hogy annyiban, amennyiben az embernek mint termelőerőnek előállítója, közvetlen kapcsolatban is áll a termeléssel." (91. o.) A fejlett tőkésországok viszonyait elemezve arra a következtetésre jut, hogy az olyan fontos oktatásügyi mutatók, mint a beiskolázási arányok, a tankötelezettség időtartama nem közvetlenül az alap függvényei. Magyarán: ezek lehetnek magas színvonalúak az egyes tőkésországokban.

Ez persze végül is természetes, hiszen a tőkés érdekek egy bizonyos határig az oktatásügy fejlettségét objektíve megkívánják. Ezek az adatok és elemzések arról győznek meg bennünket, hogy nem szabad rövidlátóan és dogmatikusan ítélni meg a tőkés társadalmak oktatásügyi viszonyait, mint ahogy általános gazdasági-kulturális viszonyait sem.

A felépítmény jelleggel kapcsolatban annak a kérdésnek van elvi jelentősége és gyakorlati fontossága számunkra, hogy az oktatásügynek, a nevelési tevékenységrendszernek vannak-e *nem felépítmény jellegű* részei. Ezek ugyanis a nemzetközi kooperációban – nemcsak a szocialista országok közötti kapcsolatokban – tanulmányozandó és felhasználható elemek.

A szerző álláspontja egy dialektikusabb, valóságtisztelőbb magatartásra késztet bennünket, s ami fontos – jó ügy szolgálatában áll. Mégsem véletlen, hogy a kérdés kritikai visszhangot váltott ki. (L.: a disszertációs vita anyagát a Magyar Pedagógia 1973. 3. számában.)

Az ugyanis nem vitatható, hogy meghatározott tudományos tartalmak (természettudományok, technika), bizonyos eszközök, azokkal kapcsolatos ismeretek és eljárások *önmagukban* nem felépítmény jellegűek.

A hangsúly azonban azon van, hogy *önmagukban,* mert abban a pillanatban, amikor összefüggéseiben, hatásaiban, vonatkozásaiban, egy rendszer részeként nézzük ezeket az elemeket, nem mondhatjuk azt, hogy társadalmi-világnézeti szempontból közömbösek lennének. Konkrét példaként: ha az idegen nyelv tanulását valami steril céltanfolyam formájában képzeljük el (ahol a nyelvhasználat készségeinek a kialakítása az egyetlen cél), akkor ez valóban semleges pedagógiai művelet – de ha a nyelvtanulást az iskolai nevelés és oktatás egész rendszerébe helyezzük, s nyelvtanításban meghatározott *nevelési* feladatokat tűzünk magunk elé (mint ahogy azt tesszük tanterveinkben), akkor nagyon is felépítmény jellegű pedagógiai tevékenységről van szó.

Mindezzel nem akarom *Ágoston* György gondolatmenetének és álláspontjainak érvényét megingatni, mindössze arra kívántam utalni, hogy itt egy valóban bonyolult összefüggésről van szó. Nagyon sok múlik a kérdés megközelítésének aspektusain. Mellesleg a szerző tudományos magatartásának jellege nemcsak megengedi, hanem sugallja is a munkálatok – gondolkodás, elvi elemző munka – folytatását.

A fejezet végén kicsit rögtönzésnek hat Arnould *Clausse* liège-i professzor idealista nézeteinek határozott (és jogos) bírálata. A magyar olvasót valószínűleg meghökkenti Bogdán *Suchodolski* kultúraelméletének ugyancsak jogosnak tűnő, de azért az egész életmű fényében éles hangvételű kritikája.

A cím alapján függeléknek tűnik az Akceleráció és nevelés címet viselő *negyedik* fejezet. A tartalom azonban enyhíti ezt a véleményt, az akcelerációnak olyan következményei vannak, amelyek számbavétele nevelői magatartásunkat kell, hogy befolyásolja, elsősorban talán metodikai vonatkozásban.

Az elméleti alapkérdések, a pedagógia átfogó összefüggései iránt érdeklődő olvasó számára tehát *fontos* könyvet ajánlhatunk.

Ágoston György a pedagógiai alapkérdések marxista megközelítésének sok éves tapasztalatait, elméleti vívmányait összegezi ebben a könyvében. Érezhetően az a dolog foglalkoztatja és izgatja elsősorban, hogy a marxista neveléstudomány számoljon korunk és társadalmunk változásaival, legyen kapcsolata a való élettel, s ezzel a tudomány hitele és hatékonysága erősödjék.

Nincs abban semmi csodálnivaló, hogy nem adhat minden kérdésre végleges és vitathatatlan választ. Úgy vélem, hogy egyes következtetéseinek nyitottsága adja önmaga és tudományunk számára az újabb feladatokat.

Végül azzal a szubjektív töltetű észrevétellel zárom rövid ismertetésemet, hogy különösen is értékelem a gondolataiban megnyilvánuló töprengő színezetet – ez nagyon is értékelendő tulajdonság olyan tudományos környezetben, amikor gyanúsan és nyugtalanítóan szaporodnak az indokolatlan tudományos magabiztosság attitűdjei és megnyilvánulásai.

Szarka József

TÓTH LAJOS: TESSEDIK SÁMUEL 1742–1820
Szarvas, 1976. 437 oldal + 48 oldal képmelléklet

Új és jelentős monográfiával gazdagodott a Tessedik-irodalom. *Szelényi* Ödön, *Gaál* Jenő, *Nádor* Jenő, *Wellmann* Imre, *Vincze* László és *Hanzó* Lajos után most *Tóth* Lajos iratkozott fel a nagy felvilágosodáskori pedagógus egész életművét ábrázoló életrajzírók listájára. És nem is akármilyen életrajzzal, hanem az eddigi *Tessedik*-kutatásokat több ponton kiegészítő, a már elavult vagy nem helytálló portrérészleteket imponáló hozzáértéssel retusáló nagy terjedelmű monográfiával. Ez a több száz oldalas munka, mely Szarvas város kiadásában és a Békés Megyei Tanács anyagi segítségével jelent meg 1976-ban, – tartalmi mondanivalójánál és terjedelménél fogva egyaránt megérdemli, hogy neveléstörténeti szakirodalmunk számba vegye.

Mindenekelőtt rá kell mutatni arra, hogy *Tóth* Lajos Tessedik-monográfiája tulajdonképpen *szintézise* nemcsak az elődök kutatási eredményeinek, hanem saját eddigi publikációinak is. Kiderül ez a műnek már az elején, ahol a szerző – a bevezető fejezet után nyomban – áttekinti a *Tessedik*kel foglalkozó irodalmat és annak egész problematikáját. *Tóth* Lajos avatott kézzel bánik ezzel az irodalommal, szakszerű értékelést adva annak minden fontosabb publikációjáról. Ugyanakkor jó történeti érzékre vall ennek az irodalomnak a *periodizációja* is, mely az alábbi felosztásban tárgyalja a vonatkozó forrásanyagot: 1. *Tessedik* szarvasi működése idején (1767–1820) megjelent tudósítások; különös érdekessége ennek a periódusnak a külföldi hírek gyarapodása. 2. A XIX. századi *Tessedik*-irodalom számbavétele, mely az egész problematika többirányú megközelítését jelzi. 3. A XX. század fordulójától 1945-ig publikált írások taglalása azt mutatja, hogy a *Tessedik*-kutatások fellendülése ellenére is háttérbe szorul a nagy nevelő munkásságának néhány fontos mozzanata. 4. A felszabadulástól napjainkig vázolt periódus pedig jól ábrázolja az irodalom kezdeti beszűkülését, majd az utóbbi időben történő kibontakozását.Szervesen egészíti ki ezt az irodalom-periodizációt *Tessedik művészi ábrázolásának* az értékelése, előtérbe állítva *Ruzicskay* György alkotásait; valamint a szerző *saját kutatásairól* szóló összefoglalása, melyből világosan kiderül, hogy jelen monográfia megszületése egyáltalán nem volt véletlen. *Tóth* Lajos több mint egy évtizedes *Tessedik*-kutatásainak a szakmai közvélemény előtt jól ismert, két önálló kötetben publikált eredményén túlmenően, több kisebb, de nem kevésbé figyelemre méltó tanulmánya, cikke jelent meg. Elég ha ezzel kapcsolatban csak a legutóbbira, a Magyar Pedagógia hasábjain (1976/3. 262–277. o.). „Reformjavaslatok Tessedik szentpétervári pályázatában (1803)" c. közleményére utalunk, mely most, *Tóth* kutatásai nyomán új oldalról világítja meg a nagy pedagógust, és amelynek a mondanivalója jelen műnek is egyik legszebb fejezetét inspirálta.

E recenzió keretei között nem áll módunkban kitérni azokra a részletekre, amelyek a monográfiában, a szentpétervári pályázattal kapcsolatos forráskutatásokon túlmenően, számos helyen pontosítják, teljesebbé teszik *Tessedik* munkásságáról eddig kialakult ismereteinket. Nem hallgathatjuk el azonban a monográfiának „Tessedik és a jakobinus mozgalom" c. fejezetét sem. Ennek kapcsán ugyanis korábban mi magunk is túl merésznek tartottuk a szerzőnek azt a feltevését, miszerint *Tessedik* összeköttetésben állt a magyar jakobinusokkal. Ezt még 1975-ben a Pedagógiai Szemle számára írott tanulmányában (megjelent XXV. évfolyam, 12. sz. 1102–1114. o.) és a debreceni Agráregyetem Évkönyve részére beküldött közleményében sem tudta teljes bizonyossággal elfogadtatni. De a

magyar–szlovák neveléstörténeti konferencián (1975. okt. 24–28.), ahol idevágó kutatási eredményeit egy korreferátum keretében élőszóban ismertette, és végül monográfiájának említett fejezetében, ahol Tessedik egész élete és munkássága, eszmei és politikai világszemlélete mintegy természetes közeget szolgáltat ennek a kapcsolatnak a bizonyításához, érveit elfogadhatóvá tette. A szerzőt szerencsére az általa felkutatott levéltári forrásanyag körültekintő vizsgálata és az ebből levont mértéktartó következtetések megóvták attól, hogy *Tessedik*et jakobinusként mutassa be.

Ezenkívül még több fejezetet ki lehetne emelni, ahol *Tóth* Lajos új adatokkal, tényekkel, illetőleg ezeknek az adatoknak és tényeknek az egész *Tessedik*-oeuvre-be való beillesztésével gazdagította a vonatkozó szakirodalmat. Különösen értékes e vonatkozásban a szarvasi iskolával kapcsolatos, valamint más tanintézetekkel összefüggő adalékok felkutatása és közzététele. Ilyenformán nemcsak *Tessedik* „iskolaszervező-vezető" tevékenysége vált az utókor számára az eddigieknél ismertebbé, differenciáltabbá, hanem a *felvilágosodás korának iskolakultúrája is árnyaltabban áll előttünk.* Ezzel összefüggésben a szerzőnek sikerült jól érzékeltetnie, hogy a szarvasi szorgalmatossági iskolával, valamint a keszthelyi és a nagyszentmiklósi, illetőleg egy oroszországi (Pavlovszk) mezőgazdasági intézettel kapcsolatos közreműködésével *Tessedik* olyan új koncepciót alkotott, amely ugyan szervesen kapcsolódik az európai törekvésekhez (filantropizmus), de hazai viszonylatban akkor ismeretlen oktatásstruktúrát kezdeményezett. Itt most nemcsak a munkára nevelésre gondolunk, hanem inkább a szakoktatásra, a felnőttek nevelésére, a lányok tanítására és a pedagógusok (tanítók) képzésére emlékeztetünk; nem is szólva a felsőbb fokú iskoláztatással összefüggő törekvéseiről. Mindezekről – így együtt – kiderül, hogy ez az iskolakoncepció elméletben és gyakorlatban egyaránt több volt, mint amennyinek korábban ismertük vagy elismertük. Ha a tessediki iskolastruktúrával nem is kezdődik új korszak a hazai oktatás történetében, a XVIII. századi magyar pedagógiai kultúra mindenképpen szélesedett, gazdagodott általa. Főleg ami a munkára nevelést, a gyakorlati oktatást illeti.

Még egy nagy érdemét kell végül megemlíteni ennek a monográfiának. Tudniillik, ami a mű *kultúrtörténeti jelentőségével* kapcsolatos. *Tóth* Lajos *Tessedik*-könyve ugyanis nem egyszerűen neveléstörténeti tanulmány, hanem a XVIII. század második fele és a XIX. század első két évtizede magyar gazdasági és szellemi kultúrájának a korrajza. Széles körben rajzolja meg Magyarország akkori gazdasági állapotát, elsősorban az alföldi mezei gazdálkodás helyzetét, és ebből a szemszögből mutatja meg *Tessedik* gyáripari törekvéseit; talaj-meliorizációs nézeteitől kezdve a szántóföldi növények korszerű termesztésén, a rét- és legelőgazdálkodáson, a fásításon, a gyümölcstermesztésen, az állattenyésztésen át, egészen a falurendezésig. Ezen a téren a műnek figyelemre méltó *gazdaságtörténeti* jelentősége is van, melynek részletesebb értékelésére itt nem vállalkozhatunk.

Tóth Lajos *Tessedik*-monográfiájában tehát teljességre törekedett, amit lényegében meg is valósított. Ez a munka – tartalmi mondanivalójának sokrétűségével, szerkezetének tagoltságával, stílusának elevenségével – minden eddigi hasonló vállalkozásnak a betetőzését jelenti. Ha vannak mégis további elvárásaink, akkor azok *Tessedik* papi pályájának és a szorgalmatossági iskola jellegének a további kutatásával kapcsolatosak. Az előbbire vonatkozólag ugyanis a korabeli *vallási racionalizmusnak*, főleg *Tessedik* iskolai tanulmányait (Debreceni Kollégium, Pozsonyi Lyceum) motiváló elemeit kellene behatóbban megvizsgálni; míg az utóbbival összefüggésben a szorgalmatossági iskolának a munkára neveléssel kapcsolatos funkciója mellett, az eddigi kutatások folyamán elhanyagolt etikai, pontosabban *erkölcsnevelő* tendenciáját kellene behatóbban vizsgálni. Ez a hiányérzet azonban semmivel sem kisebbíti *Tóth* Lajos könyvének fentebb említett értékeit, amelyeket csak növel a *gazdag jegyzetapparátus, a bőséges illusztrációs anyag és a vonzó kiállítás*; tipográfiai tekintetben is tovább gyarapítva a gyomai Kner Nyomda jó hírét.

Bajkó Mátyás

FERGE ZSUZSA: AZ ISKOLARENDSZER ÉS AZ ISKOLAI TUDÁS TÁRSADALMI MEGHATÁROZOTTSÁGA

Budapest, 1976.Akadémiai Kiadó, 105 oldal
Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat. 4. szám

Az iskolarendszer és az iskolai tudás vizsgálatának kísérletei általában formai és tartalmi korlátok miatt nem képesek átfogó elemzésig, komplex szemléletig eljutni. Nagyobb sikerrel biztatnak a szociológia oldaláról indult vizsgálatok, amelyek szélesen értelmezett gazdaságpolitikai alapokról foglalkoznak a társadalom számára szükséges tudás minőségével, mennyiségével, a közvetítő iskolarendszerrel, mint amelyek alapvetően meghatározzák a tudatos társadalomformálás lehetőségét. Ezért fogadjuk érdeklődéssel *Ferge* Zsuzsa új művét. A szemléletes, széles történeti áttekintés, gazdag tényanyag, szakszerű de olvasmányos munka nem kevesebbre vállalkozik, mint a jelenlegi iskolarendszer kialakulásának történeti előzményei, a történeti struktúra és az iskolai tudásanyag kapcsolatának bemutatására. Elgondolásai, amelyek egy új iskolarendszer lehetőségeit vázolják fel, szervesen kapcsolódnak *Ferge* Zsuzsa jelen, de korábbi műveiben már több alkalommal felhasznált és a társadalomfejlődéssel kapcsolatos kutatási eredményéhez.

A hazai iskolarendszer változtatásának igénye, a belső fejlesztés lehetőségei, indokai, számos bizonytalansági tényezője nem ismeretlenek a szűkebb, „hivatalos" és a szélesebb közvélemény előtt. Számos részletkérdésekben jelentős előrehaladásról számolhatunk be, ám összképünk egyre bonyolultabbá válik, amikor az egészet érintő döntések elé kerülünk. Szerzőnk a lényegénél ragadja meg a kérdéskört: az alapvető termelési, társadalmi munkamegosztási viszonyok fejlődésének folyamatához, a létező egyenlőtlenségekhez és a kívánt társadalmi mobilitáshoz kapcsolva gondolatait. A társadalmi érdek kívánja azt a gazdasági, politikai és kulturális fejlődést, amelynek alapvető része az iskolarendszer s a benne átadott tudás.

Tudásunk belső szerkezetének fejlődését, a társadalmilag érvényes, fontos tudásanyagot, a közömbös vagy érvénytelen tudást, a szaktudást, a hétköznapi és az ünnepnapi tudást szemléletesen mutatja be szerzőnk. A szaktudás fontossága elsőrendű, itt csak a „Horndahl-effektusra" utalunk, melyet *Lundberg* vizsgálatainak köszönhetünk vagy T. A. *Iljina* eredményeire, továbbá a hasonló hazai kutatásokra gondolunk. Ugyanígy jelentős a „hétköznapi tudás" és az „ünnepi tudás" bemutatása, mellyel új megvilágításba helyezhető a tudástípusok társadalmi differenciáltsága. *Kroeber* és *Kluckholm* „Culture" című monográfiájában például a kultúra fogalma s benne a tudáskörök szerepe új értelmezést kapott, de *Ferge* Zsuzsa szélesebb körben, a társadalom differenciáltságához kapcsolja e tudásköröket, melyre *Marx* is utal, amikor felveti a személyiségstruktúra és a társadalmi struktúra elvi kérdéseit. A tudásanyagok át- és egymásba hatolnak, nem véglegesek, folyamatosan alakulnak s ezen a téren kapcsolódik *Ferge* Zsuzsa a tudás társadalmi elosztásához, az iskolai mechanizmusok szerepéhez.

A mű legérdekesebb és bizonyító erejű része a kettős iskolarendszer kialakulásának, hatásának bemutatása.

A kettős iskolarendszer létezésének és hatásának kiiktatása a szocialista országokban tett erőfeszítések következtében már bizonyos eredményekhez vezetett. Hazánkban például, ahol radikális és történelmi lépés volt a nyolcosztályos általános iskola megteremtése, ugyanilyen jelentőségű a szakképzés állami kézbe vétele, majd középfokúsítása. E lépéssel megteremtődtek az egységes középfokú iskolarendszer keretei s folyamatos a tudásanyag átalakítása is. Ám ma a szervezeti és tartalmi változtatások következtenségei miatt – de társadalmi és gazdasági tényezők következtében – ez a középfokú rész nem kevés szelekciós tényezővel számolhat. Egyaránt fellelhetőek itt pl. egyes módszerek egyediségei (a Kodály-módszer elszigeteltsége), a felnőtt társadalom szemléleti korlátai, az objektív feltételek hiánya, a rugalmasabb szakmai képzési rendszer kialakításának nehézségei, hogy csak néhányat említsünk a *Ferge* Zsuzsa által rendszerbe szedettekből. Kitűnik az iskola – részben a jelenlegi szervezetből adódó következmény ként – érezhető felelőssége az induló különbségek fenntartásában. Elvileg a képességek alapján kerülnének a tanulók vagy fiatalok s különböző, továbbtanulást biztosító formákba – írja *Ferge* Zsuzsa, majd megállapítja: „Gyakorlatilag a tanulmányi különbségek jelentős részben társadalmi okokra vezethetők vissza... Így a tanulmányi eredmény

szerinti szelekció – ha jóval kisebb mértékben is mint a háború előtt vagy számos tőkés országban – társadalmi szelekció is." Szerzőnk sokrétűen foglalkozik a homogenizált párhuzamos osztályok kérdésével, az iskolán belüli értékelési kritériumok és szervezési-pedagógiai elvek nagyrészt változatlan voltával – például a mérési kényszer sok mindent befolyásoló hatásával.

E ponton Ferge Zsuzsa igen érzékenyen észleli a teljes eszközrendszer nehézkességét, a kollektív tudásszerzésre irányuló kollektív tevékenységet nehezítő tényezőket. A sokrétű, bár hatásában nem szükségszerűen nyilvánvaló és hosszú távon káros iskolai merevség táblázatos összefoglalása tanulságos és a változtatás igényét, meggyőződését erősíti bennünk.

A polgári elemzések általában nem képesek átfogó módon elemezni-értékelni az iskolarendszer kérdéseit. Vagy az iskolarendszer, a tudás társadalmi folyamatokkal való szinkronitása, összefüggésrendszerének komplexitása vagy a diakronikus összefüggések, a nevelésfilozófiai szemlélet hiányzik belőlük. *Ferge* Zsuzsa elkerüli azt a divatos fordulatot, amely az iskolarendszer társadalmi integrációjába olvasztaná a változtatások lehetőségét. Érdeme, hogy eredményeiből és szociológiai megközelítéséből nem kísérli meg felszínesen vagy erőltetett módon kialakítani egy új iskolarendszerre vonatkozó elképzeléseit.

Az MTA Pedagógiai Kutatócsoport gondozásában megjelent mű a Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat sorozata értékes kiadványa. Az új megközelítési mód, a feldolgozás szakszerűsége és tömör, arányos volta hozzájárul a társadalmi tudást közvetítő iskolarendszer jobbításán munkálkodók tevékenységének szervezettebb, összehangoltabb kialakításához.

Krisztián Béla

GYÓGYPEDAGÓGIAI ALAPISMERETEK

Szerkesztette: *Illyés Sándor*
Budapest, 1976. Tankönyvkiadó. 300 oldal

300 lapos az a könyv, mely átfogó, teljes képet ad a gyógypedagógia alapproblémájáról, területeiről, fejlődéséről és magyarországi intézményeiről. Kiváló gyógypedagógusok, pszichológusok és orvosok írták. Ilyen teljes kézikönyv első ízben jelent meg hazánkban 1976 márciusában. Már csak azért is érdemes vele részletesen foglalkoznunk. A könyv mondanivalójának, tartalmának, az egyes kérdések csomópontjainak ismertetése, elemzése során szükségszerűen „be kell lépnünk" a gyógypedagógia világába, a könyv problematikájának tárgyalása révén szólnunk kell a gyógypedagógia valóságának feszítő, s minden pedagógus számára tanulságos kérdéseiről.

„Gyógyít-e a gyógypedagógia? Ha igen, akkor hogyan kapcsolódik össze a nevelés és a gyógyítás célkitűzése? Ha nem, akkor a nevelési cél ki tudja-e fejezni mindazt a pozitív változási lehetőséget, amit a fogyatékos, rendellenes gyermekeknél neveléssel el lehet érni? " – teszi fel a gyógypedagógia helyzetét, helyét alapvetően meghatározó kérdést *Illyés* Sándor, a kötet szerkesztője Bevezetőjében.

Kérdéseinek nemcsak elméleti, hanem – s talán elsősorban – gyakorlati jelentősége, szerepe van, hiszen a választól függ, hol is van a gyógypedagógia helye: az orvostudományban vagy a neveléstudományban? S ennek eldöntése maga után vonja azt is, hogy kik rendelkezzenek a gyógypedagógiai intézményekkel, hogy a gyógypedagógusi munkaköregészségügyi vagy oktatásügyi pálya-e stb.

A kérdés nem új keletű, hazánkban a század első évtizedétől folyik a vita arról, hogy a gyógypedagógiában a gyógyítás vagy a nevelés dominál-e. A meg-megújuló vita az elmúlt évtizedben lángolt fel újra. Napjainkban – a könyv tanulsága szerint – úgy látszik, végérvényesen eldőlt a vita: a gyógypedagógia a pedagógia részterülete, feladata a speciális (ha úgy tetszik gyógyító) *nevelés.*

A fogyatékosságot aligha lehet meggyógyítani, sajátos neveléssel azonban el lehet érni, hogy ne váltsanak ki újabb (pszichés) sérüléseket, a fogyatékos gyermek harmonikus egyénné váljon, aki megtalálja helyét a társadalomban, a különféle emberi közösségekben.

A gyógypedagógia tehát a pedagógia határterülete, mégpedig azon határterülete, mely az orvostudomány „birodalma" felé helyezkedik el. Kétségtelen, hogy a gyógypedagógus ismereteiben sok az

egészségügyi, pszichológusi – vagy éppen orvosi – mozzanat. A *gyógy*pedagógia kifejezés éppen ezért talán kifejezőbb, mint a külföldön általánosan használt „sajátos nevelés". Nem szabad azonban túlhangsúlyozni, misztifikálni a „gyógy" jelleget. Bizonyos fogyatékosságokat kezelhetnek, többkevesebb sikerrel gyógyíthatnak is *orvosok*, de amit a gyógypedagógusok végeznek nevelési, oktatási tevékenység.

Azt mondtuk, az elméleti vitának gyakorlati jelentősége, következménye van. Fordítsuk meg a sorrendet, induljunk ki a gyakorlatból. A gyakorlatban a gyógypedagógiai intézmények az oktatási hálózat részei. A gyógypedagógusok tanárok. S ami döntő, a gyógypedagógiai intézményekben folyó tevékenység nevelés és oktatás. A gyakorlat valósága tehát véglegesen pontot tesz az elméleti vitára, mely olykor igen éles volt, s nem mindig segítette a gyógypedagógia fejlődését.

Talán ezért is késett az ilyen nagyszabású gyógypedagógiai összefoglaló kézikönyv megjelenése, mint a *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Hiszen mindaddig, amig nem tisztázódik, hogy egy tudományág (legyen az kisebb területű résztudomány, mint a gyógypedagógia) mit tekinthet tárgyának, feladatának, addig csupán részletkérdésekben történhet elmélyült és egyértelmű kutatás, összefoglalás, szintézis nem születhet. A magyar gyógypedagógia több világhírű tudóssal, sok ragyogó részleteredménnyel büszkélkedhet, de a gyógypedagógia egészét átfogó munkával – e könyv megjelenéséig – nem rendelkezett.

A *Gyógypedagógiai alapismeretek* átfutásának, első olvasásának egyik tanulsága, hogy a gyógypedagógia feladatköre igen sokrétű és szerteágazó. Hiszen éppúgy foglalkozik a súlyos testi, értelmi fogyatékosokkal, mint a szomatikusan ép, csak pszichésen sérült gyerekek nevelésével. E széles skála legvégső pontján a valóban különleges, súlyos fogyatékosok találhatók, de másik végén azok a határesetek vannak, akik átmenetet képeznek a teljesen ép, normál iskolába járó gyerekek és a sérültek, fogyatékosok között. Éppen ezek a határesetek, akik a normál általános és középiskolában éppúgy megtalálhatók, mint bárhol, akármilyen emberi közösségben, vezetnek át a gyógypedagógiából a normál pedagógiába, a gyógypedagógusi munkától a pedagógus tevékenységig. Igen ám, csakhogy ezek az „átmeneti" esetek nem szűk réteget alkotnak, nem néhány különleges gyerek tünetei. Minél alaposabban vizsgáljuk a kérdést, minél érzékenyebb mérlegre tesszük tanítványainkat, annál inkább az derül ki, hogy az „átmeneti esetek" végtelenül hosszú sort alkotnak.

Könnyen kiderül, hogy egy normál általános iskolai osztály többsége valamilyen vonatkozásban sérült, csak sérülése nem olyan nagymértékű, nem párosul olyan másodlagos zavarokkal, sérülésekkel, hogy különleges nevelési intézménybe kelljen utalni a gyerekeket.

Az viszont nem ártana, ha minden nevelő egy kicsit értene a gyógypedagógiához, hogy szakszerűbben, emberibben – és hatékonyabban tudjon foglalkozni a nehéz esetekkel a kisebb rendellenességekben szenvedőkkel vagy a legegészségesebb, legtökéletesebben fejlődő gyereknél is előfordulható pillanatnyi zavarokkal, rendellenes jelenségekkel.

Ezért állítom, hogy a *Gyógypedagógiai alapismeretek* elsősorban nem is a már végzett gyógypedagógusok számára jelent hasznos, tanulságos tankönyvet és olvasmányt, hanem a gyógypedagógusi hivatásra készülőknek és a nem gyógypedagógus nevelőknek. S nyugodt lelkiismerettel ajánlható a könyv az érdeklődő és rászoruló szülőknek is.

Másodlagos, de nem elhallgatható szempont, hogy e könyv elősegíti a nyitást, a pedagógusok kitekintését a gyógypedagógia területére, a gyógypedagógia eddigi bizonyos elzárkózottságának feloldását. A gyógypedagógia tudásanyaga megtermékenyítheti a pedagógiát, ugyanakkor a gyógypedagógusok „nyitása" a pedagógustársadalom egésze felé sem csupán szociológiai kérdés, hanem szakmai is. Miért? A gyógypedagógia végső célja, hogy a társadalomba harmonikusan beilleszkedő embereket neveljen. Ezt azonban nem teheti akkor, ha alig van kapcsolata a külvilággal, még a közeli szakmabeliekkel sem, ha tanítványait is igyekszik – a konfliktusok elkerülése végett – elkülöníteni a normál iskolásoktól.

Itt derül ki egyébként, hogy nincs megfelelő elnevezése a gyógypedagógia alanyainak. A „fogyatékos" semmiképpen sem az! Olyan közös, nem sértő, a gyerekek, szülők által is használt elnevezést kellene keresni, amely a nyelv segítségével is töltené azt a szándékot, mely a normál és gyógypedagógiai iskolások között fennáll. Mert nem lehet sikeres az a társadalmi beilleszkedés, mely csupán a kisegítő vagy foglalkoztató iskola elvégzése *után* kezdődik.

A könyv nyolc nagy fejezetből áll. *A gyógypedagógia általános kérdései* mintegy bevezetés az egyes területek részletes tárgyalása előtt. *Illyés* Sándor, a kötet szerkesztője, oly izgalmas, lényegbevágó kérdéseket tesz fel, melyek minden olvasót töprengésre késztetnek.

A második fejezet az értelmi fogyatékosok nevelésével foglalkozik. *Lovász* Tibor és *Hatos* Gyula pontos információkat nyújtanak az értelmi fogyatékosság fogalmáról, okairól, felismeréséről, az értelmi fogyatékosok számáról. Érdekes alfejezet „Az értelmi fogyatékosok iskoláskor előtti nevelése" *(Madarász* Márta tollából). Izgalmas, s a gyógypedagógiai munka sikerét eldöntő kérdéssel foglalkozik *Krausz* Éva a fejezet végén, az értelmi fogyatékosok társadalmi rehabilitációjával.

A hallási fogyatékosok felismerésével, iskoláskor előtti és iskolai nevelésével a harmadik fejezet foglalkozik, melynek szerzői *László* András és *Götze* Árpád. A látási fogyatékosok nevelésének problémáit – külön fejezetben – *Kovács* Csongor és *Bellák* Ervin fejti ki.

Az ötödik fejezet a mozgásszervi fogyatékosok nevelésével foglalkozik. E téren jelentős ortopéd orvosi teendő akad, a mozgásszervi fogyatékosok gyógyíthatóságának és terápiájának kérdéseivel *Horányi* Magdolna gyógypedagógus-pszichológus szól.

Réthy Endréné és *Palotás* Gábor egyre több szülőt érintő kérdésről, a beszédhibák, beszédzavarok problematikájáról tájékoztatja az olvasót. A kiemelt alcímek önmagukért beszélnek: „A gyermekkori beszédfejlődés, gyermekkori beszédhiba gyógyíthatósága" „A beszédhibák és logopédiai kezelésük" „A beszédhibák társadalmi rehabilitációja".

A könyv nem gyógypedagógus nevelő számára legizgalmasabb, leghasznosabb fejezete a *„Nevelési nehézségeket okozó gyermekek"* címet viseli. A nehezen nevelhető gyermekeket *Vikár* György orvosi szempontból veszi szemügyre. *Murányi-Kovács* Endréné részletesen foglalkozik a nehezen nevelhetőség tüneteivel, okaival, nevelésével. Külön fejezetben tárgyalja az érzelmi és indulati élet zavarait.

A könyv valamennyi fejezete után rövid irodalomjegyzéket, az utolsó fejezetben pedig összefoglaló adatokat, táblázatokat talál az olvasó a magyar gyógypedagógiai intézményekről, a fogyatékos gyermekekről és a gyógypedagógusokról.

Karlovitz János

SZERZŐINK

Dr. *Mezei Gyula,* a neveléstudományok kandidátusa, a fővárosi tanács művelődési főosztályának vezetője, Budapest; dr. *Alekszander Lewin* tanszékvezető egyetemi tanár, Varsó; dr. *Kéri Henrik* főisk. docens, OPI Budapest; *Xantus Gyuláné* főisk. docens, OPI Budapest; dr. *Horváth Lajos,* a neveléstudományok kandidátusa, egy. docens, ELTE Budapest; dr. *Bánfalvi József,* a neveléstudományok kandidátusa, gimn. igazgató, Szeged; dr. *Maller Sándor,* a Magyar UNESCO Bizottság főtitkára, Budapest; dr. *Nagy Sándor,* a neveléstudományok doktora, tanszékvezető egy. tanár, ELTE Budapest; dr. *Petrikás Árpád,* a neveléstudományok kandidátusa, tanszékvezető egy. docens, KLTE Debrecen; dr. *Széchy Éva,* a neveléstudományok kandidátusa, tud. tanácsadó, FPK Budapest; *Halász Gábor* egy. hallgató ELTE Budapest; dr. *Kozma Tamás,* a neveléstudományok kandidátusa, tud. főmunkatárs MTA PKCS Budapest; dr. *Baracs Ágnes* tanár, Budapest; *Szabó Márta* főelőadó, Magyar UNESCO Bizottság, Budapest; dr. *Szarka József* a neveléstudományok doktora, tud. igazgató, OPI Budapest; dr. *Bajkó Mátyás,* a neveléstudományok kandidátusa, egy docens, KLTE Debrecen; *Krisztián Béla* tanár, Budapest; dr. *Karlovitz János* felelős szerkesztő, Tankönyvkiadó, Budapest.

A MAGYAR PEDAGÓGIA SZERKESZTŐ BIZOTTSÁGÁNAK ÚJJÁALAKULÁSA

A Magyar Tudományos Akadémia Filozófiai és Történettudományi Osztálya 1976. június 30-án tartott ülésének határozata alapján Mátrai László akadémikus, a II. Osztály elnöke felkérte Nagy Sándor tanszékvezető egyetemi tanárt, a neveléstudományok doktorát a Magyar Pedagógia főszerkesztői tisztének további ellátására, a szerkesztő bizottságba pedig Ágoston Györgyöt, Faludi Szilárdot, Földes Évát, Horváth Mártont, Kiss Árpádot, Köte Sándort, Mészáros Istvánt, Szarka Józsefet és Zibolen Endrét hívta meg. A szerkesztő bizottság a technikai szerkesztés teendőivel Mészáros Istvánt bízta meg.

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK ÉS ALBIZOTTSÁGAINAK ÚJJÁALAKULÁSA

Az MTA Filozófiai és Történettudományi Osztálya 1976. június 30-i ülésén a Pedagógiai Bizottság és albizottságainak összetételét az alábbiak szerint hagyta jóvá:

A *Pedagógiai Bizottság* elnöke Szarka József, titkára Salamon Zoltán, tagja: Ágoston György, Ábent Ferenc, Ballér Endre, Balázs Györgyné, Gáspár László, Földes Éva, Horváth Márton, Hunyady Györgyné, Fábián Zoltán, Fekete József, Jóboru Magda, Kiss Árpád, Nagy Sándor, Köte Sándor, Petrikás Árpád, Széchy Éva, Székely Endréné, Vajó Péter, Vastagh Zoltán, Zibolen Endre.

A *Neveléselméleti Albizottság* elnöke Horváth Lajos, titkára Mihály Ottó, tagjai: Bakonyi Pál, Bábosik István, Bara János, Bíró Viktorné, Daróczi Sándor, Fónay Tibor, G. Ancsel Éva, Horváth György, Juhász Ferenc, Komár Károly, B. Papp János, Ligetiné Verebély Anna, Nagy Jánosné, Rozsnyai Istvánné, Sántha Pál, Szebenyi Péterné, Szentistványi Gyula, Szvétek Sándor, Zrinszky László.

A *Neveléstörténeti Albizottság* elnöke Köte Sándor, titkára Vág Ottó, tagjai Bajkó Mátyás, Balogh László, Földes Éva, Komlósi Sándor, Horváth Márton, Vaskó László, Ladányi Andor, Lantos István, Mészáros István, Orosz Lajos, Ravasz János, Kelemen Elemér, Simon Gyula, Zibolen Endre.

A Pedagógiai Bizottság 1976. október 29-i ülésén úgy foglalt állást, hogy keretei között két munkabizottságot, *felnőttnevelési és didaktikai-metodikai munkabizottságot működtet. Ezek szervezése folyamatban van.*

AKADÉMIAI JUTALMAK

A Magyar Tudományos Akadémia – az elmúlt évekhez hasonlóan – 1976-ban is pályázatot írt ki a távlati tudományos kutatási terv országos és tárcaszintű főirányai, így a *Köznevelés fejlesztését szolgáló kutatások, 6. sz. főirány* körében elért jelentős kutatási eredmények jutalmazására. A beküldött nagyszámú pályamű közül – a 6. sz. főirány témáiban – az alábbi művek nyertek jutalmat:

Bernáth József (Tanárképző Főiskola, Pécs): „A permanens művelődés iskolai megalapozásának néhány kérdése"

Pataki László (ELTE Budapest): „Félmikro kémiai kísérletek alkalmazása a szakközépiskolai oktató-nevelő munkában"

Várnagy Elemér (Tanárképző Főiskola, Pécs): „A cigánygyermekek hátrányos helyzetének okai, megszüntetésének lehetőségei"

Vastagh Zoltán, Vastagh Zoltánné (Tanárképző Főiskola, Pécs; Általános Iskola, Pécs): „Kísérlet a nevelési folyamat korszerűsítésére az általános iskolai primér közösségek nevelőhatást közvetítő funkciójának kiemelésével és tervszerű fejlesztésével"

Bábosik István, Nádasi Mária (ELTE Budapest): „Közvetett ráhatás a csoportmunkában"

Csepeli György, Csőregh Éva, Falussy Béla, Hegedűs András, Kozma Tamás, Laczkó András, Pártos Vera (ELTE, MTA pedagógiai Kutatócsoport, Központi Statisztikai Hivatal, Gyermekotthonok Országos Módszertani Intézete, Varga Katalin Szakközépiskola, Berzsenyi Dániel Gimnázium, Budapest): „Szervezetkutatás az oktatásügyben"

Nagy József (Tanítóképző Főiskola, Jászberény): „A 8-10 éves tanulók beszédének és kifejezőképességének legfőbb jellemzői az anyanyelvi tantárgypedagógia szemszögéből"

Horváth Rezső, Horváth Rezsőné, Bognár Tihamérné (Tanárképző Főiskola, Szombathely): „Matematikai eszközök és módszerek alkalmazása az általános iskolai ének-zene oktatásban"

Horváth Dénes (Tanárképző Főiskola, Pécs): „A képi-vizuális rendszer tantárgypedagógiai problémái"

Zrinszky László, Tóth Béla (Országos Pedagógiai Intézet, Budapest): „A házi olvasmány példaképalakító és értékorientáló szerepének kísérleti vizsgálata"

Wéber Mihály (Tanárképző Főiskola, Pécs): „Az információk mennyisége és minősége az általános iskola „Élővilág"-tankönyveiben"

Farkas Miklós (Budapesti Műszaki Egyetem): „A szimultán tanulás dinamikai elmélete"

Csőregh Éva (MTA Pedagógiai Kutatócsoport): „Lakótelepi iskolások"

Golnhofer Erzsébet (ELTE Budapest): „Előadáskutatási stratégia kimunkálása az előadás problématörténetének tanulságai alapján"

Széphalmi Gézáné (ELTE Budapest): „Az életmód és a tanulmányi munka kölcsönhatásai a közép- és felsőoktatás közötti átmenetnél"

Bartal Andrea, Pálfalvi Józsefné (ELTE Budapest, Ho Si Minh Tanárképző Főiskola, Eger): „A tanulók önálló munkájára építő matematika-tanítás lehetőségei a középiskolában"

A pályaműveket az érdeklődőknek az Oktatási Minisztérium Tudományos Titkársága készséggel rendelkezésre bocsátja, cím: 1056 Budapest, Szerb u. 23. I. 18.

A TUDOMÁNYOS MINŐSÍTŐ BIZOTTSÁG HIREI

Az 1976. év folyamán a következők nyerték el *„a neveléstudományok doktora"* fokozatot:

Köte Sándor (A szocialista munkaiskola kialakulása 1917-1920 között)

Horváth Márton (Az általános iskola közoktatásunk rendszerében)

Ugyancsak ebben az évben szerezték meg *„a neveléstudományok kandidátusa"* fokozatot:

Köllő Miklósné (A fordítás metodikai elméletének néhány kérdéséről az orosz nyelvoktatásban)

Mezei Gyula (A felügyelet szerepe az iskolai munka korszerűsítésében)

Ballér Endre (Nagy László munkássága a népoktatás reformja érdekében)

Gyöngyössy Istvánné (Audiovizuális eszközök didaktikai funkciójának vizsgálata a nyelvoktatásban)

Simon Gyula (A polgári iskola és a polgári tanárképzés története)

Körtvényessy László (A biológiaoktatás hatásfokának emelése a gimnázium első és második osztályában)

Meskó Sándor (Az egynyelvű szemantizálás lehetőségei az orosz nyelv oktatásában)

Kacsur István (A tudás és gondolkodás befolyásoló tényezői a középiskolai biológiaoktatásban)

Gyaraki Frigyes (Algoritmusok és algoritmikus előírások felhasználásának és optimalizálásának lehetőségei)

Koncz János (A pedagógushivatás vizsgálata a fejlett szocialista társadalom építése követelményeinek szemszögéből)

Bencsik István (A szakmai tantervek készítésének időszerű elvei és gyakorlata)

Sipka Sándor (100 év – 1850–1950 – magyar irodalomtörténeti tankönyvei)

MAGYAR PEDAGÓGIA

Quarterly of the Educational Committee of the Hungarian Academy Sciences
Editor in Chief: Sándor Nagy, Professor of Pedagogy
Editorial Office: L. Eötvös University, Budapest V., Pesti Barnabás u. 1. Hungary

ENGLISH SUMMARY

GYULA MEZEI: THE CONTROL OF PUBLIC EDUCATION

The functions of education, science, other cultural, sanitary and social provision, significant in the life of society are performed by the institutes. The majority of the latter are controlled by the councils. Their greater part serves the accomplishment of cultural tasks. Their number approaches twelve thousand. These facts emphasize in themselves the significance of the activity of controlling the institutes in the work of the councils.

As a result of the social and political demands and needs expressed in Act I. 1971 an increased independence of the institutes ensued. A decentralization of authorities, an increased independence of the institutes necessarily involves the formation of new conditions of control. The essential nature of this is that the earlier centralized practice of control is replaced by a model of control of decentralized character, which considers the independence of the institutes. However, this control model – in compliance with the principle of democratic centralism itself – does not reduce the significance of the control exerted by the central, governmental and/or sectoral supreme authorities. Still, a change ensues in the character of the practice of control. Within the scope of special direction, the Ministers of Health and of Education, who are primarily interested in the control of the institutes, enforce their own particular sectoral rights of supervision by determining the organizational and functional principles and rules of the institutes and organs maintained by the councils, further by exercising control over the effectuation of those principles. From this necessarily follows the demand of furthering sectoral control activity.

In the control of the institutes distinction should be made between the general control of the sectoral activity and the direct one of the special agencies of local administration. The Act on the Councils states: "The specialized agencies of local administration shall function directly under the Executive Committees."

Hence it follows that in the whole course of controlling exerted by the councils the direct activity of the specialized agencies is determined by the work of the managing bodies of the councils. Regarding the particular tasks and authority of the borough councils the Act provides that they shall organize, coordinate and ensure the formation and realization of the aims of the various specialized fields, thus also of those of the institutes.

This provision of the Act is of fundamental significance in the process of controlling public education. Essentially, it emphasizes the obligation to apply and enforce locally the educational policy uniform in the whole country. This policy should appear as an integral part of the policies of the counties, of Budapest, as well as of the local/ village- and town policies. This is how the councils can take part directly in the task of realizing the tasks of educational policy, by asserting their rights of self-government in compliance with the dispositions of the law. This demands a conceptious creative activity from the regional and local councils. These are the levels of control, on which the long-range plans determining the progress of education in the given areas should be elaborated.

The author deals with the subject in the following chapters: The control characteristics of public education. The question of content and method of the flow of information. – By way of an appendix, he publishes the following diagrams:

1. The outline of the information system within the school. 2. The structure of the control of the counties. 2/a. County control. 2/b. The scheme of information and decision in public education. 3. The control of public education of Budapest. 4. The control system of villages.

HENRIK KÉRI: CERTAIN QUESTIONS OF THE APPLICATION OF QUANTITATIVE METHODS IN EDUCATIONAL RESEARCH

"The quantification of knowledge is a self-evident purpose of all sciences" – says the Nobel prize winner economist Gunnar Myrdal. In education this does not yet give the impression of an obvious truth at present. Neither has the adopiton of quantitative methods brought sufficiently convincing results in Hungary as yet.

The application of mathematical-statistical methods in the social sciences is contested from several directions. Mathematicians blame the appliers of these methods for the inexactness of their procedures, for the neglection of basic conditions, for a far-flung treatment of the otherwise exact methods. Doubtlessly, these faults are also committed in educational research when applying the quantitative methods. "It should be borne in mind – writes Fridman – that in education and psychology the mathematical methods are relatively new, and in the course of acquiring new research methods, the school-fees must be paid." These fees we pay in numerous ways: researchers test the mathematical apparatus – which is often beyond their forces – on an insignificant example; periodicals open the door to good-intentioned attempts which are suggestive of new ideas; the drawbacks of data processing by computers can hardly be found out by editorial control; the effusive statistical apparatus covers the essential character.

In the paper the author examines part of the problems involved by the quantitative method through presenting the analysis of a quotation from a study published in an educational periodical and elaborating a piece of research work.

His end conclusion: one may obtain results useful for educational science if one respects the strict conditions of statistical reasoning; the results contradicting one another in the publications where quantitative methods are applied arise for the most part from incorrect sampling and unwarranted extension of the methods.

ILONA XANTUS: SOME EXPERIENCES GAINED IN AN EXPERIMENT OF TEAM–CHARACTER

The experiment is in course with 3rd- and 4th-form pupils of a Budapest primary school. Four teachears each form a team. They have divided the subjects among one another according to their interests and qualification, and each of them is teaching in all forms of the respective groups. They continually exchange their experiences in joint discussions. Planning they do in common, and conduct the lessons in greater groups or in forms divided into groups. Their evaluations founded on measurements indicate that the pupils achieve the desired results also if grouped like this. From time to time they combine the pupils of two forms into an "A" group of higher standard and a "B" one which needs more thorough practice. Returning to their original forms after some lessons, the members of group "B" prove to be better. Compensating activity helps in realizing the demand that each pupil should finish primary school.

LAJOS HORVÁTH: EXPERIMENTAL EXAMINATION OF THE CONSCIOUSNESS OF SELF–GOVERNING ACTIVITY

By means of the examination the author sought for an answer to the question of how the ability of self-government of the 5–8th-form pupils could be improved. His assumptions were as follows: the ability of self-government should be developed in a complex way and at the same time in a differentiated manner. This ability can be brought to a much higher level, if the wide experience in

self-government of the community is methodically brought to the pupils' consciousness in a system determined by the rate of progress. Inherent in the said assumption was that on the one hand the approach to the question had not been sufficiently differentiated, on the other hand the realization and bringing to the pupils' consciousness of their experiences regarding self-government had not yet taken place in the present practice in an optimum measure.

The examination had two central methodological problems: to seize the advancement presenting itself in the independence of the self-governing activity, and to survey the consciousness of that activity. The first one was solved in a way that the author compared the behaviour of the community and of the individuals in identical situations and at identical activities in the years following one another, at the second one he conducted surveys. The data and results yielded by these surveys are analysed in this study.

SÁNDOR MALLER: SHAKESPEARE – IN ENGLISH

The author recalls the Shakespeare performances of the English and Hungarian teachers and students of the English College of the Sárospatak High School, staged and played in English between 1937 and 1947. In 1938 Macbeth, in 1940 Richard III, in 1940 a part of Hamlet and in 1947 Julius Caesar were presented.

SÁNDOR NAGY: THE UP–TO–DATENESS OF DIDACTICS COMMENTS ON WINCENTY OKOŃ'S BOOK

The reviewer comments on the book "The Fundaments of General Didactics" by Wincenty Okoń, published in 1976 in Hungarian. Upon discussing the significant and positive features of the book he continues by stating: "At the same time such a large number of problems and debatable solutions appear in connection with Okoń's book, that further on we have to deal with these in detail. The majority of the problems are of a character that they concern the modern conception of didactics; their specification and analysis call for a separate study. On the present occasion we have to discuss them at least in outline and enumeratively, within the possibilities afforded by a review." That is what the reviewer discusses in the further part of his comments.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Дьюла Мезеи: Управление народным образованием 3
Александер Левин: Микросистемы воспитания – их складывание, развитие, анализ их функционирования 16
Хенрик Кери: Некоторые вопросы применения количественных методов в исследованиях в области педагогики 24
Дьюланэ Хантус: Опыт эксперимента, проведенного коллективом. 30
Лайош Хорват: Изучение степени сознания наличия системы самоуправления в эксперимента 40
Йожеф Банфалви: Изучение возможностей дальнейшего развития школьной работы по выбору школьниками специальности в рамках системы преподавания факультативных предметов 58
Шандор Маллер: Шекспир – на английском языке 75

ПАНОРАМА

Современность дидактики. Замечания к книге Винценти Окон *(Шандор Надь)* 80
Исследования в области теории педагогики – стремления, задачи, перспективы работы в Венгрии и в зарубежных государствах *(Лайош Хорват, Арпад Петрикаш)* 90
Стремления в системе перманентной подготовки и воспитания в развитых капиталистических странах *(Ева Сечи)* 96
Реформа начального и среднего образования во франции *(Габор Халас)* 105

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

International Review of Education. 1975. *(Тамаш Козма)* 109
Педагогические журналы во франции *(Агнеш Барач)* 112
Мировое состояние дошкольного воспитания *(Марта Сабо)* 116

КНИЖНОЕ ОБОЗРЕНИЕ

Дьердь Агоштон: Основные панятия педагогики и целевая система воспитания *(Йожеф Сарка)* 119
Лайош Тот: Шамуэл Тешшедик *(Матяш Байко)* 121
Жужа Ферге: Социальная определенность школьной системы и знаний, приобретаемых в школе *(Бела Кристсан)* 123
Основы дефектологии. Под редакцией Шандор Ийллеша *(Янош Карловиц)* 124

INHALT

STUDIEN

Gyula Mezei: Die Leitung des Volksbildung 3
Alexander Lewin: Analyse der Entstehung, Entwicklung und Funktion der pädagogischen Mikrosysteme 16
Henrik Kéri: Einige Fragen zur Anwendung der quantitativen Methoden in der pädagogischen Forschung 24
Ilona Xantus: Einige Erfahrungen bei einem Gruppenversuch 30
Lajos Horváth: Untersuchung der bewußten autonomen Tätigkeit im Rahmen eines Versuchs . 40
Józšef Bánfalvi: Möglichkeiten der Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit bei der Berufsvorbreitung in der Schule bei der Unterrichtsstruktur nach fakultativen Lehrfachgruppen 58
Sándor Maller: Shakespeare – englisch RUNDSCHAU 75
Moderne Didaktik. Bemerkungen zu Wincenty Okońs Buch *(Sándor Nagy)* 80
Ungarische und internationale Bestrebungen, Aufgaben und Perspektiven der pädagogischen Forschung *(Lajos Horváth* und *Árpád Petrikás)* 90
Bestrebungen zur permanenten Bildung und Erziehung in den entwickelten kapitalistischen Ländern *(Éva Széchy)* 96
Reform des Grund- und Mittelstufenunterrichts in Frankreich *(Gábor Halász)* 105

ZEITSCHRIFTENUMSCHAU

International Review of Education. Jg. 1975 *(Tamás Kozma)* 109
Pädagogische Zeitschriften in Frankreich *(Ágnes Baracs)* 112
Die internationale Lage der Vorschulerziehung *(Márta Szabó)* 116

BUCHBESPRECHUNG

György Ágoston: Grundbegriffe der Pädagogik und das Zielsystem der Erziehung *(József Szarka)* 119
Lajos Tóth: Sámuel Tessedik *(Mátyás Bajkó)* 121
Zsuzsa Ferge: Das Schulsystem und die soziale Determinierung des Schulwissens *(Béla Krisztián)* 123
Heilpädagogische Grundkenntnisse. Hrsg. von Sándor Illyés *(János Karlovitz)* 124

Magyar PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

1977/2

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI Könyvtár és Múzeum

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztő bizottság tagjai:

Ágoston György, Faludi Szilárd, Földes Éva, Horváth Márton,
Kiss Árpád, Köte Sándor, Mészáros István,
Szarka József, Zibolen Endre

A szerkesztő bizottság vezetője:
NAGY SÁNDOR
főszerkesztő

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

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető a hírlapkézbesítő postahivataloknál és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI 1900 Budapest V., József nádor tér 1.) közvetlenül, vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetés bejelenthető az Akadémiai Kiadónál (1363 Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111-010).

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

Előfizetési díj egy évre: 40,— Ft

1 szám ára: 12,— Ft

Index szám: 25.552

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

TARTALOM

Növekvő felelősséggel *(Szarka József)* 139

TANULMÁNYOK

Mailáthné Cserhalmi Magda: Az ön- és társértékelés longitudinális vizsgálata egy középiskolai osztályban 143
Zakar András: A serdülő tanulók pályaismeretét és önismeretét alakító tényezők 152
Vass János: A személyiség beállítódásának feltárása az osztályközösségben 163
Timár János: Az oktatás és szakképzés fejlesztése és a tervezés, különös tekintettel a fejlődő országokra 186
Inkei Péter: A köznevelés távlati fejlesztése és a munkerőtervezés 195
Horváthné Pereszlényi Éva: Benedek Elek tanügypolitikai lapja, a „Nemzeti Iskola" (1894–1903) 209
Kővári Imre: Egy folyóirat a társadalmi haladás szolgálatában: „Uj Korszak" (1906–1919) . . . 222
Vaskó László: A koalíciós időszak nevelési elméletének és gyakorlatának néhány kérdése a Tiszántúlon 1945–1948 között 233

KÖRKÉP

Ajánló sorok a Pedagógiai Lexikonhoz *(Nagy Sándor)* 247
Szuhomlinszkij könyvét olvasva *(Juhász Ferenc)* 253
A Széchenyi-gyűjtemény katalógusa *(Mészáros István)* 257
A lengyel oktatási-nevelési rendszer helyzete és fejlődésének távlatai *(Besnyő Miklós)* 264
A morális értékrendszer közvetítésének problémái Angliában a szervezett oktatás kereti között *(Szebenyi Péterné)* 271
Két új francia könyv az iskola és a társadalom kapcsolatáról *(Baracs Ágnes)* 277
Pedagógiai munkaértekezlet a jenai Friedrich Schiller egyetemen *(Bábosik István, Nádasi Mária)* 283

*

I. T. Ogorodnyikov 1900–1976. *(Ábent Ferenc)* 284

FOLYÓIRATSZEMLE.

Szovjetszkaja Pedagogika. 1975. 10–12. és 1976. 1–9. sz. *(Illés Lajosné)* 289

KÖNYVEKRŐL

Bíró Katalin: Erkölcsi tudatossági szintvizsgálatok *(Bábosik István)* 297
Hoffmann Ottó: Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában *(Pásztor Emil)* 298
Dobák István, Vastagh Zoltán, Vastagh Zoltánné: Így ismertük meg a diákközösséget *(Csoma Gyula)* 302
Hegedűs András: Magyar írók pedagógiai nézetei *(Tverdota Miklósné)* 303
Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei. X. *(Somos Lajos)* 305
Jan Szczepański: Refleksje nad oświatą *(Besnyő Miklós)* 308

NAPLÓ

Albizottsági ülések 312

*

English Summary
Содержание
Inhaltverzeichnis

E szám szerkesztése *1977. január 31-én* fejeződött be.

NÖVEKVŐ FELELŐSSÉGGEL

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága – ahogy ezt a maguk tudományterületén más tudományági bizottságok is teszik – nagy felelősséget visel a neveléstudomány állapotáért, fejlődéséért. Megfontoltan kell befolyásolnia a tudományos kutatások tematikai irányát, eszmei állapotát, módszertani kultúráját, az értékelés mércéit, a tudományos közélet szocialista vonásainak erősítését. Egyszóval a bizottság a tudománypolitika megvalósításának szerény, de fontos, és a maga szerepkörében nélkülözhetetlen szerve.

Felvetődhet a kérdés: nem megyünk túl messze, nem kergetünk illúziókat, amikor ilyen súlyos feladatokat és ilyen nagy felelősséget hárítunk a bizottságra, amely végül is társadalmi szerv – hivatali hatáskör, apparátus, anyagi eszközök nélkül.

Formális lenne az a hivatkozás, hogy a fentiek az Akadémia szabályaiban rögzített elvek, szempontok és kötelezettségek, tehát eo ipso érvényesek a pedagógiára is. Sokkal inkább arra hivatkozunk, hogy a pedagógiai bizottság mint a neveléstudomány tapasztalt és tekintélyes művelőinek a testülete képes arra, hogy ezt a funkcióját betöltse, ha megvan benne az eltökéltség, hogy időt, energiát fordítson a neveléstudomány ügyeinek előrevitelére, elvi-módszertani támogatására tudományos elemzések, értékelések és javaslatok segítségével.

A következő akadémiai ciklusban – tehát 1979 közepéig – fontos teendők várnak a magyar oktatásügyre, s ebben a folyamatban, tevékenységrendszerben a hazai neveléstudományra. Elégséges, ha emlékeztetünk arra, hogy ezekben az években kezdődik meg az oktatás tartalmi korszerűsítését célzó új tantervek bevezetése, erre a munkára a pedagógusok felkészítése. Ezekben az években kell kimunkálni a magyar iskolarendszer szervezeti továbbfejlesztésének irányát. A most folyó fél évtizedben mi is részt vállalunk a XI. pártkongresszus határozatainak végrehajtásában. Ezek sorában nagy és növekvő szerepet kapnak az ideológiai és nevelési feladatok, társadalmunk fejlődésének emberi, tudati, erkölcsi aspektusai.

A mostani ciklus lényegében felöleli a középtávú kutatási program időtartamát is.

Ilyen körülmények között a Pedagógiai Bizottságnak különösen is nagy fogékonyságot kell tanúsítania a jelzett feladatok iránt, s nagy aktivitást kell kifejtenie azért, hogy pedagógiai életünknek valóban hatótényezőjévé váljék.

Erről a kérdésről őszintén kell beszélni, mert az elmúlt években olyan benyomás keletkezett, hogy a pedagógusok nem hallatják szavukat, nem képviselik kellően szempontjaikat, nem képesek befolyásolni olyan döntések és folyamatok alakulását, amelyek pedig rájuk tartoznának, vagy legalábbis nélkülük nem lehet elképzelni az adott kérdés elemzését, szakmai megközelítését.

Nem bolygatom most azt a kérdést, hogy milyen körülmények között állt elő ez a helyzet, egyáltalán mennyire kell rendellenesnek és súlyosnak felfogni a dolgok ilyetén való alakulását. Tény, hogy a pedagógia és képviselői, testületei meglehetősen passzív szerepre kényszerültek vagy passzív szerepet játszottak.

Ennél most lényegesebb, hogy a *magunk* teendőire – mégpedig a körülményektől viszonylag elhatárolható – saját feladatainkra gondoljunk. Kétségtelen és nem megkerülhető követelmény: a pedagógia művelőinek szakmai igényessége, a színvonal emelése azzal is, hogy a pedagógia valóban a társadalmi fejlődésből következő kérdésekkel foglalkozik (ezek jó megoldásához persze nélkülözhetetlen az elméleti tisztánlátás, a történeti tájékozottság és a tárgynak megfelelő módszerek alkalmazása). Tehát *a szakmai igényesség* fokozásával lehet azokat a tartalmi eredményeket elérni, amelyeknek önmagukban is megvan a súlyuk, s tudományos-társadalmi értéküknél fogva elemei lehetnek oktatáspolitikai, pedagógiai döntések meghozatalának.

Bármilyen színvonalasak is a pedagógiai teljesítmények, tudjuk, hogy önmagában azért ez nem elég. A pedagógiának meghatározott közegben – részben a társtudományokkal való együttműködésben, részben az oktatáspolitikai műveletek hálózatában – kell a maga szempontjait, törekvéseit érvényesíteni, talán ez sem nagy szó, igazságait bizonyítani, elfogadtatni. Ha kell vitázva, nézeteket szembesítve.

Úgy látom, hogy a jelzett magatartás kialakításában a Pedagógiai Bizottságnak nagyobb szerepe lehet. Igaz, ez nem látványos, nem is hálás szerep. A szakmai aktivitás megnyilvánulásaitól közvetlenül nem függnek kutatási bázisok, lehetőségek, tudományos címek és munkahelyi beosztások. De tudományunk társadalmi súlyának növeléséért sokat tehetünk.

Ezért is beszéltünk az új megbízás alapján működő bizottság első ülésén arról, és határoztunk programunkról úgy, hogy kiemelt helyen foglalkozunk a neveléstudomány néhány alapvető *elméleti* kérdésével. Ezzel pozitív választ próbálunk adni azokra a pedagógián kívüli vagy pedagógián belüli vitatható jelenségekre és törekvésekre, amelyekkel az utóbbi években mintha gyakrabban találkoznánk. Úgy látjuk, hogy határozottabban kell védeni a pedagógia marxista elméleti és módszertani pozícióit, mert ezek az utóbbi években némileg fellazultak. Részben azért, mert az újítási igyekezetben felmelegítésre kerültek olyan elgondolások és megoldási javaslatok, amelyek semmiképpen sem tekinthetők a szocialista neveléstudomány újabb vívmányának vagy továbbfejlesztésének, részben azért, mert az interdiszciplináris szemléletmód érvényesítésére való törekvésben – amely önmagában helyes és kívánatos – még nem tisztázódhattak egyes értelmezési problémák.

Az elmúlt ciklusban nagy terhet rótt a Pedagógiai Bizottságra a kutatási beszámolók, majd *a kutatási tervek* értékelése, véleményezése. Ezt a feladatát igyekezett felelősen ellátni, de azért némi felületesség és formalizmus is volt tapasztalható ebben a munkában. S tegyük hozzá, hogy nem elsősorban a Bizottság hibájából. Az értékelési mechanizmus menete, ütemezése, valamint a kutatóhelyek nagy száma tette nehézzé a munkánkat. (Egy adat: amíg az MTA második osztályához tartozó tudományok közül a régészet például 3 kutatóhely vonatkozásában látta el ezeket a teendőket, a pedagógiának ezt 43 kutatóhely vonatkozásában kellett megtennie.) Jó, hogy napirenden van a bizottsági, szaktudományi értékelés egyszerűsítése, s ennek nagyon fontos elve, törekvése a *folyamatos* bizottsági értékelés egyes kutatóhelyek, intézmények tevékenységéről vagy tudományági produkciók-

ról. Ehhez a bizottságok ösztönzést és felhatalmazást kapnak, s a jövőben ez lesz egyik legfontosabb teendőjük.

Ugyancsak nyomatékosan vetődött fel az utóbbi üléseken, hogy bizottságunknak mint testületnek hatékonyabban kell álláspontját hangoztatnia és érvényesítenie fontos pedagógiai és oktatáspolitikai kérdésekben, tervek, koncepciók kialakítása során. Úgy látjuk, hogy a jövőben erre több lehetőségünk lesz. Részben úgy, hogy a pedagógiai bizottság egyes tagjai maguk is részt vesznek fontos testületek – például az MTA és OM Köznevelési Bizottságának munkájában, részben úgy, hogy napirendre kerülő és döntést igénylő kérdésekről alkalmanként a Pedagógiai Bizottság is kialakítja a maga véleményét, s ezt eljuttatja a véleményeket összegező vagy a döntést előkészítő szervhez, illetve fórumhoz.

Tudományos közéletünk sokat emlegetett hiányossága a *kritika* erőtlensége és *a viták* hiánya. A tárgyszerű és szakmailag felelős kritika erősítése – szemléleti oldalról – bizottsági feladat is. Azt tapasztaljuk, hogy némi előrehaladás azért kimutatható. A disszertációs vitákban, elsősorban az opponensi véleményekben sok értékes kritikai elem van. Ugyanez elmondható egyes pedagógiai könyvek recenzióiról is. Mindezt persze mélyíteni kell. Ezért is kíván foglalkozni bizottságunk a pedagógiai kritika helyzetével.

A vitákkal kapcsolatban az a véleményünk, hogy valóságos és valóságosan vitatható kérdésekről érdemes vitát rendezni. Ilyenek persze bőven vannak a pedagógia területén is. A baj inkább az, hogy vitáink részben defenzív jellegűek, részben eléggé absztrakt viták. Úgy tűnik, a következő években érlelődnek a tartalmi feltételei annak, hogy néhány kérdésben a marxista pedagógia polemikusan, vitatkozva hallassa a hangját. Olyan témákra célzunk, mint a pedagógia ideológiai tartalma, tartalom és módszerek szerves kapcsolata, a nevelési cél funkciója. De nyilván vitát igényel a pedagógia számtalan problémája közül olyan, mint a műveltségeszmény didaktikai „lebontása" és pedagógiai adaptálása. Nem is kifejezetten vitát, de elemzést, mérlegelést kíván a pedagógia részéről a fejlett szocializmus viszonyainak megfelelő köznevelési rendszer tartalmának és szerkezetének komplex problémája.

Szólnunk kell *albizottságaink* tevékenységéről, illetve feladatairól. A kialakult gyakorlatnak és hagyományoknak megfelelően továbbra is számíthatunk a Neveléstörténeti és a Neveléselméleti Albizottság működésére. (Remélhető, hogy tevékenységükről e folyóirat hasábjain többször olvashatunk.)

A szakemberek régi kívánságának megfelelően sor került a Felnőttnevelési Munkabizottság megszervezésére. A lehetőséggel élve a munkabizottságnak az lesz az elsőrendű feladata, hogy a témakörrel foglalkozó gazdag szervezeti és bizottsági hálózatban ez a munkabizottság a végiggondolt munkamegosztásnak megfelelően kialakítsa a maga *akadémiai jellegű* feladatait és munkamódszereit.

Időszerű és fontos kérdések gondozása vár a Didaktikai-metodikai Munkabizottságra. Bizonyítani nem kell, hogy a tantervi-metodikai reform idején milyen eleven és sokrétű az a problematika, amellyel a munkabizottság foglalkozhat. Éppen ezért itt különösen fontos lesz a jó válogatás, súlypontozás, és a szívós aktivitás, mind az erők összefogásában, mind a terület dinamikus befolyásolásában.

Minél inkább képesek lesznek az albizottságok arra, hogy a maguk ágazata elvi-tartalmi problémáit átfogják, magának a főbizottságnak annál inkább meglesz a lehetősége arra, hogy a neveléstudomány átfogó elméleti és szervezeti vonatkozásaival foglalkozzék. Ez lenne a kívánatos munkamegosztás lényege és iránya.

Néhány szót helyénvaló arról is szólni, hogy a Pedagógiai Bizottságnak többet kell tennie azért, hogy a közvélemény jobban ismerje törekvéseit, felfogását, adott esetekben és kérdésekben állásfoglalásait. Kicsit passzívak és talán túlságosan is szerények vagyunk e tekintetben. Ez azonban olyan betegség, amelyből „nagyon" nem is szabad kigyógyulni, de a tartózkodást nem szabad túlzásba vinni.

Ez azt is jelenti, hogy a bizottság tagjai érezzék jobban magukénak a Magyar Pedagógiát, hiszen ez a Pedagógiai Bizottság folyóirata. Ennek az érzésnek adják tanújelét azzal is, hogy fontos elvi-módszertani vagy tudománypolitikai kérdésekben írásaik, megnyilatkozásaik fórumául e folyóiratot használják fel.

Ezt a kérdést a bizottság és a folyóirat belső ügyének lehetne tekinteni. Ilyen nyilvánosság előtt szóvá tenni talán azért érdemes, mert a pedagógia publicitása közügy. A valóságos eredmények „tálalásában" való ügyetlenség, más sodróbb erejű, dinamikusabb és a publicity-t jobban felhasználó tudományokhoz képest a hagyományos pedagógus szerénység, néha gyámoltalanság nem tekinthető erénynek.

A Magyar Pedagógiát említve jelezzük, hogy programunkban szerepel a folyóirat utóbbi fél évtizedes munkájának elemzése és értékelése. Ebben a közleményben sokszor emlegettük a Pedagógiai Bizottságot. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a pedagógia sorsa egy huszonkét tagú testületen múlik. De sok múlik a tudományos fokozattal rendelkező közel száz szakemberen, egy friss statisztika tanúsága szerint csak az Oktatási Minisztérium hatáskörébe tartozó 46 számontartott kutatóhelyen, a neveléstudomány művelőinek összességén. Ennek a szélesebb körnek olyan irányban, olyan célok megvalósítása érdekében kell dolgoznia, mint amit a társadalmi követelmények, a tudománypolitikai irányelvek, az akadémiai instrukciók a tudományokra általában, közelebbről a társadalomtudományokra rónak. Ránk is érvényes az a követelmény, amit az Akadémia főtitkári beszámolója a tavalyi közgyűlésen ekképpen fogalmazott meg: „A társadalomtudományoknak az utóbbi években bekövetkezett fejlődése szoros összefüggésben van a marxista–leninista elmélet és módszer további térhódításával. Az általános fejlődés ellenére sem kielégítő azonban ma még az elméleti tevékenység, a társadalmi gyakorlat tapasztalatainak általánosítása, az aktuális kérdések elemzése, a polgári társadalomelméletek, az antimarxista, nem szocialista nézetek marxista kritikája. Mindezek következtében a társadalomtudományok nem tudják teljes mértékben teljesíteni ideológiai funkciójukat."

Befejezésül visszatérek a tudományos önzetlenség gondolatához. Bizottságunk – amely képletesen szólva „egy kávét sem tud adni" tagjainak – tudománypolitikai és erkölcsi felelősségtől vezérelve tevékenykedik. Ehhez persze legalább annyi elégtétel kell, hogy lássák, munkájuk hatékony, szükséges, hogy társadalmi igényt elégít ki. Erre törekszünk, ehhez kérjük kollégáink közreműködését, s az Akadémia Filozófiai és Történettudományok Osztályának további jóindulatú támogatását.

Szarka József

MAJLÁTHNÉ CSERHALMI MAGDA

AZ ÖN- ÉS TÁRSÉRTÉKELÉS LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLATA EGY KÖZÉPISKOLAI OSZTÁLYBAN

A személyiség érése igen sok és jelentős funkció fejlődésében egzakt módszerekkel követhető. A gondolkozás vagy a testi ügyesség vonatkozásában az optimális érés feltételei egyre inkább biztosítottak, s az eredmények ellenőrzési lehetőségei is körülírtabbak. Nem mondható el ugyanez néhány igen lényeges, de kevéssé kontrollálható személyiségsajátosságról, amelyben például az egyéni beállítódás, az értékorientáció vagy az emberi viszonyulások rejtett háttér-együttese a fő irányító.

A személyiség értékelő képességének kialakulása is időben lejátszódó folyamat eredménye, de az értékelési aktus rendszerint már rögzült értékviszonyulások tükröződése, s maga a folyamat, annak belső dinamizmusa kevéssé tisztázott. Az egyéni értékítéletek és értékrendszerek kialakulásán és fejlődésén belül külön is figyelmet érdemel az önmegítélő, önértékelő képesség, hiszen az ép személyiség egyik legalapvetőbb sajátossága éppen a hiteles önarckép megrajzolásának képessége. Mivel az önmagunkra vonatkozó értékelési beállítottságot minden esetben az aktuálisan ható személyközi kapcsolatok is befolyásolják, e kép kialakulásában különösen nagy szerepet kapnak azok a 'saját' személyiségről szóló visszajelentések, amelyek a kívülállóktól érkeznek az egyénhez. A személyközi vonzás, taszítás érzése, s általában a másokról alkotott benyomások rendező elve sokszor éppen az illető személlyel való azonosság vagy a tőle való különbözés felismerése.[1] Az egyén másokról alkotott ítéletei tehát közvetve saját személyiségének jelentős vonásait is megrajzolják, önmagáról alkotott véleményébe pedig önkéntelenül is beleszövődnek az adott kollektíva ráirányuló jelzései.[2]

A fejlődő személyiségben rendszerint igen erős az önmeghatározási törekvés, mégis – a fejlődéslélektani kutatások tapasztalatai szerint – az egyénben éppen az önmagához való viszony tudatosul legkésőbb.[3] Elsősorban a hatékonyabb személyiségfejlesztés szempontjából lenne jelentős *az értékelőképesség fejlődésének* vizsgálata, amely az életkori jellemzőkön kívül az egyes személyiségek érettségének és értékességének fontos kritériumait is felszínre hozhatná. Saját vizsgálatunkat is ilyen próbálkozásnak tekintjük, amely jelen formájában – a longitudinális megközelítés miatt – elsősorban nem részletekben elmélyedő, hanem inkább összegező.

[1] V.ö. Ch. E.*Osgood:* The measurement of meaming. Illinois, 1957., *Mérei* Ferenc: A közösségek rejtett hálózata. Bp. 1971.

[2] V.ö. I.Sz. *Kon*: Az Én a társadalomban. Bp. 1969.

[3] M.S. *Lavoëgie*: Étude comparative de différents groupes au moyen d'une épreuve d'auto–estimation. Le travail humain,1958. 325–332., B. *Zazzo*: Étude différentielle de l'image de soi chez les adolescents. Enfance, 1958. 335–379.

Az ön- és társértékelés jellemzőit egy gimnáziumi osztály 40 tanulójánál (Debrecen, Tóth Árpád Gimnázium) négy éven át követtük.

1. Az *előkészítő szakasz* folyamán olyan értékelési szempontokat gyűjtöttünk, amelyek kifejezik a vizsgálni kívánt korcsoport értékelő magatartásának lényeges jellemzőit. Négy középiskola 200 tanulója (I–IV. o.) űrlapot töltött ki („Legfontosabb szempontjaim önmagam és társaim megítélésében"). A tanulók az általuk felsorolt pozitív (igényelt) és negatív (elutasított) tulajdonságokat a számukra fontos és jellemző hierarchiában állították fel. A megjelölt szempontokat számszerűen összesítettük, s a tartalmi összetartozás szerint csoportosítottuk. Így 12 nagyobb tulajdonságcsoportot nyertünk: őszinteség, értelmesség, szociabilitás, aktivitás, érdeklődés, moralitás, világnézet, eredetiség, alkalmazkodás, érzelmi és hangulati jellemzők, megjelenés, beszédstílus.

A legrangosabb helyen leggyakrabban szereplő tulajdonságok *(őszinteség, értelmesség, szociabilitás)*) kerültek az első három helyre, s ezeket tettük a vizsgált osztályban az ön- és társértékelés szempontjaivá is. Az önértékelő és másokat értékelő képesség mérésére az *értékelési skála* módszerét alkalmaztuk,[4] s az így születő mennyiségi adatokat négy éven át az *explorációval* egészítettük ki.

2. A tanulók *derékszögű koordinátarendszerben* a megadott szempontok alapján *rangsorolták egymást, majd önmagukat.* A kétféle értékelést két lépésben végezték; a rangsorolás előtt tisztáztuk a fokozatok s a besorolhatóság kritériumait.

3. Az az exploráció *az értékelést befolyásoló motívumrendszer vizsgálatát szolgálta. A tanulók irányított beszélgetés során indokolták pozitív vagy negatív irányban „kirívónak"* számító ítéleteket mind önmagukkal, mind társaikkal kapcsolatban. (L. 1,2. a,b. táblázatot.)

1/a. táblázat

Az önértékelésben jelentkező túlértékelés motívumai

I.	Egyszerű, nyílt, becsületes, bátor, véleménynyilvánító, kötelességtudó, mindenről van véleménye, többre képes, eddig mindig kitűnő volt, megértő, kitartó, csak a tanulásnak él, mindenről van véleménye, sok barátja van, szeretetre méltó, anyjának segít.
II.	Összes hibáját ismeri, alapos önismeretre törekszik, az átlagostól elütő tulajdonságai vannak, lelkiismeretes, mindent megtesz a jobb tanulmányi eredményért, nem elégszik meg a felszínes tudással, kémiából kiváló.
III.	Mély, tartalmas életet él, lelkesedő, békülékeny, vonzó, mindenkivel meg tudja szerettetni magát, önmagát adja, bizalmas kérdésekben lehet rá számítani, hűséges, áldozatkész, optimista, hangulatkeltő.
IV.	Határozott, állhatatos, aktív, energikus, céltudatos, törekszik arra, hogy mások megbecsülését elnyerje, szilárd elvei vannak, egyértelmű állásfoglalásra törekszik, önmagát akarja megvalósítani, merész, önálló, erkölcsi téren kiforrott, társadalmi kérdések iránt érdeklődő, kíméletlenül őszinte.

[4] T. *Skrzywan*: Értékelési skálák a személyiség mérésére. Psychologia Wychowawcza, 1965. 2. sz. 148–159. OPK dokumentáció, M.L. *Nortway–Lindsay–Weld*: Szociometria az iskolában. Bp. 1971.

1/b. táblázat

Az önértékelésben jelentkező alulértékelés motívumai

I.	Nem szokott gondolkodni saját cselekedetein, legtöbbször ugyanazokat a hibákat követi el, sodródik másokkal, hangulata erősen változó, elégedetlen a szorgalmával, könnyű a rosszra csábítani, befolyásolható, nincs ideálja, szereti, ha központban van, nem fog sikerülni a kitűnő bizonyítvány, félszeg, bátortalan, zárkózott, nem tud beilleszkedni a közösségbe, kisebbségi érzése van, szégyelli az érzéseit, gondolatait, keresi a magányt, indulatos, cinikus, könnyen elkeseredik, bizalmatlan.
II.	Elhanyagolja a tanulást, nincs elég akaratereje, türelmetlen, ingerlékeny (fáradékony), rossz a teljesítménye, passzív, csak néhány tárgy érdekli, szégyelli a tudatlanságát, elhatározásához nem tud hű lenni, nem érdekli a tanulás, elégedetlen a képességeivel, nehéz felfogású.
III.	Érzelmei gyakran változnak, hamar ráun az emberekre, nem szeret közel kerülni senkihez, önző, gyanakvó, hamar kiábrándul, bizalmatlan másokkal szemben.
IV.	Befolyásolható, nincs önbizalma, nincs előtte cél, rendszertelen az élete, nem tudja, mit akar.

2/a táblázat

A mások értékelésében jelentkező túlértékelés motívumai

I.	Lehet tőle tanácsot kérni, rendesen tanul, szerény, rendes, szelíd, segítőkész, minden közös dologban benne van, igényes, értékes barát, jól sportol, érdekli minden, ami mással történik, komolyan veszi a partnerét is, engedi lemásolni a dolgozatát, jó „szerelése" van, jól öltözik.
II.	Szorgalmas, munkaszerető, jó teljesítményű, erős akaratú, művelt, sokoldalú az érdeklődése, „jó fej", határozott fellépésű, intelligens, művelt, magabiztos, tehetséges, fantáziadús, rendszeres, logikus, gondolkodó, minden órára elkészül, alapos, tud vitatkozni, együtt kísérletezünk, okos, jól sportol.
III.	Tudása átlagon felüli, gyors felfogású, humoros, közös érdeklődésű, törekszik másban a jót is meglátni, mindenről el lehet vele beszélgetni, egészséges életfelfogású, önálló csinos, ügyes, szép, erkölcsös, megbízható, társaságbeli lény, megnyerő, lehet tőle tanácsot kérni, elismeri az egyenjogúságot.
IV.	Őszintén megmondja a véleményét, hibáimra figyelmeztet, kialakult világnézete van, szenvedélyesen szereti a repülő-sportot, olvasott, irodalmi tehetség, ügyes, szembe mer szállni igazáért, adottsága van a nyelvekhez, ismeri az embereket és saját magát, alkalmazkodó, türelmes, tudja, hogy mit akar, teljesítményképes.

2/b. táblázat

A mások értékelésében jelentkező alulértékelés motívumai

I.	Huligán-típus, hangoskodó, folyton szervezkedő, önző, irigy, elzárkózik a közösségtől, semmi közeledést nem viszonoz, dicsekszik, lódít, hazug, hízeleg, nem vállal osztálytisztséget, csak a testierőt „tiszteli" másban, durva, begubódzik, mint a csiga a házába, beképzelt, rendetlen, piszkos, ápolatlan, összeférhetetlen, neveletlen, kötekedő.

II. Nincs benne kitartás, megjátssza a „jódiákot", szakértőnek tünteti fel magát, tudálékos, hangyaszorgalmú, stréber, türelmetlen, csak addig kedves, amíg a leckét másolja, magoló, nem súg órán, felszínes a tudása, mama kedvence, műveletlen, egyoldalú az érdeklődése, kapkodó, szeleburdi, zavaros gondolkodású, az őszinteséget nem tartja kötelezőnek.

III. Feltűnésre vágyik, feltűnően öltözködik, mindenkinél különb akar lenni, beképzelt, nincs önkritikája, kiábrándító a viselkedése, másokat utánoz, csak a divat érdekli, nem tiszták az érzései, mindig titkol valamit, kettős életet él, kíméletlen, éjszaka kimaradozik, erkölcstelen, kiszámíthatatlan, lelkesedése szalmaláng, modortalan, faragatlan, nem tud titkot tartani, az igazságot elferdíti, émelyítően „kedves", különc, gyámoltalan.

IV. Túlságosan tiszteli a törvényt, meghajlik minden tekintély előtt, önállótlan, egyoldalú, túl csendes, nincs véleménye, elvtelen, nincs meggyőződése, nem tudja, hogy mit akar, megbízhatatlan, előítéletei vannak, megalkuvó, semmihez nincs tehetsége, nagyravágyó, politikailag tájékozatlan, korlátolt gondolkodású, nincsenek céljai, nem áll ki másokért, belenyugszik a meglevőbe.

Az eltérést egy-egy tanulónál a rávonatkozó több véleményt magába sűrítő csoport-értékhez viszonyítva vizsgáltuk. Természetesen a csoport véleményét nem úgy kezeltük, mint végső adatot, amely megfellebbezhetetlenül objektív, de relatíve objektívebbnek fogadtuk el, mint az egyedi, önmagában álló véleményeket. Minden esetben végigtekintettük, hogy kik azok, akik a tanulót bizonyos mértékig jellemző egységes megítéléstől jelentősebben térnek el. Ezek az adatok képezték az ön- és a csoportértéken belül az „alul-", illetve a „túlértékelés" kategóriáit. Természetesen az, hogy a csoportvélemény viszonylagos objektivitását viszonyítási alapként kezelhettük, ez a vizsgálat longitudinális jellegéből is fakadt.

Eredmények

1. *A mennyiségi mutatók értelmezése*

A grafikusan kapott eredmények értelmezése során elsősorban az önértékelés és a csoport által történt értékelés közötti nagyobb, kirívóbb eltéréseket kerestük, majd e kritikus értékeket az eleven beszélgetések során kapott információkkal vetettük össze.

a. *Az önértékelés és az egyes tanulókra vonatkozó csoportértékelés*
adatait összevetve azt tapasztaltuk, hogy az önértékelésben – az alulértékelés mértékéhez viszonyítva – jelentős a túlértékelések száma. Táblázatunk azt mutatja, hogy az önértékelésben évenként milyen mértékben jelentkezik *túlértékelés* (Té), *alulértékelés* (Aé), illetőleg a csoport véleményével *megegyező* értékelés (Mé).

	I.	II.	III.	IV.	A minősítés kritériuma
Aé.:	0	1	1	2	Aé.: –0,5-nél nagyobb eltérés
Té.:	19	18	23	23	Té.: +0,5-nél nagyobb eltérés
Mé.:	21	21	16	15	Mé.: ∓0,5-nél kisebb eltérés

Vizsgálatunk eredményeinek elemzése során különös jelentőségű volt az a tény, hogy alulértékelés négy év alatt mindössze négy esetben fordult elő. Ez az adat sajnálatosan

egyezett az explorációkban is megmutatkozó önkritikai készség fejletlenségével. Az ön- és a csoportértékelés közötti összefüggéseket a *Spearman*-féle rangkorreláció-számítással is ellenőriztük. A korrelációs együttható értékei mind a négy évben közepesnél gyengébb, illetve gyenge megfelelést mutattak (I.: 0,42; II.:0,48; III.:0,36; IV.:0,47).

b. *Az egyénekre irányuló csoportértékek és a csoportra irányuló egyéni értékek* anyagukban igen közel esnek egymáshoz.

Az egyénre irányuló csoportérték, illetve a csoportra irányuló egyéni érték: ugyanannak az értékelési aktusnak két oldala, olyan adat, amelyben az *egyes* tanulóra vonatkozó *összes* társvéleménye bennefoglaltatik. Ez minden tanulónál két összesített értéket adott: az ő értékelése által előállott csoportra vonatkozó értéket és az őt értékelő osztálytársak véleményeinek átlagértékét.

E két érték az első három évben nem mutat lényeges különbséget. Jelentősebb eltérést csak a IV. osztályban tapasztaltunk. Az explorációban ez azzal a tapasztalatunkkal egyezett, hogy a gimnázium harmadik évének végétől az öntudat megerősödése és kifejezettebb önérvényesítési, függetlenedési törekvés jellemezte a tanulókat. Ennek hátterében – különösen az érettségi évében – a szerteszét ágazó pályairányulások álltak.

c., A kétféle csoportérték nagyfokú egybeesése ellenére is mind a négy évben *lényeges különbség volt egy-egy tanuló esetében a saját személyiség és az osztálytársak értékelése között.* Ez az eltérés globálisan azt jelentette, hogy a tanulók önmagukkal szemben elnézőbbek voltak, mint társaikkal.

2. *Az exploráció adatai*

A. A társértékelés jellemzői. A gimnázium I. évében az átlagostól eltérő társértékelések indokai között főképp a *közösségi megnyilvánulások* elismerése vagy kritikája uralkodott. A megvizsgált tanulók a szociabilitás minőségét ekkor még döntően a külső magatartás, a társakkal szembeni viszony alapján értelmezték („segítőkész";„minden közös dologban benne van"; „érdekli minden, ami másokkal történik"; „komolyan veszi a partnerét is" – „nem vállal osztálytisztséget"; „kötekedő"; „nem viszonyozza mások közeledését"; „önző"; „passzív" stb.). Az első félévben még jó és szociábilis társ lehet az is, aki „engedi lemásolni dolgozatírás közben a feladatát", akinek „jó lemezei vannak"; „tud gitározni"; „tetszik a haja, a szerelése". Ehhez hasonlóan felemás a „rossz haver" megítélése is, aki lehet rossz barát azért is, mert „nem vállal osztálytisztséget"; „kihúzza magát a közös élményekből", de hasonló megbélyegzést kap, ha „nem súg", vagy nem tartja be a „betyárbecsület" egyéb íratlan szabályait.

Második osztályban az értékelési szempontok között rohamosan nő a *teljesítménnyel* kapcsolatos, illetőleg a tevékenység eredményességét vagy eredménytelenségét befolyásoló érzelmi, akarati tényezőknek.

Tapasztalataink szerint az első év a szociális alkalmazkodás nyílt vagy lappangó feszültségeivel volt terhes. Kudarc, sikerérzés, magányosság, általában a társ- vagy csoportkeresés lényege ekkor igen gyakran: biztonságkeresés az új környezetben. A partner, a

barát igénylése sokszor a tapasztalt és a várható nehézségek elleni védekezés, a támasz és bázis biztosításának egy módja. A társas viszonyok folyamatos strukturálódásával és stabilizálódásával magyarázható, hogy az „egymás" megítélésében egy év elteltével csökken a szociális faktor jelentősége és nő az elért eredmények szerinti rangsorolás mértéke. Megfigyelésünk szerint az osztálybeli pozíciók átmeneti rögzülése lehetőséget nyújtott a tanulóknak arra, hogy „kifelé" is tudjanak figyelni. Ekkor kezdték mérlegelni, próbára tenni saját képességeiket, teherbírásukat, s ezt tükrözi az is, hogy a társakról kialakuló véleményben nagyobb arányban szerepelt a „rendületlen kitartás" ; az „egyenletes teljesítőképesség" és a „sikeres teljesítmény."

Szórványosan mutatkozott a praktikus, osztályozásközpontú pedagógiai szemlélet hatása is. A jegyzőkönyvi adatok szerint – elsősorban a fiúk – igen nagyra értékelik az „osztály előtti biztos kiállást", a „sikeres felelést, dolgozatírást", általában azt a magatartásában is kifejezésre jutó szerencsés tulajdonságot, hogy valakit „nem lehet belezavarni mondanivalójába", hogy „biztos, logikus, megnyerő módon" tud kiállni az osztály és a tanárok előtt. Jelentkezett a sikeres tevékenységhez való ún. ellenzéki viszonyulás is. Ezekben az esetekben az alulértékelés motívuma nemegyszer rejtett irigység volt („..megjátssza a jó diákot"; „stréber"; „magoló"; „hangyaszorgalmú"; „tudálékos"; „nagyképű" stb.).

Mindezek mellett az 'értelmesség' megítélésében igen jó az összkép. E fogalom értelmezésében I–IV. osztályig az életkorral párhuzamos optimális tapasztalati gyarapodást és fejlődést kísérhetjük nyomon. III. és IV. osztályban az értelmességet már csaknem valamennyi megkérdezett tanuló úgy határozta meg, hogy az a belső adottságok és a szellemi igényesség eredménye, amely a teljesítőképességben, a szorgalomban, a munkakedvben és akaraterőben ötvöződik. Az értékelőképesség differenciálódása szempontjából különösen biztató volt, hogy a tanulók általában nem tekintették a jó vagy rossz bizonyítványt az értelmesség kizárólagos jelzőjének.

A harmadik osztályban a magatartás *morális* oldala került az értékelés homlokterébe. Jegyzőkönyveink tanúsága szerint a társadalmi értékrendszer hagyományos (elsősorban erkölcsi) normái ekkor hatottak legintenzívebben a megvizsgált tanulóknál. Az értékelések indokait számbavéve körvonalazódott egy, a vizsgált korcsoporttal azonos korú ideál alakja is, amely mintha az erős társadalmi presztízzsel rendelkező emberi értékek és normák megtestesítője lenne. Ennek alapján az a benyomásunk is lehetne, hogy a tanulókban ható és a társadalmilag elismert értékkategóriák nagyrészt egybeesnek. A gyakorlat mégsem ezt bizonyítja, s tapasztalatunk szerint ennek jelentős oka lehet, hogy *a formailag azonosnak látszó értékkategóriák közül egyiknek-másiknak a tartalma lényegbevágóan megváltozott,* tehát mást jelent a felnőttek és mást az ifjúság, a tizenévesek számára.

Vizsgálatunk során ilyen kritikus, emberi tulajdonságokba kivetített értékként szerepelt a „megfelelő érdeklődés", a „megbízhatóság", az „egészséges életfelfogás", az „őszinteség", befolyásolhatóság", illetve az 'önállóság'. Különösen az 'őszinteség' fogalmát a legtöbb tanuló meglepően újszerű módon értelmezte. A hagyományos szinonimák (becsületes, igazmondó, jellemes, megbízható) helyett a tanulók inkább úgy emlegették, mint az önérvényesítés, a merészség, a hajthatatlanság, a bátor szembeszegülés, sőt, mint a *lázadás* eszköz-tulajdonságát. Néhány tanuló a szélsőséges, egyedi viselkedésmódot például úgy értelmezte, mint a meg nem alkuvás, az önállóság, az elvhűség, s általában az eredeti személyiség ismertetőjegyeit.

Egyik tanuló éppen ilyen vonatkozásban hasonlítja össze két osztálytársát: „G.L. ellen semmi kifogásom nem lehet, mégsem szimpatikus. Nem tetszik, hogy órán majdnem kiesik a padból, annyira jelentkezik. Mindig az az érzésem, hogy sem az érdeklődése, sem a lelkesedése nem valódi. Igaz, a célját eléri, mert a tanárok szeretik." Egy másik fiúval fordított a helyzet. B.K.-ra mindenki panaszkodik, órán neveletlen, néha kötekedő, de „ha jelentkezik, vagy mond valamit, biztos vagyok benne, hogy nem szerepelni akar".

Az ide vonatkozó jegyzőkönyvrészletek arról tanúskodnak, hogy a 17 éves tanulók jó része már kevéssé tiszteli azt a társát, aki a normáknak az előírt követelményeknek *minden áron* akar megfelelni. Az említett példa is azt bizonyítja, hogy ezek a tanulók egyre inkább keresik egymásban a külső megnyilvánulások belső megfelelőit, azt kutatják, hogy az osztályfőnöknek tett felajánlás mögött igazi lelkesedés van-e, hogy egyik-másik társuk iskolai arca a tényleges, valódi arca-e, tehát hogy a külső magatartásformák és a belső tartalmak megfelelnek-e egymásnak.

„D.J.-ben nem szeretem azt az émelyítő kedvességet, amivel mindenkihez egyformán fordul. Ha valami történik az osztályban, amit titokban szeretnénk tartani, elmondja a tanároknak, hogy saját magát jó színben tüntesse fel." „K. mindent kiforgat... az ember legyen türelmes, legyen igaza, ha állít valamit, ne legyen csöpögős, színes-mázos és akkor álljon ki igazán, ha baj van, ne csak a levegőbe járjon a szája."; „T.A. túlságosan ingadozó... az ember nem tudja, hogy mire számíthat nála."; „N.A.-nak a legrosszabb tulajdonsága, hogy az embert szembe dicséri, a háta mögött pedig az ellenkezőjét mondja róla."; „J.I.-nek egy–egy témához nincs meg a kellő hozzáértése, mégis szakértőnek tünteti fel magát."; „D.J.-nél sosem lehet tudni, hogy mit érez, kapkod, szeleburdi, az érzései nem tiszták, mindig titkol valamit."

Az őszinteség vállalása sok esetben egyenrangúvá lett a szabadság, a függetlenség és a felelősség vállalásával, hiszen aki kíméletlenül, nyersen egyenes, annak fontos, követelő igénye, hogy morális érettségét másokkal is elismertesse (adott esetben a felnőttekkel). Ezekben az értékelésekben érződött a sablonról, a hagyományosról való leszakadás sürgetése, s ezzel együtt a befolyásolhatósággal, a függőséggel szembeni türelmetlenség is. Érdekes módon a függetlenedési igény ilyen erősen csak a társakról alkotott véleményekben került felszínre, mégis legtöbbször egészen pregnánsan a v.sz. saját törekvéseit fejezte ki.

A középiskolás évek alatt a harmadik osztály mintha a krízis éve lenne! A sok ellentmondás ellenére is továbbfejlődik az elemzőkészség: a szépség mögött sokan felfedezik a hivalkodást, a kedvességben az üresség és formalitást, ugyanakkor azt is felismerik, hogy szembehelyezkedni egy tanárral nem feltétlenül kötekedést, agresszív szembeszegülést jelent, s hogy egy rendezetlen, formai különcködések mögé bújó társban is lehet értékes barátot találni. Anyagunkban az érzelmi, viszonyulási differenciáltság néhány tanulónál következetesen úgy jelentkezett, mint a személyiség érettségének fontos mozzanata, amely a fokozódó szellemi érést kíséri és elősegíti azt a felfedezést, hogy a tanuló a saját 'én'-en kívüleső más személyekben is képes legyen meglátni az önálló, autonóm törvényekkel rendelkező személyiséget, s így a számára idegen vagy nehezen elfogadható sajátosságokat is reálisan és tárgyilagosan ítélje meg.

A *túlértékelés* egyik alapmotívuma volt a már jelzett okok mellett a nem kellően alátámasztott önelégedettség érzése is. Ilyen túlértékelési motívum ragadható meg két lánytanuló önértékelésében. Mindkettőjüknél a szépség által aratott sikerérzés emelte meg irreálisan az önérték szintjét. (B.E.

csinos, szép lány, sőt elsőtől kezdve kitűnő tanuló, társai előtt mégsem szimpatikus magabiztos, önzésre beállítódott viselkedésmódja, másokkal szembeni kíméletlensége miatt.) Előfordult a hibákkal át- meg átszőtt jellem „büszke" vállalása, a szabálytalan egyéniség eredeti szerepében tetszelgés („soha nem hagyom magam befolyásolni"; „bármit csinálok, mindent a saját jókedvemből teszek"; „kényszeríteni semmire sem lehet"). Ugyanezek a tanulók később nehezményezik, hogy társaik nem ismerik őket eléggé; az alkalmazkodás teljes elvetése és a kölcsönös kapcsolatok igénye közötti ellentmondás kézzel tapintható.

Az önismereti képesség gyengesége következetesen kifejezésre jutott a csoport értékeléséhez viszonyított magas önértékekben, az egyéni önjellemzések tagolatlanságában, a lényegtelen szempontokban, illetve az egyszempontúságban. Szemben a társak értékelésével számszerűen is kevesebb a megnevezett befolyásoló tényező, erős a szubjektív hangoltság s a lényegtelenebb jegyeknél való megtapadás.

Az *alulértékelés* kategóriájában visszatérő kísérő jegy a nagyfokú érzelmi labilitás, a belső bizonytalanság. Ez a bizonytalanság tükröződik a tanulóknak a környezetükhöz vagy önmagukhoz való irreális viszonyában, a kisebbségi érzésekben, de – túlértékelés esetében – az erős önbizalom is.

Az alul- és túlértékelések indokait számbavéve két meglehetősen szélsőséges típus bontakozott ki felmérésünk folyamán: egy kevéssé megbízható, önmagával elégedett, de kritikátlan és egy bizalmatlan, befolyásolható, önállótlan, bizonytalan én-kép. A harmadik típus kevésbé pregnáns és jórészt sztereotip vagy közhelyszerű mintákra támaszkodik önmaga megítélésekor.

Önismereti és önkritikai gyengeségre következtetünk a táblázatban (1,2,a.b.) is mutatkozó adatok alapján. Elsősorban az alulértékelés – egyébként kritikát jelző – motívumszegénysége jellemző. A megnövekedő önbizalom eseteiben ugyan elő-előbukkan néhány pozitív új tulajdonság (pl. a szociális megbecsülésre való törekves, egyértelmű állásfoglalás, társadalmi kérdések iránti érdeklődés stb.), de még így is szembetűnőbb az alkalmazkodási gyengeség vagy képtelenség, a bizonytalan jövőelképzelés, a foglalkozási, pályaválasztási tanácstalanság, a közösségtől való elfordulás, a magány, csalódottság, meg nem értettség érzése, egy-egy esetben az önzés, a gyanakvás és a kiábrándultság is. Exploratív úton szerzett tapasztalataink szerint a *középiskola végén* – az általunk vizsgált tanulók önértékelése szintjén – *hiányzik az az ugrásszerű horizonttágulás és motívumgyarapodás, amit e jelentős, új életszakasz küszöbén várni lehetne.* Sok a pesszimizmusra utaló motívum, ugyanakkor a megfelelőnek érzett önbizalom eseteiben is nagyfokú önismereti tájékozatlansággal találkoztunk.

Összegezés

Az általunk vizsgált tanulók *egymás megítélésében* jóval objektívebbnek mutatkoztak, mint önmagukkal szemben. A társakkal kapcsolatos értékelési beállítottság általában egészségesebb, tárgyilagosabb, lényegretörőbb volt. A motívumrendszer fejlődése e téren lassú, de fokozatos és pozitív minőségi változás irányába mutat. Az egymásról alkotott vélemények szintjén legnagyobb fejlődés az utolsó két évben tapasztalható. Feltételezésünk szerint olyan fiatalokról van szó, akik a mozgalmi életben, a család és az iskola gyakran nem egyértelmű és szervezetlen, olykor ellentmondó benyomásai között *hamarabb megtanulnak másokat kritizálni, másokat alaposabban megfigyelni, mint önmagukat.* Érdekes közvetett adat birtokába jutottunk: az elemzőkészség, a sokoldalú, érett megítélőképesség legtöbbször csak a saját 'én'-en kívüleső világ értékelésében mutatkozott,

mégis úgy tűnt, hogy a tanulók elsősorban *saját hibáik portréit keresik,* amikor másokra tekintenek.[5]

Jóllehet az önismereti képesség fejletlenségére utaló tendenciákat mindössze 40 tanuló vizsgálata során észleltük, ez mégis arra figyelmeztet, hogy hasznos lenne megvizsgálni e képesség tényleges fejlettségét reprezentatív keretek között is. Az értékelőképesség kutatásának szükségessége két elkerülhetetlen pedagógiai, pszichológiai feladatot is diktál:

– Tisztázni kell – lehetőleg korcsoportonként – a jelenlegi fejlettség szintjét.

– A feltárt színvonal ismeretében speciális módon kell hatni a tanulókra az önértéktudat, önismeret, önértékelés, önnevelés tudatos és célirányos fejlesztésével. E hatásnak azt kell elérnie, hogy a tanulókban spontán erővel működjön a készség a tárgyilagos kritikára és elismerésre egyaránt. Feltételezhető ugyanis, hogy az általános értékelőképesség és normatudat kialakítása a tanulók önmagukkal szembeni igényeit is megnöveli, s lehetőséget ad önnevelésükre is.

[5] V.ö. H. *Wallon*: Buts et methodes de la pychologie. Niveaux et fluctuations du moi. Enfance, 1963. 87–99.

ZAKAR ANDRÁS

A SERDÜLŐ TANULÓK PÁLYAISMERETÉT ÉS ÖNISMERETÉT ALAKÍTÓ TÉNYEZŐK

A pályaválasztás összetett, hosszan tartó folyamat, amely több egymással összefüggő szakaszra tagolható. Ezen belül különösen nagy figyelmet érdemel a serdülőkor, a személyiség fokozódó önállósodásának időszaka. Ebben a fejlődési periódusban a személyiség szocializálódásának egyik mutatója a pályaválasztási érettség összetevőinek kialakulása és tartalmi gazdagodása, az elképzelések egyre tudatosabb megjelenése, a különböző orientációs irányok mérlegelése és az elhatározás kialakításának előkészítése.[1]

Ezen orientációs szakasz komplex problémakörén belül a következő két egymással összefüggő kérdést vizsgáltuk: 1. a tanulók pályaismeretének és önismeretének meghatározása, 2. kísérlet a pályaismeretet és az önismeretet alakító tényezők megismerésére és elemzésére, továbbá azok fejlesztésére, mert a jelenlegi hasznos kezdeményezések sem elegendők arra, hogy a mai tanulóifjúság kellő pályaválasztási előkészítést kapjon.[2]

A tényanyag összegyűjtéséhez a következő vizsgálati módszereket alkalmaztuk:

a. Kérdőív a pályaorientáció és a pályaismeret, önismeret feltárására.

b. Megfigyelés tanítási órákon és a pályaválasztási témájú osztályfőnöki órákon.

c. Egyéni és csoportos beszélgetések a tanulókkal.

d. Az iskolai dokumentáció tanulmányozása.

A vizsgálat kereteit a reprezentatív mintavétel szabályai szerint határozzuk meg. Populációnkat (800 fő) több szempont (települések jellege; tanulócsoportok száma; szaktanár-ellátottság) együttes figyelembevételével sorsoltuk ki. A vizsgálatainkat egy megye kiválasztott általános iskoláiban végeztük el. Kísérletünk során az adatfelvételeket VII. osztályban kezdtük és VIII. osztályban folytattuk, s így két tanéven keresztül kapcsolatban voltunk a tanulókkal. A nemek közötti megoszlás aránya: 51,2% leány, 48,8% fiú. A vizsgálatba bevont tanulók egyharmada városban vagy város közelében, a többi falun, illetőleg tanyai körzeti iskolában tanul.

A pályaorientáció főbb tendenciái

A pályaismeret, az önismeret és az ezeket alakító tényezők értékelését és a fejlesztés lehetőségének elemzését megelőzően szükségesnek véljük a tanulók orientációs irányulásának részletes bemutatását.

[1] *Völgyesy* Pál: A személyiség szerepe a pályaválasztásban, különös tekintettel a munkára nevelésre, társadalmi hatásokra, kollégiumban nevelkedő fiataloknál. (Kandidátusi disszertáció) Kézirat. Bp. 1972.

[2] *Rókusfalvy* Pál: Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Bp. 1969. 280.

Az adatainkból egyértelműen kitűnik, hogy a hetedikes tanulókat élénken foglalkoztatja pályaválasztásuk kérdése. Ez az érdeklődés természetesen különböző intenzitást és megalapozottságot mutat, de túlnyomó többségnél körvonalaiban kirajzolódik a választott pálya, s ez az orientáció irányának határozottságára enged következtetni.

1. táblázat

A tanulók és a szülők választása

A tanuló és a szülő választása	Fő	%
megegyezik	617	77,1
nem egyezik meg	138	17,3
nem válaszolt	45	5,6
összesen	800	100,–

A vizsgált tanulók összesen 97-féle foglalkozást jelöltek meg felmérésünk alkalmával. Ez első látásra nagyon széles körű és változatos pályakívánság-sorozatnak tűnik. Ugyanakkor az egyéni elképzelések és a népgazdasági lehetőségek jelentős mértékben eltérnek. Éppen ezért hárul a pályaorientálásra óriási feladat, mivel hosszabb távon speciális módszerekkel a különféle ellentmondások feloldhatók, vagy legalábbis a minimálisra csökkenthetők a tényleges pályaválasztás időszakára. Ezt pedig úgy lehet igazán eredményesen megoldani, ha a tanulókra lebontva elvégezzük az egyes tanulói pályaválasztások realitásértékének a meghatározását és ennek megfelelő pályaorientálást folytatunk.[3]

A tanulók által VII. osztályban választott *elsődleges* pályák között a divatos szakmák csoportja az országos átlag mellett részben helyi mutatókkal is jelentkezik (autószerelő, női fodrász, kozmetikus, szobafestő-mázoló, kereskedő). Ugyanakkor a vizsgált területen is változik bizonyos időszakon át a legnépszerűbb foglalkozások köre és struktúrája, amit mindenkor messzemenőkig figyelembe kell venni a fiatalok pályaorientálásánál.

A serdülő tanulók *másodlagos* pályaválasztása sokkal reálisabb, mint az elsődleges pályák megjelölése, mivel a második helyen megjelöltek között jóval nagyobb számban fordulnak elő fizikai munkát igénylő foglalkozások, illetve kisebb mértékben kvalifikált pályák.[4]

Vizsgálatunk folyamán megtudtuk, hogy a tanulók és szüleik pályaválasztási elképzelése 17,3%-ban nem egyezik meg (1. táblázat).

Ez azt mutatja, hogy a pedagógusok fő feladata sokszor a családon belüli választási összhang megteremtése, mivel az eredményes pályaválasztás a szülői és a tanulói elképzelések összeegyeztetése nélkül ritkán biztosítható.

[3] *Zakar* András: A serdülő tanulók pályaorientációjának pedagógiai vizsgálata. Pedagógiai Szemle, 1975. 2 sz. 122–131.

[4] *Zakar* András: Az általános iskolai tanulók pályaérdeklődésének alakulása az orientáció időszakában. Művelődésügyünk, 1974. 22 sz. 29–32.

A helyes pályaválasztási döntés létrejöttéhez a fiataloknak viszonylag *széles körű* elemi pályaismerettel, továbbá egyes pályákról *sokoldalú* és *elmélyült* ismeretekkel kell rendelkezniök. Azt is tudniuk kell ezenkívül, hogy milyen munkafeladatok megoldásával telik el a dolgozó munkaideje, illetve tisztában kell lenniük a választott pályán (vagy pályákon) dolgozó emberrel szemben támasztott pályakövetelményekkel is. Ezenkívül tudni kell még a választott pályáról a helyi elhelyezkedési lehetőségeket is, illetve azt, hogy a teljes értékű szakmai működéshez milyen szakképzettséget szükséges megszerezni.[5]

2. táblázat

A tanulók pályatevékenység-ismerete

pályatevékenység	%
A tanuló nem válaszolt	13,4
a pálya lényegétől független tevékenységet említ	12,6
a válasz szakmai szempontból általános	33,7
a szakma lényegét alkotó egyetlen tevékenységet említ	28,9
a pályához szervesen hozzátartozó tevékenységcsoportot határoz meg	11,4
összesen	100,–

A tanulók pályaismeretet az említett szempontok alapján vizsgáltuk meg és értékeltük. Az elemi pályaismeret tanulóinknál az országos átlagnak megfelel, mivel az általuk felsorolt pályák száma 15–26 között mozgott. Vizsgálatunkból az derül ki, hogy a lányok és a fiúk elemi pályaismerete azonos, eltérően a hasonló korábbi vizsgálati eredményektől.

A pályák egyszerű megnevezése, felsorolása tulajdonképpen még nem jelent pályaismeretet. Ezért megvizsgáltuk részletesen a tanulók pályatevékenység- és pályakövetelmény-ismeretét. Munkánk során a *Rókusfalvy*-féle módszert alkalmaztuk.

A tanulói válaszok értékelésének szempontjai ezek szerint: 1. a pálya szempontjából valóban lényeges tevékenységformát tartalmazza és 2. e tevékenységformák felsorolása viszonylag differenciált legyen[6]:

Vizsgálati eredményeink alapján *a tanulók 40%-ának van csak elfogadható pályaismerete*, mivel a többiek vagy lényegtelen és általános válaszokat adtak, vagy nem is válaszoltak kérdésünkre (2. táblázat).

[5] *Rókusfalvy* i.m.

[6] *Rókusfalvy* Pál, 1966: A pályaválasztó fiatalok pályaismerete. Magyar Pedagógia, 1966. 1. sz. 17–35.

3. táblázat

A tanulók pályakövetelmény-ismerete

pályakövetelmények	%
a tanuló nem válaszolt	24,2
differenciálatlan, általános válasz	16,3
kevésbé differenciált válasz, iskolai tevékenységhez tapad	26,4
kevésbé differenciált válasz, de az iskolai követelményeken túl egyéb elemeket is tartalmaz	19,7
minden szempontból differenciált válasz	13,4
összesen	100,–

E tekintetben – ellentétben az elemi pályaismerettel – a leányok nagyobb, részletesebb pályaismerettel rendelkeznek, mint a fiúk. Ugyanakkor a fiúk egy része reális pályaleírást készített, a pályatevékenység leglényegesebb elemeit ragadta meg.

A pályaismeret másik mutatója *a tanulók pályakövetelmény-ismeretének a szintje.* A szakirodalomban többen hangsúlyozzák a választott pálya követelményeinek szükséges ismeretét a tanulók részéről.

A tanulói pályakövetelmény-ismeretet tulajdonképpen az önismerettel kapcsolhatjuk egybe, mert „a pályafelvilágosítás csak akkor eredményes igazán, ha a tanulókban megfelelő intenzitású és irányú önkritikai folyamatokat és aktív alkalmazkodási tevékenységet indít el".[7]

A tanulók által leírt pályakövetelmények értékelésének szempontjai: a válaszok differenciáltsága; a szakmai lényeg megragadása; „a szakmai lényeg alkalmazása a személyi követelmények megfogalmazásában".[8]

Vizsgálati eredményünk azt bizonyítja, hogy a tanulók többségének (kb. 80%-a) tájékozottsága a választott pályák követelményét illetően differenciálatlan, hiányos és egyoldalú. E területen sokkal nagyobb nehézségek vannak, és jóval több feladat vár megoldásra, mint a pályatevékenység ismeret fejlesztésében (3. táblázat).

A tanulók pályakövetelmény-ismeretét nemenként vizsgálva szintén nem tapasztalunk nagy eltéréseket a fiúk és a leányok között, ellentétben a korábbi hasonló vizsgálatok eredményeivel (3. táblázat).

A tanulók pályaérdeklődését és a pályakövetelmény-ismeretét egybevetve a következőket állapíthatjuk meg: *a pályakövetelményeket azok tudták megfelelően meghatározni, akiknek a pályaleírása is differenciált. Ezt fontos tudnunk, bár „a differenciált pályaleírás ugyan szükséges, de nem elégséges feltétele a tanulók életkorának megfelelő teljes és pontos pályakövetelmény meghatározásának".*[9]

[7] *Csirszka* János: Pályalélektan. Bp. 1966. 271.
[8] *Rókusfalvy*: Pályaválasztás . . .
[9] *Rókusfalvy*: A pályaválasztó fiatalok . . .

A pályakövetelmények felmérése során megállapítottuk, hogy a tanulók aktuális pályaismerete hiányos és differenciálatlan. Így a tanulók pályaismeretének bővítését csak komplex pályaismertetéssel lehet megvalósítani.[10]

A hiányos tanulói pályaismeret-fejlesztést elsősorban a pedagógusoknak kell közvetlen és közvetett módon elősegíteni (üzemlátogatások, kirándulások, szakmai gyakorlatok, tapasztalatcserék, szakkörök, nyári munkavállalás stb.).

A serdülők önismerete

Az általános iskolai tanulók pályaismeretének vizsgálata után elemeztük a serdülő fiatalok önismeretét, mivel a megalapozott pályaválasztáshoz a megfelelő pályaismereten kívül reális önismeretre is szükség van.

Az önértékelés kérdését a pedagógiában és a pszichológiában többen vizsgálták a pályaválasztás szempontjából.

A pályaválasztási önismeret a különböző tevékenységek sorozatában alakul ki. „Forrásai: 1. saját élményvilágunk tudatosítása, 2. környezetünk, a másik ember magatartásunkra adott reakcióinak tárgyilagosan önvonatkoztatott értelmezése és legfőképpen 3. az élet valamennyi területén elért – a szó tág értelmében vett – teljesítményünk reális értékelése".[11]

A tanulók pályaválasztási felkészülésével összefüggő önismereti kérdések széles spektrumra terjednek ki. A teljesség igénye nélkül a következő önismereti paramétereket jelölhetjük meg:

– egészségi állapot
– az értelmi működés teljesítmény-szintje
– a különböző tanulmányi és munkatevékenységekben megmutatkozó tulajdonságok
– az igények színvonala
– a szakköri tevékenység kiválasztása

Munkánk során egyetlen módszer alapján próbáltuk meghatározni a tanulói önismeretet. Dolgozatot írattunk osztályfőnöki óra keretében a vizsgált fiatalokkal, hogy milyen képességeik és tulajdonságaik alapján alkalmasak vagy alkalmatlanok – megítélésük szerint – a választott pályára.

Az összegyűjtött tényanyag empirikus elemzése során többféle szempontot vettünk figyelembe az adatok csoportosításához. Így a válaszok differenciáltsága, terjedelme és a választott pályával való adekvát megfelelése alapján rögzítettük az egyes összetevőket (4. táblázat).

A tanulók válaszaiból kitűnik, hogy *cselekvések*, továbbá a *belső tulajdonságok* alapján tartják leginkább magukat alkalmasnak arra, hogy a választott pályán dolgozhassanak. Ugyanakkor a különféle *viszonyulások* és *kapcsolatok*, valamint a *külső tulajdonságok* már lényegesen kisebb szerepet játszanak e tekintetben.

[10] *Zakar* András: Adalékok a serdülő tanulók pályaorientációjának pedagógiai elemzéséhez. (Bölcsészdoktori értekezés) Kézirat. Szeged, 1973. 155.o.

[11] *Rókusfalvy* Pál: A pályaválasztó fiatalok önismerete. Pedagógiai Szemle, 1966. 1. sz. 17–35.

4. táblázat

A tanulók önismerete

A dolgozatok tartalmi körei	%
külső tulajdonságok	35,1
belső tulajdonságok	41,2
viszonyulások-kapcsolatok	28,3
cselekvések	55,7
érdeklődési kör alapján	37,6

A tanulók önismereti dolgozatainak elemzése alapján néhány általános megállapítást fogalmazhatunk meg:

– A 12–14 éves tanulók önmagukról általánosságban önálló véleménnyel rendelkeznek.

– Az a legszembetűnőbb a dolgozatokban, hogy a serdülők viszonyítási alapot keresnek, és sokszor hivatkoznak külső véleményére gondolataik megfogalmazásában.

– Ugyanakkor a tanulók kevésbé élnek a differenciált önjellemzéssel. Mindez rendkívül leegyszerűsíti, egysíkúvá teszi az általános iskolai tanulók pályaválasztási önismeretének optimális lehetőségét.

Az általános iskolai tanulók által írt önismereti dolgozatokat három csoportba oszthatjuk:

Differenciált, részletes, a pályakövetelményeknek megfelelő 8,5%

Kevésbé differenciált, közepes terjedelmű, a pályakövetelményeknek részben megfelelő 47,2%

Tartalmi és formai szempontból differenciálatlan, a pályakövetelményeket alig vagy egyáltalán nem tartalmazza 44,3%

A serdülő tanulók önismeretének általános értékelése után idézünk néhány dolgozatot:

1. *G. András*: 13 éves, lakhely: nagyváros, pályaválasztási szándék: gépkocsivezető.

„Én se jó, se rossz tanuló nem vagyok. Nem félek a gyerekektől, és veszekedni is szoktam, ami természetesen nem helyes. Ilyen vagyok én!"

2. *K. Katalin*: 14 éves, lakhely: kisváros, pályaválasztási szándék: védőnő.

„Kiskőrösön születtem. Szüleim négyéves koromban irattak be az óvodába. Nagyon szerettem óvodába járni. Több alkalommal kaptam el különféle járványos megbetegedéseket, azóta egészségileg érzékenyebb lettem. Eleinte jeles, később gyengébb lett a tanulmányi átlagom. Legkedvesebb tantárgyaim: testnevelés, gyakorlati foglalkozás és a történelem. Nagyon szeretem a pajtásaimat (kivéve néhányat) és a kisgyerekeket. Szeretem a közösséget és kellemetlenül érzem magamat egyedül. Egészségügyi szakközépiskolában szeretnék továbbtanulni. Tehát ilyen vagyok!"

3. *M. Veronika* 14 éves, lakhely: falu pályaválasztási szándék: riporter.

„ Az ember elfogult, ha saját magáról kell írnia, de azért megpróbálom leírni milyen is vagyok én. Ami egy iskolásnál nagyon fontos, a tanulás, ott nem tartozom a legjobbak közé. Arra törekszem mégis, hogy társaim barátkozzanak velem. Általában mindenkivel szívesen beszélgetek, hamar kötök barátságot. Ilyen a természetem. Egy helyben ülni nem szeretek. A vidámságot, a változatosságot kedvelem. Éppen emiatt választottam a *riporter* foglalkozást. Az elhatározásom nem mindenkinek tetszik, kapkodónak és szeleburdinak gondolnak. Ez persze nem így van teljesen. Ha valaki a gondját rám bízza, beszél róluk, mindent megteszek, hogy segítsek a megoldásukban. Ezt nem kell mindig komoly ábrázattal csinálni. Attól még lehet tartalmas ember valaki, ha vidám.

Arról is írok, ha a riporterségről le kell mondanom, mert az előfordulhat. Akkor más szakmát választok. Elsősorban olyant, ahol mozoghatok, emberekkel foglalkozhatok. – Így röviden és dióhéjban ez vagyok én!"

A fogalmazások bemutatásával a dolgozatok minőségére kívántunk utalni.

A tanulók írásainak differenciáltsági foka, adatbősége a személyiség érettségének mutatója, illetve az életkori sajátosságokon túl az egyéni profil megrajzolásának biztos eszköze.

A serdülőkkel íratott önismereti dolgozatot mint módszert is szükséges értékelni. A személyiség sajátosságaira lehet következtetni abból, hogy a tanuló szívesen és részletesen ír magáról, vagy egy-két egyszerű mondattal válaszol a feltett kérdésre.

A tanulók pályaismeretére és önismeretére ható tényezők

A pályaismeret és az önismeret fokozatosan alakul ki. Különféle hatások befolyásolják az egyes pályákról és önmagukról alkotott nézetünket. Egész életünk folyamán (születésünktől fogva) ismereteket szerzünk sokféle foglalkozásról és természetesen a pályákhoz viszonyítva önmagunkról is.[12]

Munkánk során kérdőíves felmérés alapján megkérdeztük a tanulóktól, hogy pályaismeretüket milyen tényezők befolyásolták. Elsősorban az érdekelt bennünket, hogy a tanulók kiktől szerzik a pályákra vonatkozó információikat, másrészt az ismeretszerzés módját, illetve a tanulók részvételének jellegét próbáltuk meghatározni a pályaismeret-bővítés folyamatában (6. táblázat).

A *család* primátusa a pályaismeret fejlesztésében egyértelmű. Természetesen a családon belül is a szülői hatás a legerősebb, azután következnek a testvérek és a rokonok hatásai. Talán kivételt képeznek a felnőtt testvérek, akiknek még a szülőket is meghaladó szerepük van a fiatalabb testvéreik pályaismeretének formálásában. Viszont a hasonló és közel egykorú testvérek pályaválasztási hatása már lényegesen gyengébb.

A serdülőkorban a gyermek érzelmileg még nagyon kötődik a legszűkebb környezetéhez, a családhoz. A pubertás az a kor, amelyben megindulnak azok a folyamatok, melyek ezt a kört kiterjesztik, minőségileg átalakítják.[13] A pályaorientációs időszak viszont e hosszantartó folyamat kezdetén található, ezért a serdülőkori pályaválasztásban specialis feladatok megoldása látszik szükségesnek, különös tekintettel a pályaismeret fejlesztésére.

Vizsgálatunk során elemeztük *a barátok, a hasonló korúak* egymás pályaismeretére gyakorolt hatását is. Nagyon összetett kérdés a serdülőkori barát pályaválasztási hatása. Az a véleményünk, hogy a baráti kör pályaválasztási szempontból csak egy keret és annak a tartalma meglehetősen hiányos és spontán. E kortársi hatások óriási lehetőséget rejtenek magukban az egyéb pozitív beavatkozási formák mellett, amelyeket feltétlenül ki kell használni a tanulók minél eredményesebb pályaválasztási előkészítésének érdekében.

[12] Willi *Khurt:* Grundfragen der Berufswahlvorbereitung der Schuljugend. Pädegogik, 1975. Beiheft 2.

[13] Adolf *Kossakowski,* 1976: Psychologische Aspekte der allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit. Pädagogik, 1976. 2. sz. 151–168.

6. táblázat

A pályaismeretet befolyásoló hatások

Hatások	%
Család	42,30
Barát	28,5
Iskola	8,1
Hírközlés	35,8
Egyéb	26,1

A *tömegkommunikációs eszközök* problémakörének jelentőségét, de még inkább nagy lehetőségét kell hangsúlyozni. Különösen a közelmúltban nőtt meg a hírközlés szerepe a pályaválasztási tanácsadásban, ezen belül mindenek előtt a pályaismeret fejlesztésében. A tömegkommunikáció hatását talán a családi hatással kapcsolhatjuk össze leginkább, mivel a tanulókat ezen információk a különböző hírközlési eszközökön keresztül főként a családon belül érik. A tömegkommunikáció pályaválasztási feladata, hogy több lehetőséget teremtsen a pályaválasztás minden területének a propagálására, elsősorban a tanuló-ifjúság pályaismeretét bővitse.

A család után a legtöbb időt az iskolában töltik el a tanulók. Joggal elvárhatnánk azt, hogy a tanulók pályaismeretének alakításában *az iskola* döntő súllyal szerepeljen. Ez csak részben van így, mivel az iskola ma még nem minden területen irányítja meghatározó módon a serdülők pályaválasztását.[14] A tanulók rangsorolása alapján az iskolai pályaválasztási hatás gyenge. A tanulói szubjektivitáson túl az indirekt iskolai pályaválasztási tevékenység folytán bizonyos fokig irreálisak a vizsgálati eredményeink. A pályaismeret fejlesztésében egyébként a közvetett iskolai hatás nagyon eredményes, amit célszerű alkalmazni.

Az egyéb pályaismeretet befolyásoló hatás nem gyakori, különösen első helyen szerepel kis számban a tanulók válaszaiban.

Egyik korábbi munkánk alapján [15] megkérdeztük a tanulóktól, hogy milyen élmény hatására alakult ki a jelenlegi pályaismeretük. A kapott válaszokból kitűnik, hogy az olvasásnak nincs nagy hatása e korban a pályaismeret alakulására. Ennek a magyarázatát talán abban kereshetjük, hogy a szemléletesebb dolgok sokkal jobban megragadják a serdülőket. Nyilván ez az oka annak is, hogy a tv-nek, mozinak a hatása nagyobb, mint az olvasásé.

A vizsgálati eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a *a verbális információ a leggyakoribb a pályaismeretet kialakító élmények között serdülőkorban*. Ezek közül is főként a közvetlen családtagoktól kapott szóbeli információ a legjelentősebb. *A közvetlen megfigyelést viszont jelentősebbnek értékeljük a szóbeli értesülésnél*. Tapasztalás, közvetlen megfigyelés útján lehet sokoldalúan megismerni egy pályát, az ott dolgozó ember munkatevékenységét. A közvetlenül tapasztalt és megismert pálya alapján történt el-

[14] *Rókusfalvy*: Pályaválasztás . . .

[15] *Zakar* András: Motive und Gestaltungsfaktoren der Berufswahl in der Pubertätszeit. (Szerkesztés alatt)

határozás sokkal reálisabb, mint a verbális információ vagy az audiovizuális értesülés által kialakított pályairányulás.

Nem tartjuk kielégítőnek, hogy csak minden ötödik tanuló pályaismerete épül közvetlen megfigyelésre. Ezért az egyes foglalkozások közvetlen megfigyelésére és megismerésére nevelés egyaránt fontos iskolai és családi feladat.

Pályaválasztási szempontból a legjobb alkalom *a konkrét munkafolyamatban való aktív részvétel.* Tanulóink viszonylag kis hányada (8,5%) volt csak abban a szerencsés helyzetben, hogy saját maga vett részt a munkában, mintegy előre kipróbálta azt. Nyilvánvalóan a 14 éves kor előtt igen korlátozott a tanulók munkavégzési lehetősége, de ezen meghatározott adottságok kihasználtsága korántsem kielégítő.

Minden negyedik tanuló nem tudta meghatározni, hogy milyen élmények befolyásolták pályaismeretének kialakításában. Ők többnyire általános válaszokat adtak. Hogy ezek mögött milyen kötődések rejtőznek, nem tudtuk teljes egészében feltárni, csak részleges eredményeink vannak e területen. Úgy tűnik, hogy e tanulóknál a szimpátia mellett nincs egyéb meghatározott élmény: a passzív ismerkedésen kívül nem jutottak közelebb az elképzelt pályához, és így arról vajmi keveset tudnak.

A pályaismeret mellett a pályaválasztási érettségre nevelés másik leglényegesebb összetevője *az önismeret.* Az önismeret kialakítása pályaválasztási szempontból lényegesen komplexebb kérdéskör, mint a pályaismeret fejlesztése. A személyiség szocializációja során bonyolult mechanizmusok alakítják ki az önmagunkról alkotott nézeteinket.[16] Ugyanakkor reális pályaválasztási önismeret az aktuális pálya bizonyos fokú ismerete nélkül elképzelhetetlen, tehát e komponensek feltételezik egymást és kölcsönhatásban állnak egymással.

Az önismeret kialakítását befolyásolja azon személyek véleménye is, akikkel a tanuló legközvetlenebb kapcsolatban áll. E csoport tagjainak a véleménye természetesen alakítja a serdülők önismeretét, továbbá orientálja a tanulókat a pálya, a továbbtanulási irány megválasztásában.[17]

Ezért mértük fel közvetett formában *a tanulók szűkebb környezetét jelentő csoportba tartozók megítélését.*

A serdülők által adott válaszok természetesen nem minden esetben felelnek meg a valóságnak, nem egészen reálisak, mégpedig a tanulói szubjektivitás miatt. Mindezek ellenére a tanulók válaszai lényeges jelzések a pályaválasztási problémákról, ezen belül az önismeret kialakítására gyakorolt hatásuk specifikumairól.[18]

Vizsgálataink alapján azt tapasztaltuk, hogy az *anyák* ismerik legjobban gyermeküket pályaválasztását. Szinte alig fordul elő, hogy ne törődnének gyermekük választásával, vagy elleneznék azt. Így természetesen az önismeret kialakításának folyamatában az anyák

[16] *Duró* Lajos–*Zakar* András: Untersuchung über die Arbeitseinstellung bei ungarischen Oberschülern. Bericht über die 2. Wissenschaftliche Arbeitstagung . . . 1975. 153–156.

[17] *Havas* Ottóné: A pályaválasztási tanácsadás néhány pszichológiai problémája. Pedagógiai Szemle, 1964. ll. sz. 1019–1040.

[18] *Gottfried Petri–Harald Seidl*, 1975: Untersuchungen zur Motivation der Studien- und Berufwahl der Maturanten. Beiträge zur pädagogischen Psychologie der Schriftenreihe „Schule und Beruf", Heft 466–474. Wien, 1975. 135.

megkülönböztetett helyet foglalnak el, ugyanakkor az *apák* lényegesen passzívabb szerepet töltenek be e tekintetben.[19]

A tanulók egyoldalúan ítélik meg *az osztályfőnökök* tevékenységét az önismeret kialakításában. E kérdésünkre a tanulók egynegyede nem válaszolt, ötöd része pedig a teljes tanári passzivitást hangsúlyozta. Ez azt is jelzi, hogy az iskolai pályaválasztási előkészítő tevékenység ezirányú feladatainak színvonalát javítani kell akkor is, ha a serdülők szubjektivitásán túl figyelembe vesszük a közvetett iskolai hatást. A *barátok* viszont sokkal többet tudnak egymás pályaválasztási elképzeléséről, mint amit az osztályfőnök ismer. Ugyanakkor más összefüggésben meggyőződtünk arról, hogy a barátok kevésbé törődnek egymás pályaválasztásával a megfelelő tájékozottság ellenére. Így a serdülő fiatalok önismeretük formálásában pályaválasztási aspektusból csak részleges hatással vannak egymásra.

Az általános iskolai tanulók pályaválasztási önismeretét különböző módon befolyásolják az egyes személyek, mégpedig elsősorban a gyermek pályaválasztási elképzelésének a megítélésével. Az ez irányú családi hatás megoszlik, az apák pályaválasztási szerepe a családon belül másodlagos. Az osztályfőnökök érdeklődése tanítványaik pályaválasztása iránt nem kielégítő. A kortársak sem mutatnak részletes tartalmi érdeklődést egymás pályaválasztási szándékai iránt..

A vizsgálati eredmények összegezése

A vizsgálati eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a nevelésszociológiai feltételek jelentős mértékben alakítják az általános iskolai tanulók pályaismeretét és önismeretét – ezáltal pályaorientációjuk általános irányát. Az egyes szociológiai tényezők közvetve hatnak a pályaismeret-önismeret relációjában, ugyanakkor ezen hatások alapvetően meghatározók már az orientáció szintjén is.

A serdülő tanulók pályaismeretéről elmondhatjuk, hogy az átlagos elemi pályaismereten túl pályaleírásaik mintegy 40%-ban tartalmaznak lényeges, a pályára specifikusan jellemző elemeket. A pályatevékenység-ismeret nemenként és iskolánként jelentős eltéréseket jelez.

A pályakövetelmény-ismeret pedig közel 80%-ban differenciálatlan és általános serdülőkorban. A pályakövetelményeket azok tudták elfogadhatóan meghatározni, akiknek a pályatevékenység-ismerete is megfelelően differenciált.

A tanulók aktuális pályaismerete tehát rendkívül különböző, a pályatevékenység és pályakövetelmény-ismeret alkalmazásának képessége nagyon változó.

A serdülőkkel íratott dolgozatok alapján elmondhatjuk, hogy fiataljaink megközelítően 10%-ban rendelkeznek differenciált, részletes és a pályakövetelményeknek megfelelő önismerettel.

A tanulók válasza szerint a családi hatás a meghatározó a pályaismeret és az önismeret formálásában. Az általános iskolai tanulók pályaválasztási tájékozódásának fő formája a

[19] *Duró* Lajos–*Zakar* András: A serdülő korú tanulók munkához való beállítódásának pszichológiai vizsgálata. (Szerkesztés alatt)

verbális információ. A tájékoztatás minden formája fejlesztésre szorul a pályaismeretre és önismeretre nevelés érdekében, különösen a választott pálya cselekvő tevékenységben történő kipróbálását kell szorgalmazni.

Az önismeretet alakító tényezők egyik formája a tanulói pályaorientációs elképzelések véleményezése. A szülők (anya-apa), osztályfőnök és a barát szerepe e tekintetben rendkívül jelentős, ugyanakkor e hatások differenciáltan, komplex módon jelentkeznek.

Véleményünk szerint a serdülőkori pályaorientáció egyik legfőbb feladata a pályaismerettel összehangolt megfelelő önismeret kialakítása, továbbá a pályaismeretet-önismeretet befolyásoló tényezők hatásainak az irányítása a megalapozott és reális pályaválasztási döntés előkészítése érdekében.

VASS JÁNOS

A SZEMÉLYISÉG BEÁLLÍTÓDÁSÁNAK FELTÁRÁSA AZ OSZTÁLYKÖZÖSSÉGBEN

Nevelésünk személyiségformáló tevékenységének egyik alapvető, társadalmilag meghatározott célja a közösségi beállítódás kialakítása. A személyiség beállítódásának általánosan három alaptípusát különböztetjük meg: kollektív, szituatív és egocentrikus. A szociometria segítségével arra törekedtünk, hogy egy olyan értékelési rendszert dolgozzunk ki, amellyel a személyiség beállítódása a tanulók információi alapján egzakt és megbízható formában feltárható, egyéni-közösségi relációban. Ennek szükségessége azzal kapcsolatban vetődött fel, hogy az egyén szociometriai státuszának, közösségi helyzetének meghatározására nincs egységes és nevelési szempontból alkalmazható feltáró módszer. A szociometria szakirodalmában is elsősorban a közösség szerkezetének vizsgálatával foglalkoznak. Az egyén helyzetét inkább csak értelmezik, háttérbe szorítva ezzel a metrikus meghatározás lehetőségét.

Tanulmányunkban arra teszünk kísérletet, hogy kidolgozzuk a személyiség beállítódásának feltárására szolgáló értékelési rendszert, a személyiségnek a közösségi viszonyulása alapján kialakult közvélemény tükrében, meghatározva ezzel az egyének közösségi helyzetét is. Ismertetjük a közösségszintű értékelés lehetőségét, továbbá ezek standardizált értékeit. Végül közöljük a feltárt beállítódási típusok mobilitásának sajátosságait féléves távlatban, amelyek a folyamat jelleggel kapcsolatban jeleznek néhány törvényszerűséget.

A standard értékek kidolgozásához 210 általános iskolai osztály 5355 tanulójával végeztem el a szociometriai felméréseket, míg a beállítódási típusok féléves változásait 42 osztály 1058 tanulójának sajátosságai alapján állapítottam meg. A megbízhatóság fokozása érdekében a vizsgálatok anyaggyűjtésének és feldolgozásának egészét magam végeztem el 1973–75 között. A felmérések Pest megyében: Cegléd város és Abony nagyközség hat általános iskolájának, 2–8. osztályába járó valamennyi tanulójára kiterjedtek.

Az értékelési rendszer kidolgozásánál egyrészt abból indultunk ki, hogy a személyiség beállítódásának valamelyik típusa valamennyi általános iskolás korú gyermekre jellemző. E típus tartalmilag az adott életkori osztályközösség viszonylatában érvényes. A nevelési cél szempontjából tendenciaszerű, amely az életkor előrehaladtával fokozatosan szilárdul, főképpen a kollektív és az egocentrikus típus esetében. A szituatív típusnál – az előző kettővel ellentétben – a relatíve szilárd jellemvonások kialakulatlansága következtében, a motívumok harca érvényesül.

Másik kiinduló hipotézisünk az volt, hogy a személyiség jellemrendszere az osztályközösség mindennapos tevékenységsorozatában keletkező interakciók nyomán, a közösség tagjaival való kölcsönhatásában formálódik. Ezek következményeként az egyént, a

közös tevékenységben kialakult nézetei-cselekedetei alapján ítéli meg a közvélemény, amely ítéletet reálisnak feltételezünk. Reálisnak és megbízhatónak elsősorban azért, mert az adott osztályközösség tevékenységformáinak átélt élményein alapszik. Másrészt *a gyermek számára ezek az ítéletek a döntőek*, a tevékenységek szervezésének és végrehajtásának eredményességében; még akkor is, ha pl. életkori sajátosságaikból eredően ezek a megítélések konformista és szubjektív elemeket is tartalmaznak. Lényegében a pedagógus irányítása és közvéleményformáló hatása is csak akkor lehet optimális, ha az osztály közvéleményét ismeri és szem előtt tartja.

Közismertek a szociometria hibalehetőségei, amelyekre tárgyunkkal kapcsolatban a tanulmány konklúziójában fel is hívjuk a figyelmet. Egyébként is szükséges annak hangsúlyozása, hogy éppen úgy, mint bármelyik vizsgálati módszernél, *a szociometria esetében is három tényező határozza meg az érvényességét: elsősorban célja, valamint a módszer alkalmazásának szemlélete és készségszintű ismerete*. E három komponens bármelyikének hiánya vagy helytelen irányultsága, törvényszerűen téves értékelést-értelmezést fog eredményezni.

A neveléselmélet számára a szociometria vizsgálati e s z k ö z, amelynek pedagógiai szempontú célszemléletében az a funkciója, hogy a nevelőnek objektív információkat nyújtson: a megalapozott egyéni-közösségi helyzetelemzéshez, a konkrét nevelési-oktatási feladatok céltudatos tervezéséhez, és ezek megvalósításának ellenőrzéséhez-értékeléséhez.

Az értékelési rendszer alapjául szolgáló kérdőívet függelékben ismertetjük. A negatív kritériumokkal kapcsolatban a szakirodalmi vélemények megoszlanak. Egyes szerzők kételkednek jelentőségében, vagy kedvezőtlen utóhatásától tartva ellenzik használatát (*Bjerstedt, Lewin, Moreno, Northway, Zotova*). Mások szerint az általános iskolás korú tanulóknál problémamentes, inkább felnőtteknél nem ajánlják (*Esser, Mérei, Petrusek, Vorwerg, Weiss*).

Abból a hipotézisből indultunk ki, hogy egy közösségnek a mindennapi életében, döntései során nemcsak a rokonszenvi, hanem az ellenszenvi megnyilvánulások is érvényesülnek; sőt éppen *a rokonszenv–ellenszenv kölcsönös egymásrahatása révén alakulnak ki adott közösség erkölcsi normái, ítélet- és követelmény-rendszere*. Nem utolsósorban a tanulók őszinteségében is bíztunk. Kedvezőtlen hatást nem tapasztaltunk, az ellenszenvi kérdéseket is „természetesnek" tekintették a gyermekek – a szükséges előkészítés és a titoktartás ígérete mellett. Egy-két esetben előfordult a negatív válaszok megtagadása, amelynek feltételezhető motivációs alapja a kedvezőtlen helyzet tudatossága volt, mert e tanulókat az osztály tagjai minden alkalommal intenzíven elutasították.

A negatív kritériumok alkalmazásának jelentőségét alátámasztja az a gyakorlat is, hogy a szociogram értelmezésekor egy magányos személy helyzetét úgy interpretálják, hogy az illető a közösség számára közömbös. Ugyanakkor a negatív kritériumok felhasználásával gyakran kimutatható, hogy e személy negatív szempontból pregnáns, tehát a közösség számára nem indifferens.

Az eddigi gyakorlattól abban térünk el, hogy a pozitív és a negatív kritériumokat nem keverten alkalmaztuk, hanem szétválasztva: a lap egyik oldalára a negatív kritériumokra adott válaszaikat. E változtatást a megértés, a differenciálás tudatosításának biztosítása miatt tartottuk indokoltnak.

A rokonszenvi–ellenszenvi kritériumok (I–II–III. és X–XI–XII.) választási számát a béta-teszt maximum limit típusa szerint határoztuk meg: a tanuló egy kritériumban maximum 3 személyt választhatott; többet nem, de kevesebbet igen.

A beállítódás értékelési rendszerének felépítése

Értékelési rendszerünk alapelve a választásoknak és az elutasításoknak, a mennyiségi alapon történő minőségi arányítása. A kétszempontú értékelésben a pozitív és a negatív eredmények külön-külön történő értékelése mellett, döntően nagyobb hangsúlyt kapott az ellentétes értékek egymáshoz való viszonyítása.

A személyiség beállítódásában három tartalmi komponenst értékeltünk: *a közösségi aktivitást (A); a közösségbe való beilleszkedéstt (B); és a közösség tagjai részéről megnyilvánuló elfogadottságot (E). Ezeknek a beállítódási típusban (BT) betöltött jelentőségük 3 : 2 : 1 arányú.* Legkevésbé jelentős az elfogadottság, amely a beilleszkedés minőségének csupán a *lehetőségét* hordozza magában. Legdöntőbb a személyiség közösségi aktivitásának minősége. Mindhárom tényezőnél 6–6 fokozatot különböztetünk meg, amelyek 3–3 főtípusba sorolhatók. Az értékelési rendszert az 1. táblázat érzékelteti.

I. A közösségi aktivitás értékelése

A közösségi aktivitás típusai az osztály differenciálódási folyamatának egyéni-közösségi jellemzőit tárják fel, amelyek a tanulók választásaiban tükröződő szerepképződésben nyilvánulnak meg.

A mennyiségi értékelést a gyakorisági táblázat egyéni összesítései szerint végezzük el.[1] Összegezzük azt, hogy külön a 9 pozitív, és külön az 5 negatív kritériumban ki, hány szavazatot kapott. (A 3–3 rokonszenvi–ellenszenvi kritériumnál a gyakorisági táblázat elkészítésekor, *csak az 1. helyen alkalmazott választásokat vesszük figyelembe!*)

Az aktivitás típusának megállapítása három lépésben történik.

1. A pozitív–negatív tartományok megállapítása

Az egyes tartományok értékhatárainak kiszámítási menete: Meghatározzuk az összes szavazat eloszlási mutatóját úgy, hogy a szavazatok összegét elosztjuk a szavazatot kapott tanulók számával. Az értékelés menetének lépésenkénti levezetését egy általános iskolai 5. osztályon keresztül mutatjuk be. (Példánkban a 242 pozitív szavazat 20, míg a 135 negatív szavazat 19 tanuló között oszlott meg. A pozitív Em. = 12,1; míg a negatív Em. = 7,1 lesz.)

Öt tartományt különböztetünk meg az alábbi szempontok alapján:

Elsődleges (E) szintet éri el az a tanuló, aki az eloszlási mutató kétszeresénél több választást kapott. (Példánkban pozitív szempontból 24-nél, negatív szempontból pedig 14-nél többet.)

Másodlagos (M) szintet éri el, ha választásainak száma az Em. másfélszerese és kétszerese közé esik. (Pl.: poz. 18–23; neg. 11–13.)

Átlagos (Á) szintet ér el, ha választásainak száma az Em. fele és másfélszerese között van. (Pl.: poz. 6–17; neg. 4–10.)

[1] V.ö. *Mérei* Ferenc: Közösségek rejtett hálózata. Bp. 1971. 171–173.

1. táblázat

A beállítódás értékelési rendszerének összefoglaló táblázata

Beállítódási komponensek	Főtípus	Altípus	Jele	ÉP	Tartományai
Aktivitás	Működő	Aktíva	MA	15	EV–EA–EÁ–MV–MA
		Aktíva tartalék	MAT	12	MÁ–ÁV–ÁA
		Vegyes aktíva	VA	11	EE–EM–ME–MM
	Passzíva	Egészséges	EP	9	ÁÁ
		Beteg	BP	6	VV–VA–AV–AA
	Bomlasztó	Aktíva tartalék	BAT	3	VÁ–AÁ–ÁM
		Aktíva	BA	0	VE–AE–ÁE–VM–AM
Beilleszkedés	Kedvező	Rokonszenvi dominancia	RD	10	CP–CL–ZP
		Rokonszenvi	R	8	CZ–ZL–LP
	Megfelelő	Bilaterális	BL	6	CC–ZZ–LL
		Ellenszenvi	E	4	ZC–PL
	Kedvezőtlen	Ellenszenvi dominancia	ED	2	LZ–IC–PZ–PC
		Elszigetelt	ESZ	0	PP
Elfogadottság	Népszerű	Jelentősen pozitív	JP	5	14 – x
		Közepesen pozitív	KP	4	7 – 13
	Átlagos	Enyhén pozitív	EP	3	0 – 6
		Enyhén negatív	EN	2	– 1 – – 7
	Népszerűtlen	Közepesen negatív	KN	1	– 8 – – 14
		Jelentősen negatív	JN	0	– 15 – – x

Beállítódási típus	*Jele*	*Értékhatár*
Kollektív	K	21 – 30
		(Határeset: 20 – 21)
Szituatív	SZ	11 – 20
		(Határeset: 10 – 11)
Egocentrikus	E	0 – 10

Alacsony (A) szintet ér el, ha választásainak száma nem éri el az Em. felét, de legalább egy szavazattal rendelkezik. (Pl.: poz. 1–5; neg. 1–3.)

Választás nélküli (V) az a tanuló, akit senki sem választott egyetlen kritériumban sem. (Értéke: 0.)

Ezután minden tanulót besorolunk külön a pozitív és külön a negatív választási számának megfelelő tartományba, azok kezdőbetűinek jelölésével (2.táblázat).

2 A tartományok elhelyezése a rétegződési mezőn

A közösségi aktivitás típusonkénti tagolódását az ún. rétegeződési mezőn ábrázoljuk, amelynek alapsémáját az *1. ábra* tartalmazza.

A rétegeződési mező függőleges oszlopára kerülnek, lefelé csökkenő sorrendben a pozitív tartományok. A vízszintes oszlopon jobbra növekvő sorrendben a negatív tartományok találhatók. Valamennyi tanulót, tartományának megfelelően elhelyezzük. Az elhelyezés úgy történik, hogy a pozitív és a negatív tartomány metszésének mezőrészébe a tanulók sorszámát beírjuk (2. ábra).

3. Az aktivitási típus egyéni megállapítása

A pozitív–negatív tartományok relációja alapján a rétegeződési mező 7 részre oszlik. *E mezőrészek* – a helyzetadta szükségszerű, de formális módosítás mellett – *lényegileg a Makarenko által felállított közösségi rétegeződés alaptípusainak felelnek meg.*

Az egyes mezőrészek és a hozzátartozó tartományok a következők:

Működő aktíva (MA): akiknél a pozitív választások legalább két tartománnyal magasabb értéket képviselnek a negatív választásoknál.

Tartományai: EV – EA – EÁ – MV – MA Értéke: 15 pont.

Működő aktíva tartalék (MAT): Tartományai: MÁ – ÁV – ÁA Értéke: 12 pont.

Vegyes aktíva (VA): akiknek pozitív és negatív választásai egyaránt elérték legalább a másodlagos szintet. Tartományai: EM – EE – MM – ME Értéke: 11 pont.

Egészséges passzíva (EP): mindkét szempontból átlagos szintű. Tartománya: ÁÁÉrtéke: 9 pont.

Beteg passzíva (BP): akinek sem a pozitív, sem a negatív szempontból kapott választásuk nem haladja meg az Em. felét.

Tartományai: AV – AA – VV – VA Értéke: 6 pont.

Bomlasztó aktíva tartalék (BAT)

Tartományai: ÁM – AÁ – VÁ Értéke: 3 pont.

Bomlasztó aktíva (BA): akiknél a negatív választások száma legalább két tartománnyal magasabb értéket képvisel a pozitívnál.

Tartományai: ÁE – AM – AE – VM – VE Értéke: 0 pont.

(A tartományok jelölésében az első betű a pozitív, a második pedig a negatív tartomány rövidítése.)

A típusok egyéni megállapítása után számítjuk ki a közösség aktivitásának eloszlási mutatóját (AEm.), amely a három alaptípus relatív gyakoriságát tartalmazza.

Működő réteg (M): a működő aktíva, a működő aktíva tartalék és a vegyes aktíva tagjainak százalékos arányát mutatja ki.

Passzíva réteg (P): az egészséges és a beteg passzíva rétegeződési típusba tartozó személyek százalékos arányát mutatja ki.

Bomlasztó réteg (B): a bomlasztó aktíva tartalék és a bomlasztó aktíva tagjainak százalékos arányát mutatja ki. Példánkban az AEm. értéke (M–P–B sorrendben) a következő: lány: 43–21–36%; fiú: 38–38–24%/ osztály: 40–30–30%

2. táblázat

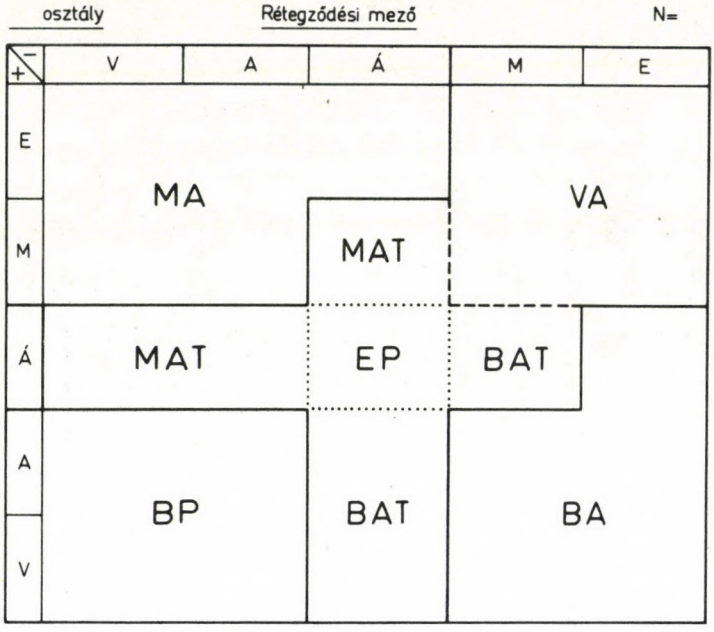
A példaként szereplő 5. osztály

		Aktivitás					Beilleszkedés			
Ssz.	Psz.	Nsz.	Pt.	Nt.	AT.	Érték	PB.	NB.	BT.	Érték
1.	7	5	Á	Á	EP	9	Z	P	RD	10
2.	4	1	A	A	BP	6	Z	L	R	8
3.	55	5	E	Á	MA	15	Z	L	R	8
4.	4	14	A	E	BA	0	L	Z	ED	2
5.	0	5	V	Á	BAT	3	P	Z	ED	2
6.	6	0	Á	V	MAT	12	Z	P	RD	10
7.	3	3	A	A	BP	6	C	L	RD	10
8.	19	0	M	V	MA	15	C	L	RD	10
9.	4	11	A	M	BA	0	L	Z	ED	2
10.	12	0	Á	V	MAT	12	C	P	RD	10
11.	14	0	Á	V	MAT	12	Z	P	RD	10
12.	25	0	E	V	MA	15	C	P	RD	10
13.	0	4	V	Á	BAT	3	L	C	ED	2
14.	0	18	V	E	BA	0	P	C	ED	2
15.	0	14	V	E	BA	0	P	P	ESZ	0
16.	0	36	V	E	BA	0	P	P	ESZ	0
17.	1	4	A	Á	BAT	3	L	P	R	8
18.	12	1	Á	A	MAT	12	L	P	R	8
19.	8	5	Á	Á	EP	9	Z	P	RD	10
20.	3	0	A	V	BP	6	Z	P	RD	10
21.	3	2	A	A	BP	6	Z	P	RD	10
22.	0	2	V	A	BP	6	P	P	ESZ	0
23.	0	0	V	V	BP	6	Z	P	RD	10
24.	18	3	M	A	MA	15	C	P	RD	10
25.	11	1	Á	A	MAT	12	Z	P	RD	10
26.	20	1	M	A	MA	15	C	P	RD	10
27.	13	0	Á	V	MAT	12	C	P	RD	10
Ö.	242	135				210				192
Elo.	20	19			Lehetséges:	405				270
Em.	121	71								
E	24–x	14–x								
M	18–23	11–13								
Á	6–17	4–10								
A	1– 5	1– 3								
V	0	0								

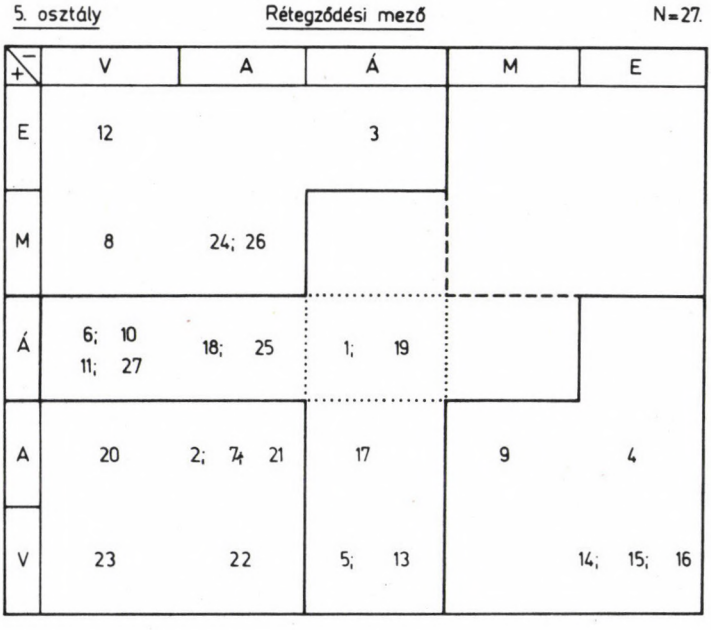
Jelmagyarázat: Ssz. = sorszám; Psz. = Pozitív szavazat; Nsz. = Negatív szavazat; Pt. = Pozitív tartomány; Nt. = Negatív tartomány; AT. = Aktivitási típus; PB. = Pozitív beilleszkedés; NB. = Negatív beilleszkedés; BT. = Beilleszkedési típus; Rsz. = Rokonszenvi választás; Esz. = Ellenszenvi elutasítás; EI. = Elfogadottsági index; ET. = Elfogadottsági típus; ÖÉ.=Összérték; SZBT. = Személyiség beállítódási típusa; KHR. = = Közösségi helyzet rangsora.

tanulóinak beállítódási értékei

		Elfogadottság		Beállítódás			
Rsz.	Esz.	EI.	ET.	Érték	ÖÉ.	SZBT.	KHR.
10	11	−1	EN	2	21	K	13
7	8	−1	EN	2	16	SZ	18
14	9	5	EP	3	26	K	7
2	19	−17	JN	0	2	E	24
1	10	−9	KN	1	6	E	21
8	4	4	EP	3	25	K	9
15	4	9	KP	4	20	SZ	14
11	3	8	KP	4	29	K	4
4	12	−8	KN	1	3	E	23
21	2	19	JP	5	27	K	6
5	0	5	EP	3	25	K	8
30	1	29	JP	5	30	K	1
2	13	−11	KN	1	6	E	22
0	35	−35	JN	0	2	E	25
1	23	−22	JN	0	0	E	26
0	40	−40	JN	0	0	E	27
4	9	−5	EN	2	13	SZ	19
10	1	9	KP	4	24	K	11
7	7	0	EP	3	22	K	12
8	5	3	EP	3	19	SZ	16
11	5	6	EP	3	19	SZ	15
2	5	−3	EN	2	8	E	20
3	4	−1	EN	2	18	SZ	17
22	5	17	JP	5	30	K	2
8	7	1	EP	3	25	K	10
16	1	15	JP	5	30	K	3
21	0	21	JP	5	27	K	5
243	243			71	473		
				135	810		


osztály
Rétegződési mező
N=
+ −
V
A
Á
M
E
E
M
Á
A
V
MA
MAT
VA
MAT
EP
BAT
BP
BAT
BA

1. ábra


5. osztály
Rétegződési mező
N=27.
+ −
V
A
Á
M
E
E
M
Á
A
V
12
3
8
24; 26
6; 10
11; 27
18; 25
1; 19
20
2; 7; 4; 21
17
9
4
23
22
5; 13
14; 15; 16

2. ábra

II. A közösségi beilleszkedés értékelése

A közösségi beilleszkedés típusai az osztály hierarchizálódási folyamatának egyéni-közösségi jellemzőit tárják fel, amelyek a tanulók rokonszenvi–ellenszenvi választásain alapuló interperszonális kapcsolatrendszerben nyilvánulnak meg.

A beilleszkedés vizsgálatának kiindulási alapja: külön a pozitív és külön a negatív kölcsönösségi táblázat elkészítése.[2] Ezekhez az I–II–III. és a X–XI–XII. kritériumok választásait használjuk fel. A gyakorisági táblázattal ellentétben itt a tanulók kritériumonkénti mindhárom választását figyelembe vesszük, rangsorolásuktól függetlenül! A kölcsönösségi táblázatokon a létrejött kölcsönös választásokat, ill. elutasításokat megjelöljük, majd ezeket a pozitív és a negatív szociogramon ábrázoljuk.[3]

A példaként bemutatott 5. osztály tanulóinak kölcsönös választásai és elutasításai a *3. ábrán* közölt szociogramokat eredményezték.

Értékelésünkben pozitív és negatív szempontból egyaránt négy társas alakzatot viszonyítottunk egymáshoz: Perem (P); Lánc (L); Zárt (Z); és Centrális (C) helyzetet.

Perem helyzetűnek azt a személyt tekintjük, aki bármilyen társas alakzatban, de a közösség központján kívül helyezkedik el. (Tehát akár lánc, vagy akár zárt alakzatban, pl. klikk. Az 5. osztály negatív szociogramján az 1.-16.-10.-17. sz. tanuló lánc alakzatot alkot, de a 13.-14. sz. tanuló által képezett centrumon kívül; vagyis e négy tanuló negatív szempontból perem helyzetűnek számít.)

Centrális helyzetűnek azt a személyt tekintjük, akinek minimum n é g y kölcsönös választása van, és olyan z á r t alakzat tagja, amelynek a közösségnek legalább e g y n e g y e d e kapcsolódik. (Példánkban pozitív centrális a 7.-8.-10.-12.-24.-26.-27. sz. tanuló; negatív centrális pedig a 13.-14. számú.)

A közösségi beilleszkedés *minőségét* a pozitív és a negatív szociogramon elfoglalt helyzet egymáshoz történő viszonyításával határozzuk meg, az alábbi rendszer szerint:

(A társas alakzat kezdőbetűi közül az első a pozitív, a második a negatív társas alakzatot jelöli.)

Rokonszenvi dominancia (RD): akinél a zárt pozitív társas alakzat a negatívnál legalább két fokozattal magasabb értékű.
Tartományai: CP – CL – ZP — Értéke: 10 pont.

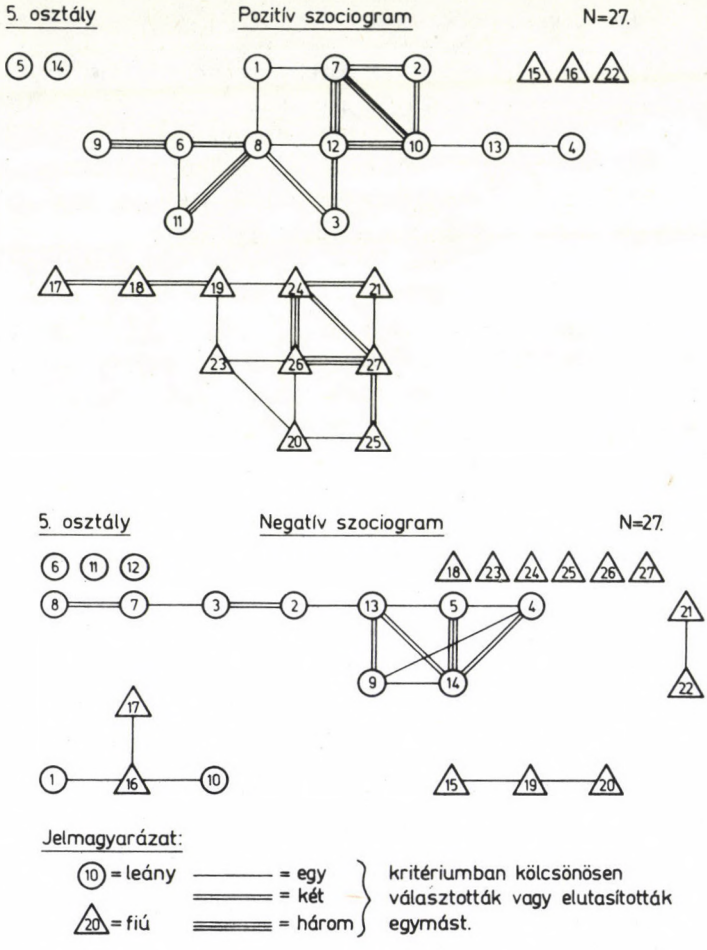
Rokonszenvi (R): akinél a pozitív társas alakzat egy fokozattal magasabb a negatívnál.
Tartományai: CZ – ZL – LP — Értéke: 8 pont.

Bilaterális (BL): akinek pozitív és a negatív társas helyzete azonos.
Tartományai: CC – ZZ – LL — Értéke 6 pont.

Ellenszenvi (E): akinél a pozitív társas helyzet a negatívnál egy fokozattal alacsonyabb értékű. (Kivétel a LZ, mert gyenge pozitív és intenzív negatív hatékonysága miatt e formát súlyosabbnak minősítjük.)
Tartományai: ZC – PL — Értéke: 4 pont.

Ellenszenvi dominancia (ED): akinél a pozitív társas helyzet a zárt alakzatot nem éri el, és a negatívnál legalább két fokozattal gyengébb.
Tartományai: LZ – IC – PZ – PC — Értéke: 2 pont.

[2] Vö. *Mérei* i.m. 169–171.
[3] Vö. *Mérei* i.m. 66–75.



3. ábra

Elszigetelt (ESZ): aki a pozitív és a negatív szociogramon is perem helyzetű. (Tehát magányos vagy pár alakzatú, ill. centrumhoz nem kapcsolódó lánc vagy zárt társas alakzat tagja.)

Tartománya: PP Értéke: 0 pont.

A beilleszkedés tekintetében ez utóbbi csoportba tartozók helyzetét ítéljük a legkedvezőtlenebbnek. Ők gyakorlatilag a közösség személyiségformáló hatássorozatainak perifériáján élnek, elsősorban e hatások folyamat jellegének relációjában.

A típusok egyéni megállapítása után a közösség beilleszkedésének eloszlási mutatóját számítjuk ki (BEm.), amely a három alaptípus relatív gyakoriságát tartalmazza.

Kedvező (K): a rokonszenvi domináns és a rokonszenvi beilleszkedésű tanulók százalékos arányát mutatja ki.

Megfelelő (M): a bilaterális és az ellenszenvi beilleszkedésű tanulók százalékos arányát mutatja ki.

Kedvezőtlen (k): az ellenszenvi domináns és az elszigetelt tanulók százalékos arányát mutatja ki. Példánkban a BEm. értéke (K–M–k sorrendben) a következő: leány: 64–0–36%; fiú: 77–0–23%; osztály: 70–0–30%.

III.A közösségi elfogadottság értékelése

A közösségi elfogadottság típusai a beilleszkedéshez hasonlóan, az osztály hierarchizálódási folyamatának egyéni–közösségi jellemzőit tárják fel, amelyek a tanulók rokonszenvi–ellenszenvi választásaiban megnyilvánuló pregnancia minőségét fejezik ki.

Értékelése a pozitív és a negatív kölcsönösségi táblázat alapján úgy történik, hogy tanulónként megállapítjuk a közösség tagjaitól kapott rokonszenvi és ellenszenvi szavazatok összegét, majd meghatározzuk a kettő különbségét.

Az elfogadottság típusánál tehát a rokonszenvi–ellenszenvi választások *különbségét* és nem összegét tekintjük döntőnek. Oka az, hogy vizsgálataink során a különféle pedagógiai-pszichológiai tényezők közül a választások számának különbségével igen gyakran szignifikáns összefüggést tapasztaltunk, míg a szavazatok mennyiségi összegével nem. Az abszolút mennyiségi értékkel szemben tehát a viszonyított mennyiségi értéket tekintjük meghatározónak.

A kapott választások mennyiségének dominanciájától függően lehet az elfogadottsági index (EI) *pozitív vagy negatív minőségű*, amelynek mértékét az alábbi típusokba soroljuk:

Jelentősen pozitív (JP): akinél a rokonszenvi–ellenszenvi választások különbsége 14 fölötti Értéke: 5 pont.

Közepesen pozitív (KP): akinél a rokonszenvi–ellenszenvi választások különbsége 7 és 13 közé esik. Értéke: 4 pont.

Enyhén pozitív (EP): akinél a rokonszenvi–ellenszenvi választások különbsége 0 és 6 között van. Értéke: 3 pont.

Enyhén negatív (EN): akinél a rokonszenvi–ellenszenvi választások különbsége –1 és –7 között van. Értéke: 2 pont.

Közepesen negatív (KN): akinél a rokonszenvi–ellenszenvi választások –8 és –14 közé esik. Értéke: 1 pont.

Jelentősen negatív (JN): akinél a rokonszenvi–ellenszenvi választások különbsége –15 fölötti. Értéke: 0 pont.

A típusok egyéni megállapítása után az elfogadottság eloszlási mutatóját számítjuk ki (EEm.), amely a három alaptípus relatív gyakoriságát tartalmazza.

Népszerű (N): a jelentősen és a közepesen pozitív elfogadottságú tanulók százalékos arányát mutatja ki.

Átlagos (Á): az enyhén pozitív és az enyhén negatív elfogadottságú tanulók százalékos arányát mutatja ki.

Népszerűtlen (n): a közepesen és a jelentősen negatív elfogadottságú tanulók százalékos arányát mutatja ki.

Példánkban az EEm. értéke (N–Á–n sorrendben) a következő: lány: 28–36–36%; fiú: 31–54–15%; osztály: 30–44–26%.

IV. A személyiség beállítódásának értékelése

A közösségi aktivitás-beilleszkedés-elfogadottság egyéni értékeinek összegezésével határozzuk meg a személyiség beállítódásának mértékét. E végső értéket az 1. táblázat alapján közölt intervallumok alapján, a megfelelő beállítódási típusba soroljuk. (Vö. példánkban a 2. táblázat utolsó két oszlopa.)

A határeseteket az értelmezés differenciáltabbá tétele miatt tüntettük fel. Mindkét határeset gyakorisága közel 5–5%-os. A 10–11 pontos határeset a fiúkál és a felsőtagozaton, a 20–21 pontos pedig a lányoknál és az alsótagozaton némileg gyakoribb.

A típusok egyéni megállapítása után a közösség beállítódási típusainak eloszlási mutatóját számítjuk ki (BTEm.), amely a három típus relatív gyakoriságát tartalmazza. Példánkban a BTEm. értéke (K–SZ–E sorrendben) a következő: lány: 50–14–36%; fiú: 46–31–23%; osztály: 48–22–30%.

V. A közösségi helyzet rangsorának megállapítása

Az egyes beállítódási típusok tanulónkénti meghatározása után, a közösségi helyzet rangsorát a következő fokozatok szerint állapítjuk meg:

1. A rangsor elejét a kollektív, közepét a szituatív és a végét az egocentrikus típusba tartozók alkotják.
2. Azonos beállítódási típus esetén az kerül előbbre, akinek a beállítódási pontszáma magasabb értékű.
3. Azonos beállítódási pontszám esetén az kerül előbbre, akinek értékesebb az aktivitási típusa.
4. Azonos aktivitási típus esetén az kerül előbbre, akinek értékesebb a beilleszkedési típusa.
5. Azonos beilleszkedési típus esetén az kerül előbbre, akinek értékesebb az elfogadottsági típusa.
6. Azonos elfogadottsági típus esetén az kerül előbbre, akinek értékesebb az elfogadottsági indexe. (Vö. 2. táblázat utolsó oszlopa.)

A beállítódási típusok és alkotóelemeinek általános iskolai sajátosságai

A beállítódási típusok és az alkotóelemek megoszlásának általános iskolai sajátosságait kétféle bontásban tártuk fel: a nemek és a tagozatok relációjában *(3. táblázat)*.

Az aktivitási típusok között a vegyes aktívák arányát nem jelöltük, mert gyakoriságuk az 1%-ot sem közelítette meg, gyakorlati jelentősége nincs.

Az egyes beállítódási típusok gyakoriságát tekintve, a tagozatok között jelentős eltérés nincs. E jelenséget azzal magyarázzuk, hogy a személyiségre jellemző beállítódási típus tendenciája – még ha eltérő motivációs bázissal és erkölcsi tudatossággal is, de – mind a 2., mind a 8. osztályos gyermeknél megtalálható.

Nevelési szempontból mindenesetre figyelmeztető jelenség az, hogy felsőtagozatra a középső főtípusokból az értéktelenebb típusokba való átmenet jellemző, a beilleszkedés

3. táblázat

A beállítódási típusok eloszlása

Fő- és altípusok	LA	FA	Alsó	LF	FF	Felső
			Beállítódás			
K	47	36	41	48	34	40
SZ	37	35	35	31	33	32
E	16	29	24	21	33	28
			Aktivitás			
MA	17	9	13	19	10	14
M	47	33	39	47	33	39
MAT	30	24	26	28	23	25
EP	8	11	10	12	11	12
P	29	31	30	28	29	29
BP	21	20	20	16	18	17
BAT	14	24	20	13	21	17
B	24	36	31	25	38	32
BA	10	12	11	12	17	15
			Beilleszkedés			
RD	52	29	39	42	27	35
K	72	48	59	62	49	56
R	20	19	20	20	22	21
BL	11	14	13	13	13	13
M	16	23	20	19	27	23
E	5	9	7	6	14	10
ED	10	21	16	15	16	15
K	12	29	21	19	24	21
ESZ	2	8	5	4	8	6
			Elfogadottság			
JP	17	11	14	17	13	15
N	40	31	36	39	31	35
KP	23	20	22	22	18	20
EP	31	24	27	28	22	25
Á	46	42	44	39	37	38
EN	15	18	17	11	15	13
KN	5	11	8	14	16	15
n	14	27	20	22	32	27
JN	9	16	12	8	16	12
Létszám	1044	1174	2218	1616	1521	3137

kivételével. A felsőtagozaton jelentkező szituatív, és ezzel összefüggésben a passzíva típusba tartozók arányát magasnak találjuk. A tagozatok hasonló gyakoriságának motivációs-tartalmi háttere természetesen eltérő. Feltételezhető, hogy a majdnem egyharmados arány fő oka alsótagozaton, elsősorban az egyén kezdeményező készségének nehézségei, felsőtagozaton pedig a közösség differenciáltsága. A „kezdeményezési gátlás" ekkor már

inkább a közösségi differenciáltság, és ennek tudatosabbá válásának a következménye. Mindezzel együtt meggyőződésünk, hogy a nevelési eszközrendszer céltudatosabb és tervszerűbb alkalmazása esetén jelentősen csökkenthető arányuk. (Előfordult olyan 6. osztály, ahol a passzív réteg aránya 58%-os volt!)

A nemek közötti eltérések kifejezettebbek. Általánosan jellemzőbb a lányok értékesebb közösségi helyzete, amely az aktivitás és a beilleszkedés terén szembetűnő. Tagozatonként viszont ellentétes tendencia figyelhető meg. Értékes közösségi aktivitásuk mellett, a lányok elfogadottsága és beilleszkedése jelentősen csökken. Ezzel szemben a fiúknál, bár elfogadottságuk szintén romlik, felsőtagozaton mégis kedvezőbb a beilleszkedésük, mint alsótagozaton.

Kauzális szempontból e jelenség azt a nehezen igazolható hipotézist veti fel, miszerint a koedukációs és a nemek eltérő életkori sajátosságainak megnyilvánulásai mellett jelentős hatótényező az, hogy az alsótagozat pedagógusai szinte kizárólag nők. E hipotézist egyrészt az a körülmény támasztja alá, hogy alsótagozaton valamennyi szociometriai mutató esetében, a lányok értékei a fiúkénál lényegesen magasabbak. Másrészt a lányok eredményei a felsőtagozatra egyértelműen romlanak, míg a fiúké javulnak. Ugyanakkor *Hunyady* Györgyné megállapításaival megegyezően, a tisztségviselő-rendszer helyzetének feltárásánál is hasonló jelenséget tapasztaltunk.[4]

Általánosan jellemző még az, hogy a lányoknál és az alsótagozaton gyakoribb az egyes típusok egyértelmű, „tiszta" formája, mint a fiúknál és a felsőtagozatos tanulóknál. Ezek feltételezhető oka eltérő:

– a lányoknál elsősorban a személyiség tartalmi jegyeinek következménye, mert beállítódásuk gyakran szilárdabb a fiúkénál;

– alsótagozaton valószínűsíthető, hogy a választások konformista jellege erőteljesebben érvényesül. Akit a nevelő alkalmasnak tart és alkalmassá tesz (!) a különféle funkciók ellátására, annak megítélésében e tényezőnek még jelentősebb a befolyása, mint a felsőtagozaton. Itt még a közösségnek, a nevelő által kialakított formális rendje dominál, az informálás rend hatékonyságával szemben.

A beállítódási típusok standard értékei

Az egyének beállítódási sajátosságainak közösségszintű értékelését a következő szerint végezzük el: a beállítódásnak és a három komponensnek a tanulónkénti értékeit összegezzük, és a csoportnak az elméletileg lehetséges értékéhez, azaz 100%-hoz viszonyítjuk. Az elméletileg lehetséges érték: az aktivitás esetén N × 15; a beilleszkedésnél N × 10; az elfogadottságnál N × 5; a beállítódásnál N × 30 lesz, ahol az N az adott csoport létszámát jelöli.

A standard értékeket az alsótagozaton 89, az 5–6. osztályoknál 62, és a 7–8. osztályok esetében 59 közösség jellemző adatai alapján állítottuk fel. A lényeges átlageltérések miatt, a standardizálást nemek szerinti bontásban is elvégeztük (*4. táblázat*).

Valamennyi átlagérték az 5–6. osztályokban mintegy „megtörik". Feltételezhető oka az átmenet problémáival magyarázhatóak. Kivétel a fiúk beilleszkedése, amely egyen-

[4] *Hunyady* Györgyné: Tisztségviselők a közösség szerkezetében. Magyar Pedagógia, 1973. 44.

4. táblázat

A beállítódási típusok standard értékei

Kategória	Lány		Fiú		Osztály	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
2–4. osztályok:						
Aktivitás	57,8	6,6	47,9	5,1	51,6	4,4
Beilleszkedés	80,7	10,1	60,8	7,0	69,6	7,3
Elfogadottság	60,8	7,5	50,9	4,2	55,2	2,9
Beállítódás	65,5	7,1	52,5	4,1	58,0	3,9
5–6. osztályok:						
Aktivitás	53,8	3,7	46,6	4,1	50,4	2,9
Beilleszkedés	67,4	4,5	61,8	13,9	64,9	4,8
Elfogadottság	57,4	3,3	49,1	6,5	53,0	2,1
Beállítódás	59,0	2,6	51,8	6,0	55,4	2,9
7–8. osztályok:						
Aktivitás	61,2	5,1	45,8	4,5	53,8	4,1
Beilleszkedés	74,5	8,4	64,0	7,0	68,4	6,4
Elfogadottság	59,1	5,2	50,1	2,3	54,8	2,0
Beállítódás	65,6	4,8	52,5	3,8	58,8	3,5

A quotiensek kiszámításának képlete: $Q = \frac{x - \bar{x}}{s}$,

ahol x = az adott csoport értékét; $\bar{x}$ = az átlagot; s = a szórást jelenti.
Példánkban az osztály beállítódási értéke 58,4; az 5. osztályok átlaga 55,4; és 2,9 a szórás értéke.

Ennek megfelelően: $Q = \frac{58{,}4 - 55{,}4}{2{,}9} = 1.03$

Megj.: ha a csoport értéke alacsonyabb az átlagnál, akkor a quotiens negatív előjelű lesz.

A 210 osztályközösség eloszlása alapján a négy tényező quotiense az alábbi 6 minőségi szempontú, hatékonysági fokozat valamelyikébe sorolható:

Minősítés	*Intervallum*			*Relatív gyakoriság*
Kitűnő	2,01	–	x	7,8%
Jó	1,01	–	2,00	17,7%
Pozitívan átlagos	0,00	–	1,00	25,8%
Negatívan átlagos	–0,01	–	–1,00	22,7%
Gyenge	–1,01	–	–2,00	17,9%
Rossz	–2,01	–	– x	8,1%

letesen javul, bár a legmagasabb szórásérték itt is törést jelent. A törés általánosságát még inkább megerősíti az, hogy a lány és az osztály viszonylatban a szórásértékek is az 5–6. osztályokban a legalacsonyabbak. Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy a variációs koefficiens értékek is itt a legkisebbek: tehát az 5–6. osztályok, amelyek a legalacsonyabb értékűek, egyúttal a legegységesebb összetételű átlagértékeket is eredményezik.

Lányoknál a csökkenés mértéke a beilleszkedés és az elfogadottság, tehát a közösségi légkör szempontjából tulajdonképpen a legjelentősebb; ugyanakkor a 7–8. osztályokra ezek javulásánál lényegesebb az aktivitás fejlődése. Fiúknál az aktivitás foka, az 50%-os átlagértéket egyetlen csoportban sem éri el.

5. táblázat

A példaként szereplő 5. osztály quotiens értékei és minősítései

Kategória	Megvalósult értékek	Elméletileg lehetséges értékek	%	Q	Minősítés
Lány					
Aktivitás	108	210	51,4	−0,65	Negatívan átlagos
Beilleszkedés	96	140	68,6	0,27	Pozitívan átlagos
Elfogadottság	34	70	48,6	−2,67	Rossz
Beállítódás	238	420	56,7	−0,88	Negatívan átlagos
Fiú					
Aktivitás	102	195	52,3	1,39	Jó
Beilleszkedés	96	130	73,8	0,86	Pozitívan átlagos
Elfogadottság	37	65	56,9	1,20	Jó
Beállítódás	235	390	60,3	1,42	Jó
Osztály					
Aktivitás	210	405	51,9	0,52	Pozitívan átlagos
Beilleszkedés	192	270	71,1	1,29	Jó
Elfogadottság	71	135	52,6	−0,19	Negatívan átlagos
Beállítódás	473	810	58,4	1,03	Jó

Figyelemre méló ezúttal is, hogy a 7–8. osztályokban az aktivitás és a globális beállítódás magasabb átlagértékű, tehát fejlettebb, mint az alsótagozaton. A beilleszkedés és az elfogadottság, azaz a légkör vonatkozásában nem; bár az alsótagozatnak e magasabb értékei heterogénebb összetételűek.

Még egy fontos jelenséget észleltünk, amely nem csupán az átlagértékek, hanem pregnánsabban az egyes osztályok értékei során törvényszerű volt. *Az osztály valamennyi quotiens értéke, sohasem azonos a lányok és a fiúk quotienseinek számtani középarányosával; következésképpen az osztály átlagértéke nem azonos a két csoport mennyiségi összegeződésével, hanem minőségileg más sajátosságokat fejez ki.* Az értékelési rendszer segítségével úgy tűnik, hogy e közismert szociálpszichológiai törvényszerűség is feltárható. (Vö. a példaként bemutatott osztály quotiens értékeit.)

Az 5. osztály quotienseinek kiszámítási módját és értékeit az *5. táblázatban* ismertetjük.

Végül az egyes osztályok quotiens értékeit rangsoroltuk azzal a céllal, hogy az egyes tényezők közötti összefüggéseket feltárjuk. E vizsgálatot a *Spearman*-féle rangkorrelációval végeztük el, amelynek eredményei alapján a *6. táblázaton* közölt szignifikancia szinteket kaptuk.

A táblázatból kitűnik, hogy a legszorosabb összefüggés a beállítódás és az egyes résztényezők között tapasztalható, legkevésbé az elfogadottsággal kapcsolatban. A két légköri tényező között erőteljesebb az összefüggés, mint az aktivitás mértékével.

Általánosságban megállapítható egyrészt az a jelenség, hogy a felsőbb osztályfokok felé haladva az egyes tényezők közötti összefüggések mennyisége és minősége csökkenő tendenciát mutat, ami a megítélések megbízhatóságának objektivitásának a növekedését

6. táblázat

Az egyes típusok közötti szignifikancia szint
a standard értékeket szolgáló osztályközösségek viszonylatában

	A–B	A–E	B–E	A–BT	B–BT	E–BT
Lány						
2–4. o.	–	$p < 0,05$	$p < 0,10$	$p < 0,01$	$p < 0,02$	$p < 0,01$
5–6. o.	–	–	$p < 0,10$	$p < 0,02$	$p < 0,01$	–
7–8. o.	–	$p < 0,02$	$p < 0,10$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
Fiú						
2–4	–	$p < 0,10$		$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,05$
5–6. o.	–	$p < 0,10$	$p < 0,05$	$p < 0,05$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
7–8. o.	$p < 0,02$	–	–	$p < 0,01$	$p < 0,01$	–
Osztály						
2–4. o.	–	$p < 0,10$	$p < 0,05$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
5–6. o.	–	$p < 0,10$	–	$p < 0,02$	$p < 0,02$	$p < 0,01$
7–8. o.	$p < 0,10$	–	–	$p < 0,01$	$p < 0,01$	–

Jelmagyarázat: a „–" jellel ellátott esetekben $p < 0,10$ értékű korrelációs együtthatót kaptunk, tehát e tényezők között nem volt szignifikáns összefüggés.

jelenti. A másik jelenség ismét az 5–6. osztályoknál tapasztalható „törés", aminek átmenet problémájából arra következtethetünk, hogy a fluktuáció következtében (pl. tagozatosítás kialakítása) e tanulók, a másik két csoporthoz viszonyítva kevésbé ismerik egymást. Az alsótagozatos tanulók megítélésében tehát a konformizmus és a szubjektivitás van túlsúlyban; az 5–6. osztályosoknál a felületesebb személyiségismeret alapján történő megítélés a jellemző. A 7–8. osztályosoknál alakul ki relatíve a legmegbízhatóbb megítélés, amely abban nyilvánul meg, hogy az objektív megítélést igénylő aktivitás és a beilleszkedés-elfogadottság szubjektív jellege nincs törvényszerűen összhangban.

Mindezen túl azonban a nemek között is pregnáns eltérés figyelhető meg. A lányok megítélésében gyakoribb a szubjektív megítélés, mint a fiúknál, főképpen alsótagozaton.

Szignifikáns összefüggéseket egyéni relációban is tapasztaltunk. Általános – de nem szükségszerű – az, hogy a három tényező értékesebb vagy értéktelenebb típusai adott személyre jellemzőek. Akik a működő rétegbe tartoznak, azoknak általában a közösségi beilleszkedésük a kedvező, elfogadottságuk pedig a népszerű szintet eléri. Ugyanígy, akik a bomlasztó rétegbe tartoznak, azokra inkább a kedvezőtlen beilleszkedés és a népszerűtlenség jellemző. Ez az összefüggés alsótagozaton erőteljesebben érvényesül, mint a felsőtagozaton.

7. táblázatunkban azt vizsgáltuk, hogy adott csoport hány százaléka tartozik az egyes főtípusokba, és ezeknek megoszlását az egyes beállítódási típusok relatív gyakoriságához viszonyítottuk. Kimutatásunkban az eddigiektől abban térünk el, hogy a 100%-ot nem az egy tényezőhöz tartozók létszámában, hanem a csoportlétszám egészében határoztuk meg. Ezáltal lehetőség nyílik az összehasonlítás alapjául szolgáló tényezők kétdimenziós viszonyítására.

A jelzett általános törvényszerűség mellett eltérés is tapasztalható. Ilyen pl. az, hogy a szituatív beállítódásúak többségének beilleszkedése kedvező, de a tétel fordítva nem igaz, mert a kedvező beilleszkedésűek többsége kollektív beállítódású. Alsótagozaton pl. szinte valamennyi egocentrikus

7. táblázat

A beállítódási típusoknak és alkotóelemeinek összefüggései (%)

Főtípus	Leány alsótagozat K: 47	SZ: 37	E: 16	Főtípus	Fiú alsótagozat K: 36	SZ: 35	E: 29
M: 47	44	3		M: 33	31	2	
P: 29	3	24	2	P: 31	5	21	5
B: 24		10	14	B: 36		12	24
K: 72	47	24	1	K: 48	30	18	
M: 16		9	7	M: 23	6	13	4
k: 12		4	8	k: 29		4	25
N: 40	36	3	1	N: 31	26	5	
Á: 46	11	31	4	Á: 42	10	24	8
n: 14		3	11	n: 27		6	21
	Lány felsőtagozat K: 48	SZ: 31	E: 21		Fiú felsőtagozat K: 34	SZ: 33	E: 33
M: 47	45	2		M: 33	28	5	
P: 28	3	23	2	P: 29	6	20	3
B: 25		6	19	B: 38		8	30
K: 62	45	17		K: 49	31	16	2
M: 19	3	10	6	M: 27	3	11	13
k: 19		4	15	k: 24		6	18
N: 39	35	4		N: 31	26	5	
Á: 39	13	22	4	Á: 37	8	22	7
n: 22		5	17	n: 32		6	26

beállítódású lány a bomlasztó rétegződésbe tartozik, ezzel szemben a bomlasztó rétegződésbe tartozó lányok nem egyértelműen egocentrikus beállítódásúak.

E jelenségek hátterében főképpen a nevelési hatékonyság lehetőségét tekintjük lényegesnek, a személyiségformálás perspektívája szempontjából, összefüggésben természetesen a közösségfejlesztés távlataival.

A beállítódásnak és alkotóelemeinek szilárdsága féléves távlatban

A közösségfejlődés általános jelenségeinek, törvényszerűségeinek feltárása érdekében, a vizsgálatot 42 általános iskolai osztály 1058 tanulójával kétszer végeztem el, féléves távlatban. E vizsgálat célja tárgyunkkal kapcsolatban az volt, hogy megállapítsuk: az első vizsgálat során feltárt beállítódási típusok, félév elteltével milyen mértékben maradtak változatlanok, ill, milyen mobilitási sajátosságok jellemzőek.

Eredményeinkkel azt mutatjuk ki, hogy az egyes altípusok hány százaléka maradt félév eltelte után is ugyanabban a főtípusban. Az első vizsgálathoz képest tehát pl. az alsótagozatos működő aktívába tartozó lányok 92%-a a második vizsgálat során is a működő réteg tagja volt.

Az első felmérést november, a másodikat pedig május első hetében végeztem el (*8. táblázat*).

Általánosan jellemző az a törvényszerűség, hogy *a beállítódás és az aktivitás kétharmada, a beilleszkedés fele és az elfogadottság háromnegyede a félév eltelte után változatlan maradt*. Az átlagos szilárdság azonban jelentős belső összetételű eltéréseket tartalmaz.

A beállítódási típusok közül a kollektív és az egocentrikus lényegesen szilárdabb a szituatívnál, elsősorban a felsőtagozaton.

Az aktivitási típusok közül az aktíva rétegek a legszilárdabbak. Felsőtagozaton szilárdabbak az aktíva tartalékok, ezzel szemben jelentősebb a passzíva rétegek mobilitása. A fiúknál a működő aktíva tartalék szilárdsága a felsőtagozaton jelentősebb, mint az alsótagozaton; ugyanebben a relációban a lányoknál viszont a bomlasztó aktíva és a tartalék megszilárdulása jellemző. A passzívák mobilitásának általános növekedésével szemben, a lányoknál a beteg passzívák felsőtagozaton szilárdabbak.

A beilleszkedésnél a kedvező típusok szilárdsága a legjelentősebb mindkét tagozaton és mindkét nemnél. A bilaterális beilleszkedés legalacsonyabb szilárdságát is reálisnak tekintjük, e forma átmeneti jellege miatt. Az ugyanis kevésbé tartós állapot, hogy valaki pozitív–negatív szempontból egyforma hatékonysággal rendelkezzék. Általában e jelenség háttere a nemek közötti eltérő megítéléseket tartalmazza: előfordulhat pl, hogy aki a fiúk (vagy a lányok) között pozitív centrális, ugyanaz a másik nem képviselőivel éles ellentétben áll.

Nevelési szempontból nem megnyugtató az, hogy a kedvezőtlen helyzetűek szilárdsága a felsőtagozaton magasabb, mint az alsótagozaton, főképpen az elszigeteltség tekintetében.

Az elfogadottság lehetőség jellegét igazolja az a körülmény, hogy szilárdsága valamennyi típusban a legjelentősebb. Ezzel szemben az elfogadottság minőségének realizálása, azaz a beilleszkedés mobilitása szintén valamennyi típusban a legjelentősebb.

Az egyes típusok mobilitásával kapcsolatban általánosan jelentkező törvényszerűség a fokozatosság. Ennek értelmében a változás mértékénél a következő altípusba való átmenet volt a leggyakoribb, majd a második altípusba történő átkerülés.

A beállítódási típusoknál kizárólag a következő típusba való átmenet volt a jellemző; tehát a félév elteltével a kollektív beállítódású személyek közül senki sem vált egocentrikussá, s e tétel fordítva is helytálló.

Az aktivitásnál nem fordult elő, hogy valakinek a típusa négy fokozatot romlott volna; pl. a működő aktívából a bomlasztó aktíva tartalékba került volna. Fordítva a három fokozatú javulást sem tapasztaltunk senkinél.

A beilleszkedésnél volt a legjelentősebb mértékű változás úgy, hogy a mobilitás mértékének fokozatossága itt is érvényesült. Az elfogadottság sem pozitív, sem negatív irányban nem változott három típussal, a két típusú változás is kivételnek számított.

A közvélemény értékítéletének erkölcsi motivációs-tartalmi alapját, a személyiségnek a közösség tagjaihoz és a közösségi tevékenységekhez történő viszonyulási minősége determinálja. A beállítódás típusainak az osztály közvéleményében való megnyilvánulása ezért relatív minősítés, amely a közösség és a személyiség strukturális sajátosságaitól, ill. ezek tartalmi kölcsönhatásának folyamatától függ.

8. táblázat

A beállítódási komponensek altípusainak szilárdsága (%)
(Féléves távlat)

Típus	LA	FA	AT	LF	FF	FT
Beállítódás						
K	79	72	75	79	80	79
Sz	60	53	56	45	55	51
E	50	63	60	68	66	67
$\bar{x}$	63	63	63	64	67	66
Aktivitás						
MA	92	80	87	91	81	87
MAT	67	43	54	67	62	65
EP	43	56	50	30	39	34
BP	40	53	48	45	42	43
BAT	36	62	51	59	60	60
BA	67	100	88	94	81	86
$\bar{x}$	57	66	63	64	61	63
Beilleszkedés						
RD	89	72	83	87	83	85
R	60	59	60	67	60	64
BL	25	7	14	32	28	25
E	40	14	24	45	71	60
ED	43	41	42	56	36	46
ESZ	20	28	25	67	47	53
$\bar{x}$	46	37	41	59	54	56
Elfogadottság						
JP	100	100	100	91	95	93
KP	65	71	68	67	75	71
EP	73	62	68	65	79	70
EN	50	79	67	73	37	49
KN	50	46	47	82	63	74
JN	80	100	92	80	93	89
$\bar{x}$	70	76	74	76	74	74
Létszám	136	178	314	338	306	744

Jelmagyarázat: LA = Lány alsótagozat; FA = Fiú alsótagozat; AT = Alsótagozat; LF = Lány felsőtagozat; FF = Fiú felsőtagozat; FF Felsőtagozat; $\bar{x}$ = átlagérték.

Mindezek alapján a feltárt 50–75%-os szilárdságot, és ezzel együtt a 25–50%-os mobilitást féléves távlatban, a lényegileg változatlan összetételű osztályközösségekben reálisnak ítéljük. Más viszonylatban feltételezzük azt, hogy a személyiség, ha adott közösségekben pl. kollektív beállítódású, akkor egy másik közösségben szituatív beállítódásúvá is válhat, és fordítva. A realizálódás természetesen mind a személyiség jellemrendszerének beállítódási szilárdságától, mind pedig a két közösség eltérő személyiség jellemrendszerének beállítódási szilárdságától, mind pedig a két közösség eltérő strukturális rendszerétől jelentős mértékben függ.

Vizsgálati tapasztalataink alapján feltételezzük továbbá, hogy az aktívába tartozók esetében lényegesen nagyobb az esély arra, hogy más közösségben is aktívák maradnak. Ezzel szemben a passzívaknál annak van nagyobb valószínűsége, hogy más közösségben valamelyik aktíva rétegeződésbe kerülnek.

A beállítodási típusok feltárásának neveléselméleti jelentősége

Mint minden mennyiségi értékelésnek, így a beállítódási típusok feltárásának is akadnak hibái. Ezek elsősorban azoknál jelentkeznek, akik valamely típus alsó vagy felső mennyiségi határát érik el. E jelenségek értelmezése az egyéni elemzés során kerül előtérbe.

Fentiek figyelembevételével a közvélemény információja alapján, a beállítódási típusok és a közösségi helyzet rangsorának ismertetett feltáró módszerét megbízhatónak tartjuk. A megbízhatóságot részben alátámasztották az osztályfőnökök véleményezésének 85–90%-os egyezése. Az egyezés magas aránya utólagos. Az értékelési rendszert éppen azért tartjuk szükségesnek, mert a pedagógusokban gyakran csak az eredmények részletes ismertetésénél konkretizálódott és tudatosult az egyének és a közösség helyzetének sajátosságai, ill. az ezekből adódó konkrét nevelési feladatok.

A 10–15%-os eltérés oka kettős volt:

– egyrészt azoknál a tanulóknál jelentkezett, akik valamelyik típus alsó vagy felső határán helyezkedtek el; (ami ugyan nem zárja ki a határeset realitását)

– másrészt azoknál a tanulóknál mutatkozott eltérés, akiknél a beállítódási típus alkotóelemeinek belső összetétele ellentétes minőségű volt; tehát pl. olyan működő aktíva tartalék, akinek közösségi aktivitását elismerték, de az osztály tagjai számára inkább ellenszenves volt.

A megbízhatóságot a féléves időközben elvégzett felmérés összehasonlítása is alátámasztotta. Az általánosan jelentkező szilárdsági-változási arányt reálisnak ítéljük. A típusváltozások mennyisége és minősége valószínűsíti azt az arányt, ami az osztályközösségek féléves változásának, formálódásának általános következményeként létrejöhet.

A megbízhatóságot igazolja továbbá az is, hogy valamennyi osztály féléves távlatú közösségi helyzetének rangsora között szignifikáns összefüggést tapasztalunk.

Végül még egy – bár szubjektívabb – tényező, amelyet a vizsgálatsorozatok megkezdésekor tudatosan a megbízhatóság egyik kritériumának tekintettem: a több mint 5000 megvizsgált gyermek egyikét sem ismertem, és az ismertetett értékelési rendszerrel feltárt, egyénekre lebontott véleményt ismertettem azokkal, akik mindennapos tevékenységeik során e tanulókkal foglalkoznak. A 85–90%-os egyezési arány szintén a megbízhatóságot igazolja.

A személyiség beállítódási típusának feltáró módszerét a közösségi-erkölcsi nevelés keretén belül, a közösség és az egyén objektív megismerésének *egyik* eszközeként fogjuk fel. Gyakorlati értékét növeli, ha az osztályfőnök minden tanévben kétszer, november és május elején alkalmazza, a személyiség- és a közösségfejlesztés céltudatosabb irányítása végett. Az osztályfőnök által elvégzett felmérést éppen az teszi jelentősebbé és hatékonyabbá, hogy az egyes jelenségek okait és megoldási lehetőségeit ő ismeri, és főkép-

pen ő tudjá hasznosítani a nevelés folyamatában. A pedagógus alapvető nevelési feladata ebből a szempontból ugyanis kettős jellegű:

1. Elsősorban az, hogy i s m e r j e osztályának beállítódás szerinti összetételét és azok tartalmi jellemzőit; mindezt komplex és permanens formában.
2. Nevelési feladata másodsorban azt *m e g e l ő z n i,* hogy egy tanulónak az értéktelenebb típusokba való tartozása fixálódjék.

A megismerés egyik eszközére alkalmasnak tartjuk a több szempontú szociometria módszerét, mert a jelenségeknek olyan mennyiségi és részben minőségi jellemzőit tárja fel, amelyek a pedagógusnak csupán a mindennapi megfigyelései során latens jellegűek maradnak. A folyamatos megfigyelésre természetesen elengedhetetlenül szükség van, mert az egyes típusok funkcionális tartalmát, döntően a nevelő személyiségformáló tevékenységének jellemzői határozzák meg.

A megelőzésnek pedig egyik legfőbb eszköze, az osztály valamennyi tanulójára kiterjedő tartalmas és hierarchikusan kiépített tisztségviselő rendszer. A közösségi és erkölcsi nevelés általános feladatain belül ez teremti meg leginkább a lehetőséget arra, hogy a nevelő a közösség formális rendjének közvetett ráhatásával befolyásolja az informális szerkezetet, és ezzel megteremtse a kettő összhangját; biztosítva így a közösség-egyéni fejlesztő hatás együttes érvényesülését.

FÜGGELÉK

Szociometriai kérdőív

Név: Osztály:

Figyelmesen olvasd el a kérdéseket és mindegyikre válaszolj!

I. Ha a nyáron úttörőtáborba mennétek, ki az a három tanuló az osztályban, akivel a legszívesebben szeretnél egy sátorba kerülni? (Alsótagozaton: Ki az a három tanuló az osztályban, akivel szünetben a legszívesebben játszol?)
   1.
   2.
   3.

II. Ha négyszemélyes asztal lenne a tanteremben, ki az a három tanuló az osztályban, akivel legszívesebben tanulnál egy asztalnál?
   1.
   2.
   3.

III. Ha születésnapi uzsonnát rendeznél otthon, ki az a három tanuló az osztályban, akit legszívesebben vendégül látnál?
   1.
   2.
   3.

IV. Ki az a tanuló az osztályban, akinek legbiztosabban elmered mondani a titkodat? 1.

V. Ki a legjobb barátod az osztályban? 1. Miért ő?

VI. Ki a legműveltebb (legokosabb) tanuló az osztályban?
1.

VII. Ki a legigazságosabb tanuló az osztályban? 1.

VIII. Ki az a tanuló az osztályban, aki a legügyesebben tudná a tanárt helyettesíteni úgy, hogy amíg a tanár távol van, addig az osztály fegyelmezett legyen? 1.

IX. Ki tudna a tanulók közül az osztály számára egy klubdélutánt a legügyesebben megszervezni? 1.

(Az alábbi negatív kritériumok a kérdőív másik oldalára kerülnek!)

X. Ha a nyáron úttörőtáborba mennétek, ki az a három tanuló az osztályban, akivel nem szeretnél egy sátorba kerülni? (Alsótagozaton: Ki az a három tanuló az osztályban, akivel nem szívesen játszol szünetben?)
1.
2.
3.

XI. Ha négyszemélyes asztal lenne a tanteremben, ki az a három tanuló az osztályban, akivel nem szeretnél egy asztalnál tanulni?
1.
2.
3.

XII. Ha születésnapi uzsonnát rendeznél otthon, ki az a három tanuló az osztályban, akit nem látnál szívesen vendégül?
1.
2.
3.

XIII. Ki az a tanuló az osztályban, akinek nem mered elmondani a titkodat, mert tudod, hogy elmondja másnak? 1.

XIV. Ki az a tanuló az osztályban, akit a legkevésbé szeretsz?
1.
Miért nem szereted őt?

TIMÁR JÁNOS

AZ OKTATÁS ÉS SZAKKÉPZÉS FEJLESZTÉSE ÉS A TERVEZÉS, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A FEJLŐDŐ ORSZÁGOKRA*

A II. világháborút követő mélyreható változások alapjaiban rázkodtatták meg a tradicionális iskolarendszereket, az oktatás és szakképzés régi struktúráját.[1] A tudomány közvetlen alkalmazása a termelésben és a korábbinál jóval bonyolultabb technika gyors benyomulása minden gazdasági ágazatba és a társadalmi tevékenység minden szférájába, ugrásszerűen megnövelte az igényeket az emberek általános műveltségével és szakképzettségével szemben. A megfelelő általános műveltség és az erre alapozott speciális szaktudás hiánya a tudományos-technikai fejlődés, a gazdasági növekedés fékező erőjévé vált. Felszínre kerültek azok a mélyben lappangó *törvényszerű összefüggések*, amelyek a társadalmi-gazdasági fejlődés és az oktatás és szakképzés között már régóta – különösen a modern ipari termelés kialakulásától – fennállottak.

Az „iskola" és az „élet" kapcsolata, az oktatás és szakképzés tartalmának és módszereinek viszonylagos elmaradása az élenjáró gyakorlat követelményeitől, az iskola – és a pedagógia – örök problémája. A korábbiaktól lényegében eltérő új jelenség és új felismerés azonban az, hogy most az oktatás és szakképzés hagyományosan kialakult rendszere és struktúrája *egészében véve* került ellentmondásba a társadalmi munkamegosztás konkrét követelményeivel; és az oktatás fejlesztése *mennyiségileg is elmaradt* a társadalmi gazdasági fejlődéstől.

Az *„oktatás világválsága"* okozta kezdeti megdöbbenést és tanácstalanságot fokozta, hogy a neveléstudomány nemcsak hogy nem jelezte időben a súlyosbodó, társadalmi méretű ellentmondásokat, hanem arra sem tudott egymagában választ adni, hogyan lehet ezeket az ellentmondásokat racionálisan feloldani.

Ez a helyzet aligha írható a neveléstudomány és még kevésbé a pedagógusok terhére. A modern iskolarendszerek az iparosítás kezdeti korszakában – és a későbbiekben is – többé-kevésbé spontán módon, a társadalmi-gazdasági fejlődés szükségleteinek hatására alakultak ki. A korabeli neveléstudomány legjobbjainak nagysága éppen abban állott,

* Ezt a tanulmányt a szerző az UNESCO elméleti folyóiratának, a *Perspectives*-nek a felkérésére, a fejlődő országok problémáival foglalkozó külön száma részére készítette. Ennek megfelelően e tanulmány az általános összefüggések keretében főként a fejlődő országok sajátos problémáira mutat rá. Az eredeti tanulmányt a Perspectives 1976. évi 2. száma közölte. A szerkesztőség célszerűnek találta, hogy a tanulmányt a magyar olvasó számára is hozzáférhetővé tegye, mert az abban foglaltak a közművelődés fejlesztésének hazai problémáira is sok tekintetben vonatkoznak (Szerk.).

[1] Összefoglaló áttekintést ad erről Ph.H. Coombs: La crise mondiale de l'éducation – une analyse de système. Párizs, 1967. (Magyarul is megjelent: Az oktatás világválsága. Bp.1971.)

hogy időben felismerték és felkarolták e valós társadalmi igényeket; pedagógiailag korszerű iskolatípusokat, oktatási tartalmat és módszert alakítottak ki.

A közelmúlt évtizedeinek történelmi sorsfordulói azonban olyan *gyors és mélyreható* változásokat hoztak létre a világ politikai, gazdasági és technikai struktúrájában, amelynek az oktatás és szakképzés is csak akkor felelhet meg, ha *tudatosan és tervszerűen, tudományosan megalapozott módon* fejlesztik az oktatás és szakképzés rendszerét.

Az „oktatás világválsága" azonban *nem azonos módon* ment végbe a világ különböző régióiban; megoldása különböző utakat, eltérő intézkedéseket és módszereket kíván.

A gazdaságilag fejlett tőkés országokban már jóval a II. világháború előtt felszámolták a tömeges analfabetizmust, kifejlesztették az általános népoktatást, létrehozták azt a szakképzési rendszert, amely a hatékony termeléshez, valamint a vezetéshez és irányításhoz szükséges szakembereket kiképzi. A II. világháború utáni gazdasági konjuktúra és a meggyorsult technikai fejlődés azonban ugrásszerűen megnövelte a szakképzett munkaerő: mindenekelőtt a műszaki és természettudományos szakemberek iránti keresletet.[2] Ezt az igényt a meglévő szűk oktatási kapacitások nem tudták kielégíteni. Ezért szükségessé vált a szakképzés gyors fejlesztése, ami a meglévő alapokon *nem ütközött nagy nehézségekbe*. Emellett a gazdag tőkés országok tömegesen hódították el a kevésbé fejlett országok szakembereit.

Az előbbiektől lényegében eltérő volt *a szocialista fejlődés útjára térő országok* szakemberhiányának jellege és ennek megoldási módja. Ezek az országok – egy-két kivétellel (Csehszlovákia, NDK) – a szocialista fejlődés kezdetén iparilag elmaradott mezőgazdasági országok voltak. Többségük mind gazdasági fejlettségét, mind gazdasági struktúráját illetően *közelebb állt a mai „fejlődő országok"* egy részéhez, mint az USA-hoz vagy a nyugat-európai államokhoz. Ebben a helyzetben a gazdasági fejlődés közvetlen fő célja az iparosítás és ennek alapján a mezőgazdaság, valamint az egész gazdasági tevékenység modernizálása, a gazdasági növekedés gyorsítása volt, az örökölt széles körű munkanélküliség és a szegénység mielőbbi felszámolása céljából. A termelés korszerűsítése mindenekelőtt mérnököket és technikusokat, valamint jól képzett ipari szakmunkásokat igényelt, méghozzá gyorsan és nagy számban. Ezért a szocialista országokban kialakított *tervgazdálkodásnak kezdettől fogva egyik fő feladata volt* az oktatás és szakképzés, ezen belül *különösképpen a műszaki és természettudományos szakképzés nagyarányú fejlesztése.*[3] Ugyanakkor minél gyorsabban emelni kellett az egész népesség általános műveltségét is, mivel ezekben az országokban csak az uralkodó burzsoázia és a középosztály szűk rétegei rendelkeztek korszerű műveltséggel és szaktudással.

*

A gyarmati uralomtól felszabaduló, az önálló nemzeti fejlődés útjára tért „harmadik világ" problémája *gyökeresen eltért* a tőkés ipari hatalmak oktatásának „válságától". A fejlődő országok helyzete bizonyos tekintetben hasonlít egyes mai szocialista államok

[2] Jellemzően tükrözi ezt a fejlett tőkésországok e kérdéssel foglalkozó első nagy, nemzetközi tanácskozása. L. Forecasting manpower needs for the age of science, OECD 1959.

[3] Ld. például a Szovjetunióra vonatkozóan *Komarov*: Ekonomicseszkije osznovi podgatovki szpecialisztov dlja narodnovo hozjajtszva. Moszkva, 1959. – Magyarországra vonatkozóan l. *Timár* János: Interrelation between Manpower Needs and Planning the Development of the Educational System. Periodica Polytechnica. 7. kötet, 1. sz. 1963. Polytechnical University, Budapest.

fejlődésénel kezdeti állapotához, de azokhoz képest is *drámaian súlyosabb* problémákkal küzdöttek és még igen hosszú ideig komoly nehézségekkel találják szembe magukat.

Könyvtárra terjedő irodalom tárgyalja ezeket a problémákat. Elegendő tehát, ha csupán címszószerűen utalunk az olyan jellemző vonásokra, mint a széles néptömegek analfabetizmusa, a termelés, az igazgatás és az infrastruktúra vezetésére és irányítására alkalmas nemzeti értelmiség szinte teljes hiánya, a népesség túlnyomó többségét foglalkoztató mezőgazdaságban a korszerű termelés elemi ismereteinek a hiánya stb.

A nyomasztóan alacsony szintű általános és szakmai műveltség gyors felemelését eleve akadályozta az iskolarendszer fejletlensége és a pedagógushiány. Emellett Afrikában, valamint Ázsia számos térségében csak elvétve működött egy-egy műszaki és mezőgazdasági szakoktatási intézmény.

A közoktatás fejlődésének történetében példátlan erőfeszítések kezdődtek meg az 1950-es években ennek az elmaradásnak a behozására. Az oktatás és szakképzés fejlesztése egyszerre indult meg az oktatás minden szintjén. A fejlett ipari országokban *100–150 év alatt* épült ki a ma funkcionáló oktatási-szakképzési rendszer; a fejlődő országok és a segítségükre sietó nemzetközi szervezetek ambiciózus tervei kezdetben *20–30 év alatt* gondolták befutni ennek az útnak a jó részét.[4]

Fontos kiemelnünk itt e fejlesztési tervek *általános és alapvetően helyes* jellemvonásait, amely nemcsak az eddigi fejlődésében játszottak pozitív szerepet, de a jövőben is jó alapot adnak a fejlődő országok oktatási-szakképzési rendszerének fejlesztéséhez:

– Az oktatási-szakképzési rendszer fejlesztését és irányítását alapvetően *állami feladatnak* tekintik. Az állami szervek az egyházak vagy más szervezetek által fenntartott oktatási-szakképzési intézmények tevékenységét is koordinálják és ellenőrzik.

– Az oktatás és szakképzés fejlesztését *oktatáspolitikai stratégiai koncepciók* határozzák meg. Az oktatáspolitikát összehangolják az ország társadalompolitikájával és gazdaságpolitikájával. Ennek alapján arra törekszenek, hogy az oktatás-szakképzés fejlesztése megfeleljen a társadalmi-gazdasági növekedés igényeinek.

– Az oktatáspolitika kidolgozásának és a fejlesztésnek alapja és fő eszköze a *tervezés;* a fejlesztési stratégiai koncepció *megfelelő távlatot* igényel, ezért az oktatás tervezése és az alapul szolgáló munkaerőtervezés többnyire hosszú időszakot, gyakran 15–20 évet ölel át.

– Az oktatás és szakképzés fejlesztéséhez szükséges anyagi erőforrások jó részét az állam a *költségvetés terhére* finanszírozza. Az anyagi keretek felhasználásánál növekszik a *takarékosság* és a szélesen értelmezett hatékonyság követelménye.

– A fejlődő országok támogatást kapnak oktatási-szakképzési terveik kidolgozásához és végrehajtásához a *nemzetközi szervezetektől*, mindenekelőtt az UNESCO-tól és a Nemzetközi Munkaügyi Hivataltól, valamint – *bilaterális* megállapodások keretében – egyes gazdaságilag fejlettebb országoktól. Ez a segítség nemcsak az anyagi-pénzügyi for-

[4] L. például: Conference of African states on the development of education in Africa. Párizs, UNESCO 1961. – Report of meeting of ministers of education of Asian member states participating in the Karachi Plan. Tokió, 1962. – The demografical, economic, social and educational situation in Latin-America. Conference on education, Santiago de Chile. 1962.

rásokra terjed ki, hanem magába foglalja a szakmai tanácsadást, a tervek kidolgozásában és végrehajtásában való közreműködést, valamint szakértők és pedagógusok képzését.

Az oktatás fejlesztésében mutatkozó számos hiba és fogyatékosság ellenére – amelyekre a továbbiakban még kitérünk – az előbbi lényeges elvek és követelmények a fejlődő országok túlnyomó többségében érvényesülnek. Ezek alapján az elmúlt egy-két évtized alatt a függetlenné vált országok *lerakták saját, nemzeti oktatási-szakképzési rendszerük alapjait,* nagyjából kialakult az iskolai intézmények alaphálózata, kifejlődtek az oktatásügy nemzeti és területi irányításának szervezeti keretei és irányítási mechanizmusa, kialakulóban van az okatatásügy irányítására alkalmas nemzeti szakértőgárda.

*

Nem az elért eredményeket akarjuk csökkenteni azzal, hogy figyelmünket e tanulmány keretében mégis azokra a *hibákra és hiányosságokra* összpontosítjuk, amelyek az elmúlt korszak fejlődését végigkísérték. Ezeknek a felismerése és leküzdése az egyik fő feltétele ugyanis annak, hogy az *oktatás és szakképzés* a jövőben az eddiginél *nagyobb mértékben járuljon hozzá* a fejlődő országok társadalmának és gazdaságának harmonikus fejlődéséhez. Ebből a szempontból elsősorban a következő tanulságokat tartjuk megszívlelendőnek:

– A nemzeti függetlenség kezdeti periódusában kidolgozott fejlesztési tervek *túlbecsülték* az oktatás és szakképzés mennyiségi fejlesztésének *lehetőségeit*, és – bizonyos fokig – ennek *szükségességét* is. A mind társadalmi, mind gazdasági szempontból irreális, egyoldalú mennyiségi fejlesztési célok miatt az oktatás és képzés színvonala sok területen *alacsony* és nem elégíti ki a fejlődő országok mai, még kevésbé a jövő gyorsan növekvő igényeit.

– Az oktatási-szakképzési rendszer fejlesztése a gyarmatosítás korszakából visszamaradt alapokon indult meg. A jövőt szolgáló fejlesztés *nem módosította eléggé ezt az örökölt és egyoldalú struktúrát.* Az egyik fő oka annak, hogy az iskolázásban a humán irányú iskolatípusok még ma is dominálnak; a *műszaki és természettudományos szakképzés* – a gyorsan növekvő követelményekhez képest – továbbra is *elmaradt*

– A középiskolák, a főiskolák és az egyetemek hallgatóinak kiválasztásánál nem fordítottak kellő figyelmet sem a *társadalmi igazságosság* követelményeire, sem a *tehetséges fiatalok* kiválasztására, fejlődésük fokozott elősegítésére. Az ebből eredő társadalmi feszültségeket fokozta, hogy sok fejlődő országban a a felsőoktatási hallgatók anyagi támogatásánál a tanulmányi eredményekben való előrehaladást, valamint a hallgatók, illetve szüleik vagyoni és jövedelmi viszonyait nem vették figyelembe. Mindennek következtében az iskolázás nem segítette elő, vagy *nem kellő mértékben szolgálta a széles néprétegek társadalmi felemelkedését,* a tehetséges parasztfiatalok és munkásgyermekek előrehaladását a magasabb műveltség és szaktudás megszerzésében.

– *A pedagógusképzés színvonala alacsony:* a pedagógus továbbképzés nem kielégítő, sőt sok országban nem is működik. Így a pedagógusok egy része, különösen azok, akik az alapfokú képzésben vesznek részt, nem rendelkezik a minimálisan szükséges ismeretekkel. Ennek következtében az *iskolarendszer alapjai nem elég erősek;* jóval gyengébb annál, mint amit a statisztika mutatószámok jeleznek.

– Az iskolarendszer fejlesztésében, az új iskolai intézmények létesítésében egészségtelen mértékben érvényesültek *presztízsszempontok.* Ez különösképpen megnyilvánult az új egyetemek létesítésénél és költséges építészeti-konstrukciós megoldásukban.

– A fiatal generációk iskolázásának és szakképzésének fejlesztése mellett *háttérbe szorul a felnőttek oktatása és képzése.* A felnőttképzésnek, a „permanens oktatásnak" a fejlődő országok viszonyai között jelentkező speciális célja, feladatai nem tisztázódtak; módszerei és intézményei nem alakultak ki, illetve nem fejlődtek ki.

– Végül a hibák és hiányosságok között soroljuk fel, de azok egyik előidézője is, hogy a nemzetközi szervezetek és különösen a gazdag tőkésállamok által nyújtott *segítség messze elmaradt* a harmadik világ szükségleteihez képest. A fejlődő országok oktatási-szakképzési rendszerének fejlesztéséhez nyújtott anyagi segítség különösen csekély, ha ahhoz a profithoz és felhalmozott gazdagsághoz mérjük, amelyek egyik forrása éppen a mai fejlődő országok múltbeli kizsákmányolása volt és ez a profit – számos új csatornán keresztül (terms of trade, transznacionális vállalatok stb.) – ma is bőven áramlik a fejlődő országokból a gazdag tőkés országokba.

Érdemes ezzel kapcsolatban megemlíteni azt a tényt is, hogy bár a fejlett tőkés országok egyetemein és főiskoláin valóban tíz- és tízezer fejlődő országbeli fiatal tanult és tanul, ez a segítség – az előbbihez hasonlóan – a visszájára fordul az „agyak elrablása" során, vagyis abban a folyamatban, amikor a végző külföldi szakemberek legjobbjait kedvező anyagi ígéretekkel ott tartják.

Mindezek az itt szinte csak címszerűen felsorolt fontos tényezők nem egyformán, nem azonos módon és mértékben hatottak az egyes országokban és természetesen sehol sem külön-külön, hanem egymással összefonódva és kölcsönös összefüggésben. Kedvezőtlen hatásuk végső soron két fő területen összegeződik.

Az egyik következmény az, hogy *az oktatás és szakképzés kibocsátásának volumene és struktúrája nem felel meg az objektív társadalmi-gazdasági szükségleteknek.* Az iskolából kilépő fiatalok formális iskolázása és képzése magasabb annál, mint ismereteik és tudásuk *valóságos* színvonala. E fiatalok társadalmi igényei, a munkahelyekkel szembeni elvárásaik azonban a formális iskolázáshoz igazodnak és ezeknek az igényeknek egy részét, sok esetben nagy részét, *az állam, a társadalom nem tudja kielégíteni.* E vonatkozásban az iskolázás olyan társadalmi feszültségeket hoz létre, amelyek nem szolgálják a fejlődő országok előrehaladását. Ugyanakkor más vonatkozásban kielégítetlen marad a fejlődő nemzeti gazdaság munkaerő-szükséglete. Különösen elmarad a követelményektől a mezőgazdasági lakosság szakmai ismereteinek fejlődése, valamint az ipar és más ágazatok ellátása korszerűen képzett szakmunkásokkal és technikusokkal.

A fogyatékosságok másik fő követelménye abban foglalható össze, hogy az oktatás és szakképzés a legtöbb fejlődő országban *túlzott mértékben terheli meg az állami erőforrásokat*, a költségvetést; az eredmények nem állanak arányban az anyagi ráfordításokkal; az oktatás, különösen a szakképzés aránytalanul drága.

*

Az oktatás fejlesztésének ezek az általános problémái *kiélezetten* jelentkeznek a műszaki és természettudományos szakemberképzésben. Ez az elmaradás *részben* olyan *objektív okokból* ered, amelyek leküzdése csak fokozatosan történhet meg. A műszaki képzés igényeli a legbonyolultabb és legdrágább oktatási intézményeket, gépeket és be-

rendezéseket. E képzéshez kellenek a legjobban képzett, speciális szakmai, termelési, szervezési és pedagógiai gyakorlattal rendelkező szakemberek, akikből gyakran még a fejlett országokban is hiány van. Ennek a szakképzésnek a megszervezése a legnehezebb, hiszen a gyakorlati képzés bonyolult tanulmányi célokat szolgáló, speciális termelési folyamatok szervezését is igényli. Ha tehát a kezdet nehézségei az alapfokú oktatásban is nagyok, milyen nagyok és nehezen küzdhetők le a műszaki és természettudományos szakképzés fejlesztésének akadályai.

Mégis hiba volna a mai bajok és problémák okát csupán objektív körülményekben keresni. A képzés alacsony minőségi színvonala, az alsófokú szakképzés (szakmunkásképzés), a technikusképzés és az egyetemi-főiskolai képzés közötti aránytalanság, a felnőttképzés és továbbképzés elhanyagolása, a külföldi segítség elégtelensége stb. stb. nem vezethető vissza egyszerűen „objektív okokra". Ezek legfőbb okai nagyon is „szubjektívek".

Az egyik ilyen fontos „szubjektív" tényező *az elméleti zűrzavar.* Az oktatáspolitikával, az oktatás tervezésével vagy az oktatásgazdaságtannal foglalkozó könyvtári irodalom szinte hemzseg annak az állítólagos „ellentmondásnak" a tárgyalásától, ami az oktatás általános nevelő és kulturális fejlesztő szerepe, valamint a szakképzés között fennáll. A szakirodalomban szinte általános az a tétel, hogy az *„általános oktatás" társadalmi* igényeket kielégítő *„fogyasztás"; a szakképzés* gazdasági igényeket kielégítő *„beruházás"*.

A kettő közötti ellentmondást a gyakorlat is alátámasztani látszik, hiszen például az oktatás és szakképzés fejlesztésének örök problémája, hogy a szükségletekhez képest mindig szűkösnek mutatkozó pénzügyi, anyagi és személyi erőforrásokat milyen rangsor szerint osszák szét. Az elosztás során – úgy tűnik – az általános oktatás és a szakképzés egymás rovására próbálja saját igényeit elfogadtatni. Ez a probléma erőteljesen jelentkezik, márcsak azért is, mert többnyire elkülönült intézmények, különböző minisztériumok vagy szervezetek képviselik az egyik és a másik oktatási célt. Azok a központi szervek pedig, amelyek az intézményesen elkülönült érdekeket egyeztetni és koordinálni hivatottak, vagy hiányoznak, vagy nincs a kezükben az az eszköz és módszer, amellyel a koordinációt az objektív folyamatokhoz igazodva végezhetnék.

E hibák elméleti gyökerei visszavezethetők az oktatás és szakképzés éles különválasztására: „fogyasztásra" és „beruházásra", kulturális-társadalmi nevelő funkcióra és gazdasági tevékenységre, „munkaerő-újratermelésre". Ez az elválasztás azonban csupán az oktatásban mutatkozó racionális munkamegosztás felszíni jelenségeinek lényegi vonásokként való felfogásán, tehát hibás értelmezésen alapszik. A valóságban az *„általános" és szakmai képzés az oktatás egységes folyamatának egymással szervesen összefüggő részei.*

Ami ma az „általános" oktatáshoz tartozik, az tegnap még „szakképzést" jelentett. Emellett minden „általános" oktatás magában foglalja a szakmai ismereteknek bizonyos elemeit. Ez különösen így van korunkban, amikor a korszerű általános műveltség a műszaki és természettudományos ismeretek növekvő részét integrálja.

Ugyanakkor minden szakképzés magában foglalja az általános műveltséghez tartozó ismeretek bizonyos elemeit is, és ezeknek jelentősége, részaránya annál nagyobb, minél magasabb szintű a szakképzés. Elég utalni példaként arra, hogy a korszerű mérnökképzésben dominálnak az olyan általános alapozó tantárgyak, mint a matematika, a fizika, a kémia, a közgazdaságtan stb., és ezek az ismeretek legalább annyira részei a magasabb szintű általános műveltségnek, mint amennyire alapjai a specializált szaktudásnak.

Az „általános" és a „szakképzés" szétválása időleges: csupán az oktatáson belüli, történelmileg kifejlődött munkamegosztásnak a terméke. A lényeges kapcsolatot az határozza meg, hogy minden „szakképzés" *meghatározott szintű „általános" oktatásra épül, és minden „általános" képzésnek sajátos „szakképzési" funkciója is van.*

Még az alapfokú általános oktatás sem csak „általános műveltséget" ad. Ez a képzés legalább annyira sajátos „szakképzés" is. Az alapfokú általános oktatás mindenkori színvonala és tartalma ugyanis szoros kölcsönhatásban áll a társadalmi, gazdasági, technikai fejlődéssel és fejlettséggel. Sajátos „munkaerő újratermelési" funkciója az, hogy ez az oktatás „képezi ki" az egyszerű vagy a csupán betanítást igénylő munka ellátására alkalmas munkaerőt.

Az általános népoktatás kifejlődése a mai legfejlettebb országokban is alig egy-két évszázados múltra tekinthet vissza. Ez a fejlődés az akkor újonnan kialakuló gazdasági-technikai viszonyok objektív követelményeit tükrözte, azt, hogy a kialakuló modern ipari nagyüzemi termelésben – és az ezen alapuló bonyolult új társadalmi viszonyok között – az írás és olvasás „tudománya", amely néhány évszázaddal korábban még kiváltságos rétegek monopóliuma volt, most már a széles néptömegek számára szükséges ismeretek minimumává vált.

Az oktatás és szakképzés „fogyasztási" és „beruházási" szerepe tehát úgy jelentkezik, mint egy egységes folyamat *két oldala*. Az oktatás és szakképzés *egyszerre teljesít társadalmi és kulturális nevelő funkciót és a munkaerőt újra termelő, szakképzési feladatot.*

Ennek a felfogásnak fontos oktatáspolitikai, pedagógiai és gyakorlati konzekvenciái vannak. Ez a koncepció ugyanis azt a követelményt támasztja alá, hogy az oktatás és szakképzés rendszerét egységes folyamatként és arányos struktúrában szervezzék meg, pedagógiai tartalmát szervesen összehangolják.

*

Az oktatás és szakképzés közötti ellentmondásnak másik fontos és gyakorlatibb jellegű „szubjektív" oka is van, ami ismét különösen élesen jelentkezik a műszaki és természettudományos képzésben. *A műszaki és természettudományos szakképzés* vertikálisan – képzési fokozatok szerint – legalább három-négy szintű; horizontálisan – szakmák, foglalkozások szerint – több tucatnyi irányba ágazódó, sajátos képzési rendszer. Ennek *struktúrája a legszorosabban összefügg a gazdaság ágazati szerkezetével*, az egyes ágazatok *technikai színvonalával* és – az előbbiekkel kölcsönhatásban – a tulajdonviszonyokkal, az üzemnagysággal, végül a termelés irányításával és szervezettségével.

A szakképzésben csak akkor kerülhetjük el a súlyosabb, a gazdasági-technikai fejlődést is fékező társadalmi ellentmondásokat, ha tervszerűen fejlesztjük, vagyis *tervezzük*. A tervezés módszerei és folyamatai lehetővé teszik, hogy társadalmi és gazdasági szempontból egyaránt elfogadható összhangot hozzunk létre az oktatási-szakképzési rendszer vertikális (szintek szerinti) és horizontális (szakmák, foglalkozások, illetve iskolatípusok szerinti) struktúrája, valamint e képzés fejlesztése és az objektív társadalmi-gazdasági igények között.

Az „oktatás világválságának" kezdetén „fedezték fel" a világ nagy részén az „oktatás tervezésének" koncepcióját, vagyis nem a nevelési folyamat tervezésének korábban is ismert feladatát, hanem azt a sokak számára új feladatot, hogyan lehet összehangolni az oktatás fejlesztését a társadalmi-gazdasági fejlődés igényeivel és hogyan lehet kielégíteni –

többek között – a műszaki és természettudományos szakemberek iránti ugrásszerűen megnövekedett szükségletet.

Ezek az impulzusok nagy szerepet játszottak abban, hogy az 1960-as évek kezdetére a polgári közgazdaságtudományban divatba jött az azóta már sok szempontból háttérbe szorult „human capital" elmélet, és kifejlődött a tartósabb életpályájú „oktatásgazdaságtan".[5] Sok tekintetben érthető, hogy a fejlődő országok munkájára is elsősorban azok a tervezési, fejlesztési elméletek és módszerek gyakoroltak hatást, amelyek az élenjáró tőkés országok szakemberei dolgoztak ki – saját nemzeti problémáik ismeretében és azok megoldására.

Az oktatás tervezésének gondolata a 60-as évek kezdetére általános győzelmet aratott a nemzetközi szervezetekben, különösképpen az UNESCO-ban és magával ragadta a fejlődő és a fejlett országok oktatáspolitikusait, valamint a közgazdaság-tudomány számos kiváló, az oktatásüggyel addig alig foglalkozó képviselőjét is. Egymás után láttak napvilágot a különböző monográfiák, tanulmányok és tanulmánykötetek,[6] és megszülettek a különböző elegáns ökonometriai modellek is,[7] amelyek akarva akaratlanul azzal az ígérettel kecsegtették az oktatási szakembereket, hogy e módszerek alkalmazásával minden problémájukra.

Alig telt el azonban egy évtized és a *kezdeti lelkesedést nem kevésbé szélsőseges csalódottság váltotta fel.* Az utóbbi években egyre többen vonták kétségbe az oktatás tervezhetőségét és különösen tagadják azt a koncepciót, amely az oktatás fejlesztési feladatait a társadalom, illetve a gazdaság munkaerő-szükségletéből kívánja levezetni.[8]

Ez a kétely egyaránt jogosnak tűnik, ha megnézzük a javasolt oktatástervezési modellek jó részének a használhatóságát, alkalmazásuk lehetőségeit és ha elemezzük a gyakorlatban kidolgozott oktatási tervek sokaságának eredményeit.

A nemzetközi szervezetek és intézményeik sem adnak túl nagy biztatást a fejlődő országoknak, hogy a tervezés eszközeivel alapozzák meg jobban oktatáspolitikájukat és oktatási rendszerük fejlesztését. Az UNESCO Nemzetközi Oktatástervezési Intézete például igen széles körű munkát végez évek óta az oktatási költségek elemzésére és számítására. Praktikus módszereket dolgoztak ki annak kiszámítására is, hogy különböző feltételezések mellett mennyi osztályra, hány pedagógusra van szükség, milyen fejlesztési és fenntartási költségek merültek fel egy országban stb. E kérdések helyes megválaszolása kétségtelenül fontos feladat. Mégis ez a „tervezés" *egyáltalában nem ad választ arra, az alapvető fontosságú kérdésre*, hogy

– *milyen kritériumok* határozzák meg adott körülmények és feltételek között az egyes *korosztályok iskolázásának arányát;* mi e tekintetben a reális, társadalmi-

[5] Csupán szemléltetésül említünk meg itt néhány alapvető munkát az elsők közül: Th. W. *Schultz*: Investment in man: an economist's view. The Social Service Review, 1959. 2. szám; *Vaizay:* The Economics of Education. London, 1961.; Analysis of Educational Needs and Priorities for Specialised Manpower in Relation to Economic Development. OECD. Párizs, 1960.

[6] L. például: Readings in the economics of education. Szerk. *Bowman* és *Debeauvais* Párizs, UNESCO 1968.; Conférence et essais méthodologiques sur la planification de l'éducation. Párizs, OCDE 1966.; Education and Economic Development. Szerk. *Anderson* és *Bowman*. Chicago, 1965.; L.J. *Emmerij*,, H.H. *Thias*: La projection des besoins de main – d"oeuvre par profession. Conférences et essais méthodologique. OCDE.

[7] L. például: Modèles économétriques de l'enseignement. Párizs, OCDE 1965.

[8] L. például: M. *Blaug*: Economie et planification de l'éducation dans les pays an voie de développement. Perspectives, II. kötet, 4. sz.

gazdasági szempontból egyaránt szükséges és lehetséges oktatási-képzési cél;
- milyen legyen az előbbi feltételek között az *iskolarendszer vertikális és horizontális struktúrája.*

Még negatívabb a kép, ha a különböző oktatástervezési matematikai modellek használhatóságát vizsgáljuk. E modellek kétségtelen érdeme, hogy logikus, áttekinthető rendszerbe foglalták az oktatás fejlesztésével összefüggő fontosabb tényezőket. Emellett azonban elterelődik a figyelem a *modellek alkalmazásához szükséges paraméterek megalapozatlanságáról,* amelyek kidolgozására a modellek természetesen nem adnak semmiféle útmutatást.

Érdemes ezzel kapcsolatban idézni a matematikai közgazdaságtan egyik legilletékesebb bírálóját, aki szerint a „matematikai apparátus túlburjánzása" a közgazdaságtan növekvő irrevelenciáját, inadekváltságát hozta magával, ami azzal is összefügg, hogy a modellkészítők gyakran téves adatokból és feltételezésekből indulnak ki.[9]

E tanulmánynak nem célja és terjedelmi korlátai sem teszik lehetővé saját tervezési koncepciónk kifejtését.[10] Itt csupán annak megállapítására szorítkozunk, hogy az oktatás tervezése terén széles körben mutatkozó problémák semmiképpen sem bizonyítják a tervezés feleslegességét és még kevésbé annak lehetetlenségét. Jogos azonban az a feltételezés, hogy megfelelő módszertan hiánya és a tervezés tárgyának hiányos ismerete szükségszerűen hibákra vagy kudarcokra vezet. A megfelelő szakértelemmel végzett oktatástervezés viszont nemcsak szocialista társadalmi viszonyok között, tehát az egész népgazdaságot átfogó tervezési rendszer keretében, hanem a fejlődő országok körülményei között is lehetővé teszi az oktatáspolitika *megalapozását és részletes kidolgozását,* bár ez a folyamat sem megy végbe nehézségek és ellentmondások nélkül.

A megfelelő eredmények eléréséhez az szükséges, hogy az „oktatás tervezése" ne ott kezdődjék, ahol majdnem végződnie kellene. Ne exogén paraméterként, külső információként kezelje az oktatás és szakképzés struktúráját és az iskolázás mértékét és arányait, valamint az ezeket meghatározó társadalmi-gazdasági szükségleteket. *Az oktatás tervezésének lényege: az oktatás és szakképzés mértékének, arányainak, valamint a képzési rendszer vertikális és horizontális struktúrájának a tervezése.* Csak ezt követheti és erre épülhetnek fel az oktatási intézmények fejlesztésének és fenntartásának viszonylag egyszerűbb tervszámításai.

Ez természetesen azt is jelenti, hogy szerves kapcsolatot kell teremteni a munkaerőtervezés és a szűken értelmezett oktatástervezés között. Ez az egyik feltétele annak is, hogy *jobb összhangot* alakítsunk ki az *oktatáspolitika és a foglalkozáspolitika között,* ami különösen fontos egyes országok sajátos viszonyai között.

[9] L. W. *Leontief*: Theoretical Assumptions and Nonobserved Facts. The American Economic Review, 1971. márc. 1.

[10] Erre vonatkozólag l. J. *Timár*: Contribution aux problèmes du planning et du recrutement de la main d'oeuvre qualifiée. Conférence des Nations Unies sur l'application de la science et de la technique dans l'intéret des régions peu développées. E/Conf. 39/K/26. Octobre 1962. – J. *Timár:* La planification des besoins en main d'oeuvre qualifiée en Hongrie et ses rapports avec le développement de l'éducation. Revue Internationale de Travail. 96, kötet, 4. sz. 1967. október – J. *Kovács,* J. *Timár:* Methods of long-term manpower and educational planning at the national level in socialist economies. The eight Session of Senior Economic Advisers to ECE Governments U.N. New-York, 1971. – O. *Bertrand,* J. *Kovács,* A. *Révész* és J. *Timár:* Prévisions de main d'oeuvre et Planification de l'Éducation. Le cas de L'Algérie. Revue Tiers-Monde. XV. kötet, 59–60. sz. 1974. júl.–dec.

INKEI PÉTER

A KÖZNEVELÉS TÁVLATI FEJLESZTÉSE ÉS A MUNKAERŐ-TERVEZÉS

A gazdaság és a köznevelés közti összefüggések terén sok kérdés vár tudományos tisztázásra. Ezek közül talán csak az a régi, szinte földhözragadt igazság kivétel, miszerint *a gazdaság teremti meg a köznevelés összes materiális föltételét*: a gazdaság szövi azt a takarót, ameddig a köznevelés nyújtózhat. Az a történelmi megfigyelés, hogy a jólét, illetve a szűkösség azonos színvonalán lévő társadalmak köznevelése között óriási különbségek lehetnek, csupán azt jelzi, hogy a köznevelésre fordítható elméleti pénzügyi plafont az egyes társadalmak igen különböző mértékben közelítik meg. A köznevelés ázsiója rohamosan emelkedik: ezzel együtt világszerte szaporodnak az olyan esetek, amikor a köznevelésre fordított összegek elérik azt a mértéket, amelynek túllépése funkciózavarokat eredményezne a társadalom egészének életében (mert hiszen ez csak a többi szektor rovására történhet).

Gazdaság és köznevelés

A köznevelés tervezőjének tehát tudomásul kell vennie, hogy a rendelkezésre álló anyagi eszközök végesek. Ez előtérbe helyezi a fajlagos gazdasági hatékonyság kérdését, azt az igényt, hogy *adott összeg fölhasználása maximális pedagógiai hatékonyságot kölcsönözzön a köznevelésnek*. Hibás az a szemlélet, amelyik ezt a gazdálkodási kérdést a tervezés technikai feladati közé utalja („majd a gazdasági osztály kigazdálkodja"). A koncepcionális, tartalmi tervezés lényegéhez tartozik, hogy a köznevelés előtt álló célokat a forrásokkal maximális összhangban levő feladatokká bontsa le, adekvát mószereket és normákat dolgozzon ki. Sok példát idézhetnénk ezen elv mindkét irányában történő megsértésére a köznevelés valamennyi szintjéről. Pazarlás, ha a nevelés színvonala, korszerűsége nem éri el azt a szintet, amit az adott keretek lehetővé tennének (a pazarlás szembeötlőbb formáira, tehát a pénznek haszontalanságokra történő elherdálására a köznevelésben prózai okok miatt kevesebb a példa, mint a társadalom más területein: kevesebb a herdálnivaló). Felelőtlenség olyan feladatokat kitűzni és olyan normákat megszabni, amik eleve teljesíthetetlenek belátható időn belül. És végül káros a rendelkezésre álló összegeket úgy elosztani, hogy ezáltal nem csökkennek, vagy esetenként növekednek az öröklött aránytalanságok.

A föltételekkel való értelmes gazdálkodás, a korlátokkal történő számvetés alkotja tehát az egyik oldalát oktatás-gazdaságtan alapvető tételének: *a köznevelés fejlettsége legyen összhangban a gazdasági fejlettséggel.*

A tételek bonyolultabb része a köznevelés „termékére" vonatkozik, arra a többletértékre, amelyet a köznevelésből kikerülő fiatalok a köznevelésnek köszönhetnek. Ez a plusz – ismeretek, szokások, értékorientáció stb. – gazdasági értéket képvisel.

A közgazdaságtudomány klasszikusai – mindenekelőtt Adam *Smith* – korán fölismerték ezt, és ismeretes, hogy *Marx* milyen fontosságot tulajdonított az oktatásnak a társadalom anyagi fejlődésében. A szovjet *Sztrumilin*nak a húszas évek elején tett úttörő kísérletei óta se szeri, se száma a próbálkozásoknak, hogy számszerűsítsék az iskolázás gazdasági hasznát akár az egyén, akár a gazdaság szempontjából, hogy tehát *milyen hatásfokkal térülnek meg az előzőkben említett pénzügyi ráfordítások.* E törekvések megítélésében *Berend T.* Iván véleménye felé hajlunk: „Ismereteink mai szintjén a nyilvánvaló összefüggés ellenére sem lehet meghatározni, hogy az emberi termelőerő színvonalának (képzettség) fejlődése milyen mértékben befolyásolja a termelés növekedését, minőségét . . . Az oktatás kiterjedésének és színvonala emelkedésének hatása először önmagában is csak töredékesen kvantifikálható . . . Másrészt a hatások gyakran áttételeken keresztül érvényesülnek."[1]

A köznevelés által termelt többletérték, mint jeleztük, első soron a végzettek ismereteiben, műveltségben, tudásában ölt testet. Ezt többféleképpen osztályozhatjuk, de mind a köznyelv, mind a tudományos fölosztások *elkülönítik a „szak"-tudást, műveltséget stb. az általános ismeretektől.* Vitán fölül áll, hogy a szaktudás (mármint a megfelelő szaktudás) közvetlen termelőerő. Kevésbé tudatosult az, hogy az „általános" műveltség is ilyen tulajdonsággal rendelkezik, esetenként pedig a termelés érdekei éppen az általános műveltség (kultúra) emelését tűzik fő feladatként a köznevelés elé. Az iskolarendszerek hirtelen kiterjedését a szabadversenyes kapitalizmus korában elsősorban az általános ismeretek, a kulturáltság, semmint a szakképzettség iránti tömeges igény váltotta ki, de ugyanez figyelhető meg a köznevelés expanziójának későbbi hullámaikor is. Jól tudjuk természetesen, hogy a hagyományos „általános" műveltségnek vannak teljességgel improduktív, sőt termelésellenes elemei (amennyiben sajátos értékrendszerében az anyagi – anyagias – termelés igencsak hátul kullog). A dilemma úgy kerülhető meg, ha a szoros definíciók helyett rugalmasan értelmezzük fogalmainkat, és a szakismeretek kategóriájába beleértjük mindazt a tudást, képzettséget, ami szerephez juthat a társadalmi szintű termelésben, a gazdaságban.

A köznevelés fontos gazdasági funkcióját jelzi, hogy – mint az történetéből kiderül – fejlődését, terjeszkedését is jelentős részben a fejlődő gazdaság szükségletei szabályozzák.

A gazdaság szükségletei megjelennek a köznevelléssel szembeni társadalmi szükségletek mindhárom szintjén.

Mi ez a három szint? Először különbséget tehetünk az egyének (a „lakosság") igényei és a társadalom nagyobb egységeinek (szervezeteinek, közületeinek), első soron az államnak a szükségletei között. Mindkét csoport társadalmi igény, de a „társadalmi" jelző végképp félrevezető, hiszen mindkettő jelölésére használatos, éppen a másikkal szembeállítva! (Egyén–társadalom és állami–társadalmi.) Nagy hiba lenne az elsőt „szubjektív" a másodikat „objektív" szükségletek körének nevezni, hiszen a lakosság óhaja nemegyszer reálisabb, „objektívebb" szükségletet fejez ki, mint egy-egy hivatalos célkitűzés. További leegyszerűsítés a második kört az állam igényeinek nevezni, hiszen ez még egy szocialista országban sem állja meg teljesen a helyét, kapitalista viszonyok között pedig jórészt (az államhatalommal összefonódott, de ezzel mégsem azonosítható) tőkés csoportok értendők rajta. Részben ilyen problémák miatt célszerű a „szervezeti" igények körét további

[1] *Berend* T. Iván: A szocialista gazdaság fejlődése Magyarországon, 1945–1968. Bp. 1974. 122.

két csoportra osztani. Az elsőbe kerülnek a társadalmi termelés közvetlen és folyamatos igényei, s ennek hazánkban a vállalatok, intézmények, szövetkezetek stb. a megtestesítői, a másodikban pedig a társadalmi szintű újratermelés funkcionális szükségleteit, vagyis a piaci mechanizmus által befolyásolt organikus igényeket meghaladó célok találhatók. Esetünkben ez utóbbi elsősorban azzal a történelmi föladattal kapcsolatos, amit hazánk a fejlett szocializmus fölépítése és a kommunizmus világméretű győzelme érdekében vállalt.

A három szint értelmezhető a köznevelléssel szemben támasztott egyéb természetű – társadalompolitikai, kulturális stb. – igények vonatkozásában is; mivel ezúttal csak a gazdasági igényekről van szó, így ezeket vesszük szemügyre a három szinten. Az első, *a lakosság szintjén* ez mindenekelőtt az előnyös elhelyezkedést biztosító képzettség iránti igényt jelenti. A második szint *a vállalatok, közületek, az egész népgazdaság folyamatos munkaerő-szükségletét* jelenti, a harmadik pedig azokat *a távlati célokat,* amelyeket az MSzMP ideológiai irányításával végzett hosszútávú politikai és társadalmi- gazdasági tervezés jelöl ki a társadalom, ezen belül a köznevelés elé. Mint a legtöbb felosztás, a miénk sem mentes az átmenetektől, amelyekből a minisztériumok esetét emeljük ki: ezeknek esetenként a tárca organikus érdekeit, máskor a távlati, történelmi célokat kell képviselniök.

A három szint szükségletei más és más módon manifesztálódnak (ha éppen nem maradnak rejtve), mint ahogy más és más irányban jutnak érvényre a köznevelés tényleges tevékenységében is. Meddő vállalkozás lenne tudományos receptet keresni a három szint optimális arányára az oktatástervezésben. Ennél fontosabb, ha fölismerjük és érvényesítjük azt, hogy igazán egyik szint szükségletei sem elégíthetők ki akkor, ha nem vagyunk figyelemmel a többi szintre. (Hasonló meggondolások érvényesek a gazdasági célok viszonyára a köznevelésre háruló egyéb – kulturális, politikai stb. – célokkal.)

Szocialista tervezési gyakorlatunkban a súlypont az igények harmadik szintje felé tolódik el, szemben a kapitalista országok oktatástervezésével. Ez utóbbinak legszélsőségesebb formája – az USA-ban – az első szint, a lakossági igények szintjének kizárólagosságát hirdeti, amennyiben a köznevelés fejlődési irányát és intenzitását annak tudják be, hogy milyen mértékben tartják a társadalom egyedei az oktatást gyümölcsöző befektetésnek (*Schultz* és követői). Ebben az esetben természetesen nem is beszélhetünk oktatás-„tervezésről". Világos, hogy csak akkor és addig folyik a köznevelés fejlődése ilyen spontán módon, ha az nem sérti a „magasabb" szinteket, vagyis a tőkések és az államhatalom érdekeit. Érdekes Mark *Blaug* megállapítása, mely szerint az USA-val szemben Nagy-Britannia a második szintnek, a munkaerő-szükségletnek ad elsőséget[2] (és még érdekesebb, hogy *Blaug* ezt az angol módszerek bírálataként mondja el).

A szocialista országokban elfogadott elv és gyakorlat, hogy *a köznevelésre irányuló gazdasági igények a legpontosabban* – bár nem kizárólagosan – *a munkerő-szükséglet és -fedezet előrejelzésével ragadhatók meg* rövidebb és hosszabb távon egyaránt.

Munkaerőszükséglet-előrejelzések

Átfogó munkaerő-prognózisok először a második világháborút követően születtek. A kérdés magyar szakemberei nemzetközi elismerést vívtak ki mind elméleti, mind gyakorlati munkájukkal. A hatvanas évek elején az Országos Tervhivatalban *Timár* János és munka-

[2] Mark *Blaug*: Approaches to educational planning. The Economic Journal, 1967. június.

társai úttörő módon elkészítették a magyarországi munkaerő képzettség szerinti összetételének tizenöt éves prognózisát. (Említést érdemel Dan *Grindea* közlése, mely szerint Romániában *Constantinescu* és munkatársai már 1958-ban elkészítették a munkaerő és más jellemzők 18 éves előrejelzését.[3]) Jelenleg minden fejlett ország néhány évenkénti időközökben újra és újra elkészíti a munkaerő alakulásának távlati előrejelzését, különös tekintettel a képzettség szerinti összetétel alakulására.

Az angolszász irodalom különbséget tesz az előterjesztés két formája között.[4] A *„projection"* a körülmények föltételezhető alakulását, esetleg annak alternatív változásait jelenti, a *„forecast"* pedig az a projection, amelyet a tényezők tudatos befolyásolásával meg kívánunk közelíteni. *Johnston* metaformájával: ha a „projection"-ök versenylovak,amelyikre teszünk, az a „forecast". (A terminusoknak egyébként semmi közük a szavak köznyelvi jelentéséhez, az időjárás előrejelzésére például a „forecast" szót használják, holott annak teljesülése független tőlünk.) A kapitalista országok előrejelzései – így például az USA munkaügyi minisztériumának távlati prognózisai – ritkán lépik túl a hagyományos népesség-statisztika határait. Fő eszközük az extrapoláción alapuló szimulációs modell. A szocialista országokban készülő előrejelzések mind funkciójuk, mind módszereik tekintetében a „forecast" kategóriát képviselik.

Munkaerő tervezésünk alapvető eszköze *a mérleg-módszer,* amely arra az elvre épül, hogy a népgazdaság szintjén megegyezésre (konzisztenciára) kell és lehet törekedni a mindenkori munkaerő-szükséglet és -fedezet között. A következőkben azt kísérjük nyomon, hogy milyen módon jelezhető előre, illetve tervezhető meg, mi kerül a munkaerő-szükséglet és -fedezet távlati mérlegének két serpenyőjére.

Általában a meghatározó a szükséglet oldalának előrejelzése; mégoly vázlatos vagy tudatosan szabadjára engedett legyen is azonban jövőkép-alkotásunk, nem nélkülözheti az adottságok és föltételek ismeretét. Ha ezt a logikai utat követnénk, először képet kellene nyernünk a munkaerőmérleg tényezőinek „spontán" alakulásáról, előrevetítve (projection!) a jelenleg megragadható trendeket. Ebben a fázisban könnyen belátható módon a fedezetoldal dominál: a munkaerő-fedezetet nagyfokú inercia jellemzi, ezért adott távlatban várható változásai jobban megbecsülhetők, mint a szükségleté. A munkaerő-fedezet körvonalait a munkaképes korú népesség száma és szakképzettség szerinti összetétele rajzolják ki. Évekre-évtizedekre, a hatások fölgyülemlésére van szükség ahhoz, hogy az önmagukban jelentős mérvű, olykor radikális népmozgalmi és képzésbeli változások lényegesen megváltoztassák egy társadalom munkaerő-fedezetét. Ismerünk olyan folyamatokat, amelyek egy-egy ponton megtörték a munkaerő-fedezet inerciáját (vendégmunkások alkalmazása, tömeges alfabetizáció vagy hazánkban a nők bevonása a termelésbe, intenzív munkaerő átáramlás a mezőgazdaságból a többi szektorba stb.), ilyenekkel azonban kevéssé számolhatunk Magyarországon az elkövetkező évtizedekben.

Mi tehát eltérünk a logikai sorrendtől, amikor *a szükséglet* előrejelzésével foglalkozunk elsőnek. A munkaerő-szükséglet távlati tervezésének egyik eszköze, hogy a munkaerő nagyfogyasztói, az ágazati szervek, minisztériumok, trösztök stb. szó szerint előre jelzik távlati munkaerő-szükségletüket. Ehhez az eszközök egész sorát veszik igénybe, az extra-

[3] Dan *Grindea:* Învăţămint – productie. (Oktatás – termelés). Bukarest, 1973. Az egyetemi Számítóközpont kéziratos fordításában.

[4] V.ö. *Blaug* i.m. 283.; Denis F. *Johnston*: The U.S. labor force: projections to 1990. Monthly Labor Review, 1973. 7. sz. 6.

pólációtól a közgazdasági becslésekig. Az ágazatok igénybejelentését a túlbiztosításra való törekvés jellemzi, ezért a szükségletek mértékének és arányainak végleges meghatározása a központi költségvetés tervezéséhez hasonlítható nehéz és felelősségteljes feladatot jelent a központi tervezők számára. (A központi egyeztetés jellegéről sokat mond az a közlés, mely szerint – a hatvanas években készült előrejelzés során – az ágazatok által igényelt 379 ezer helyett az 1980-ra jóváhagyott műszaki szakember-szükséglet 274 ezer, tehát 30%-kal kevesebb lett.[5]

A központi tervezési módszerek fejlődésével az ágazati igénybejelentés veszít jelentőségéből, és csak a rövid- és középtávú tervezésben marad meghatározó jelentőségű módszer. Elvileg nem szükségszerű, hogy a központilag, illetve az ágazati szinten alkalmazott előrejelző módszerek jellegük vagy a „tudományosság" foka szerint eltérjenek. Gyakorlatilag – érthető módon – a legtöbb kompetencia, és így a legfejlettebb eszközök a központi tervező-apparátusnál találhatók. Némi egyszerűsítéssel különválaszthatjuk a technikai jellegű eszközöket (az alkalmazott matematikai modelleket és számítástechnikát) az elvi, elméleti módszerektől. A utóbbin a prognosztizálandó munkaerő-szükségletre ható tényezők mind teljesebb föltárását és elemzését értjük.

A munkaerő-szükséglet előrejelzése akkor megbízható, ha *a társadalmi-gazdasági fejlődés egyéb, és minél több területére vonatkozó prognózisokkal összhangban készül.* A föladat komplexitását jól szemlélteti az alábbi táblázat.[6]

A népgazdasági szintű előrejelzések rendszere

Külső prognózisok	Hazai alapprognózisok	Hazai származtatott prognózisok
A világgazdaság fejlődési tendenciái	Természeti erőforrások kiaknázása	Gazdasági prognózisok a) munkaerő b) a népgazdaság fejlődésének átfogó mutatói
A világ tudományos és műszaki fejlődése	Tudományos-műszaki fejlődés	c) ágazatok fejlődése d) több ágazatot érintő komplex problémák
	Demográfiai fejlődés	e) életszínvonal
	Társadalmi (kulturális, egészségügy stb.) fejlődés	f) külgazdaság g) gazdaságirányítási és tervezési szabályozók
	Környezetvédelmi prognózis	Területfejlesztési prognózis
	Külpolitikai és katonai változások	

[5] *Kiss* Árpád, *Timár* János: Szakemberellátás – munkaerő-struktúra. Társadalmi Szemle, 1970. 6. sz. 34.

[6] *Németh* Gyula: A népgazdasági szintű prognózisok rendszerének kialakítása és felhasználása a népgazdasági tervezés fejlesztésében c. tanulmány alapján. A „Rendszerelméletű módszerek a gazdaságtervezésben" c. sokszorosított kéziratos kötetetben. Rendszerelméleti konferencia, Sopron, 1976.

Köztudott, hogy az imponáló fölkészültséggel készített előrejelzéseket is sok fönntartás fogadja. A munkaerő-szükségletnek 15–20 évre előrevetített táblázatai láttán indokoltnak tartjuk a legtöbb szemlélő élénk reakcióját, az elismerő ámulat vagy az elutasítás reflexét. Valóban, egyaránt tűnhet tudományos bravúrnak és istenkísértő sarlatánságnak, ha valakik tudni vélik, hogy 1991. január elsején 86 170 kőművesre lesz szükség Magyarországon, 130 építészmérnök működik majd üzemfönntartási munkakörben és 10, azaz tíz csőszerelőt alkalmaz majd a belkereskedelem (az Országos Tervhivatal táblázataiból).

Éppen az alkalmazott technikák teszik lehetségessé a kiragadott, túl precíznek tűnő adatokat – sőt valójában ezek már önkényes kerekítés eredményei, hiszen a számítógép elsőre minden bizonnyal több tizedesig menő pontossággal írta ki a számjegyeket. Az adatok részletezettsége azonban magukat a prognózis készítőit sem téveszti meg, hiszen tudniok kell, hogy a munkaerő-szükséglet előrejelzése mennyire érzékeny közegben és mennyi bizonytalan tényezővel történik.

A tudományos prognosztikai módszerekhez szép számban vegyülnek még a magas szintű műkedvelő futurológia elemei (nem szándékunk persze az utóbbit lebecsülni). Figyelembe kell venni, hogy milyen rövid időre tekint vissza a munkaerő-prognosztika. Épp hogy letelt az első ciklus, azaz elértük a legkorábban készült távlati előrejelzések végpontját, ami rengeteg tanulsággal szolgál a továbblépést illetőleg. *A munkaerő távlati előrejelzése már ma is a távlati tervezés és prognosztika egyik legfejlettebb, legszakszerűbben művelt területe* – előrevetített adatait azonban megtévesztő precizitásuk ellenére jelentős tűréssel, plusz–mínusz hibahatárral kell kezelni, ezek ugyanis egy-egy valószínűségi mező középértékét képviselik.

Vegyünk szemügyre néhányat *a munkaerő-szükségleti prognosztika dilemmái közül*. Az előrejelzésekben nagy szerepe van a munkaerő különböző csoportjai között meglévő arányokat kifejező mutatóknak, az ún. „szaturációs együtthatóknak". Ezek kifejezik például a fizikai és nem-fizikai dolgozók arányát, az iparban, a mezőgazdaságban és a tercier szektorban foglalkoztatottak arányát, a szakképzetlen segédmunkások hányadát az összállományhoz képest stb. Egyikről sem mondható el, hogy a közgazdaságtan megoldott kérdései közé tartozik. Ellenkezőleg, meg-megújuló kutatások és olykor viták tárgya az a munkaerő-struktúra, amelyik az elkövetkező évtizedekben – tehát a tudományos-technikai forradalom kiteljesedése idején – optimálisan megfelel a magyar népgazdaság adottságainak. Megoszlanak a vélemények arra nézve, hogy a termelés automatizálása hogyan érinti a „szakmunkás" kategóriáját: vajon a technikus szintjéhez közelíti vagy a betanított munkás szerepére kárhoztatja? Vitatott a szakmunkások és szakképzetlen fizikai dolgozók kedvező arányának kérdése: közelítsen a fele-fele megoszláshoz, vagy – a legiparosodottabb országok példájára – rögződjön az 1 : 2 arány? [7] A mezőgazdasági népesség aránya a fejlettség egyik fokmérője – de vajon nem fetisizáljuk-e túlzottan ezt a mutatót? [8] Mi a felső- és középfokú végzettségű szakemberek közti optimális arány, 1 : 5 *(Lewis)*,[9] 1 : 4 *(Szamoljov, Meletyev)*[10] vagy a jelenlegi, megközelítőleg 1 : 3?

Az ilyen és hasonló kérdések megválaszolásával még csak az dől el: *mi lenne jó*? Nem csekélyebb nehézség ezután azt meghatározni, hogy adott időpontig *mennyire leszünk képesek megközelíteni az optimálisnak vélt arányokat*, figyelembe véve a munkaerő-

[7] Vö. *Rudas* János: Betanított munkás, szakmunkás. Valóság, 1975. 12. sz. 68.
[8] *Csernok* Attila: A növekedés dilemmája. Gazdaság, 1970. 3. sz. 27.
[9] W. A. *Lewis:* Les priorités dans le développement de l'enseignement. Párizs, 1961. 63.
[10] A. N. *Szamoljov*, A. V. *Meletyev:* A mérlegmódszer fejlesztése a szakemberképzés tervezésében. „Az oktatásügy gazdaságtana" 7. füzet. Bp. 1975. 159.

fedezet inerciájáról mondottakat, tehát hogy egy társadalom szakmastruktúrája olyan stabil jellemző, amelynek megváltoztatása nemzedékeket vesz igénybe. A szükségleteket lehetetlenség megfogalmazni a fedezet legalább vázlatos előrejelzésének ismerete nélkül (erre utaltunk a logikai út említésekor).

A nagyszámú nyitott kérdés ismeretében nehéz ítéletet mondani a konkrét prognózisokkal kapcsolatban. Egy hiányérzet azonban megfogalmazódik: *az előrejelzések túlnyomóan gazdasági premisszákat alkalmaznak* (a táblázaton látható séma még nem a megvalósult gyakorlatot tükrözi!) Mércéjük a termelékenység és és a megvalósíthatóság. A jövőben további célokat és értékeket, ha kell más forrástudományokat kell bekapcsolni a munkaerő-szükségleti prognosztikába. Jobban kell érvényesülnie annak, hogy a szakmastruktúra előreszámítása egyben a társadalom jövőbeni szerkezetének előrejelzése, illetőleg tervezése. Érvényesülnie kell, hogy a népgazdaság termelékenysége is csak eszköz a még fejlettebb társadalmi szint eléréséhez. Természetesen nem a realitásoktól való elszakadásra, utopisztikus vagy voluntarista számítgatásokra buzdítunk, csupán arra, hogy a jelenleginél jobban tükröződjék, hogy a társadalmi különbségek mind teljesebb fölszámolását célzó történelmi folyamat nemcsak a termelésen kívüli szférákban folyik, hanem érinti a társadalmi munkamegosztás struktúráját is.

Demográfiai előrejelzések

A munkaerő-fedezet várható alakulásáról első soron a népesség számára és összetételére vonatkozó előrejelzések adnak képet.

A legnehezebben prognosztizálható népmozgalmi adatok közé tartozik *a születésszám.* Megjegyzendő, hogy a születésszám előrejelzése a munkaerő-fedezet szempontjából kevéssé lényeges, hiszen az a kor, amikor a prognosztizálandó – következésképpen meg sem született – nemzedékek munkavállaló korba érnek, a távlati tervezés szokásos láthatárán (15 év) kívül esik.

Mindazok, akik közvetlen kapcsolatot tételeznek föl a születési arány és a gazdasági fejlődés között – és a közvélemény nagyobbik fele ma ide sorolható –, az említett időtényező mellett figyelmen kívül hagyják azt is, hogy a szakember a pozitív összefüggés megállapításakor is szükségesnek érzi hozzáfűzni: „ha van egyáltalán kapcsolat a természetes szaporodás és az egy főre jutó nemzeti jövedelem növekedése között".[11] Nem számolnak avval, hogy a dinamikus korstruktúra velejárója a nagy kommunális költségigényű fiatal korosztályok magas aránya a munkaképes korúakhoz viszonyítva (ugyanez a vélemény az öregeket csak eltartottaknak tekinti, s nem vesz tudomást a nyugdíjas korúak gazdaságilag értékelhető aktivitásáról).[12]

Szem elől tévesztik végül *Lázár* István figyelmeztető kérdését: „az embert kell-e a gazdaság számára újratermelni, vagy a gazdaságot a népesség számához igazítani?"[13]

[11] *Csikós-Nagy* Béla: Magyar gazdaságpolitika. Bp. 1971. 316.

[12] Vö. *Valkovics* Emil: Magyarország népességének gazdasági korfái. „A Népességtudományi Kutató Csoport Közleményei." 17. sz. Bp. 1967.

[13] *Lázár* István: Vitatkozva a népesedésről. Valóság, 1973. 6. sz. 54.

Az idők során a demográfia nagyon magas szintre fejlesztette a prognóziskészítés eszköztárát, olyannyira, hogy ezzel jelentősen hozzájárult a matematika, illetve a matematikai-statisztika egészének fejlődéséhez. Az involvált faktorok rendkívüli összetettsége és érzékenysége miatt mégis *kevés az olyan demográfiai előrejelzés, amelyik elfogadható pontossággal bevált*. Nemcsak arra a nagyszámú, jelentős szóródást mutató prognózisra gondolunk, amelyek a 2000. év emberiségének létszámára vonatkoznak, hiszen a jósok között sok botcsinálta demográfus akad. A nemzetközi elismerésnek örvendő magyar népességkutatókat váratlanul érte, hogy a népesedéspolitikai intézkedéseket a születésszám olyan fölszökése követte, amelyre csak az olyan türelmetlen adminisztratív korlátozások idején volt példa, mint nálunk 1953-ban vagy Romániában 1966-ban. A Népességtudományi Kutató Intézet 1967-ben öt változatú. 1973-ban pedig három változatú népességprognózist készített 2001-ig,[14] de egyetlen változat egyetlen évben sem számított 180 ezer újszülöttnél többre, márpedig 1974-ben 186 ezer, 1975-ben pedig 194 ezer élveszületés volt Magyarországon. Ezek után nem meglepő, hogy demográfusaink nem vállalkoznak annak megjósolására, vajon tartós marad-e a magas születési kedv, vagy meredek zuhanás várható.[15] Az elmondottak semmiképp sem jelentik a hazai népességkutatás kritikáját, pusztán a „tudomány mai állását", a „state of the art"-ot tükrözik.

A már megszületett, *jelenlévő nemzedékek már sokkal pontosabb előrejelzésekre adnak lehetőséget*, mivel a halandóság valamivel megbízhatóbban prognosztizálható, mint a születésszám. A munkaképes korú lakosság arányának alakulásában napjainkig nem történt kedvezőtlen változás: a 15–60 évesek az elmúlt fél évszázadban a népesség 60–63,5%-át tették ki (1975-ben 61,4%), de a nőknek a termelő munkába történő bevonásának eredményeképpen az aktív keresők aránya az össznépességen belül az 1949-es 44%-ról 49%-ra emelkedett, aminek eredményeképpen javult a kereső–eltartott ráta.[16] *A munkaképes korúaknak több mint 3/4-e aktív kereső*, ami nemzetközileg is kiemelkedő hányad (Lengyelországban távlatilag is csak 71%-ra számítanak).[17] Az a forrás azonban, amely az aktív népesség számának abszolút és relatív növekedését eredményezte, kimerült. A kereső viszonyban nem lévő, „inaktív" munkaképes korú népesség zöme alacsonyan iskolázott, községekben élő nő.[18] Ennek a mintegy félmilliós csoportnak az „inaktivitása" csak idézőjelben írható le, hiszen a családi szervezetben, ezen belül a háztájiban végzett munkájuk nemzeti jövedelmünk pótolhatatlan forrása. Mindazonáltal a munkaerő csekély mérvű növekedése a legutóbbi időkig a nők beáramlásának tudható be: a férfi keresők száma 1960 és 1970 között évi átlagban 0,4, azóta 0,5%-kal *csökkent*.[19]

A munkaerő utánpótlása terén szinte kizárólagos szerephez jutottak a demográfiai tényezők. Az ifjúsági forrás és a nyugdíjba vonulók alkotta mérleg a jelenlegi ötéves tervidőszakban igen kedvezően alakul. Miközben a 60. évüket a két világháború nyomát viselő gyérszámú korosztályok érik el, az ötvenes évek demográfiai hulláma most éri el a tényleges aktivitást jelző 20. életévet. Ezzel szemben nagyon aggasztó a következő tervidőszak mérlege: az említett 1916–18 közt született gyér évjáratoknál kétszerte népesebb

[14] *Pallós* Emil: Magyarország népesedésének előreszámítása (1972–2001). „A Népességtudományi Kutató Intézet Közleményei" 36. sz. Bp. 1973.

[15] Vö. *Szabady* Egon: A népesség reprodukciója, a termékenység alakulása az elmúlt harminc évben. Demográfia, 1975. 2–3. sz. 163–180.

[16] *Klinger* András: Magyarország népességstruktúrájának változása. Demográfia, 1975. 2–3. sz. 189–190.

[17] Raport o stanie oswiaty w PRL. Varsó, 1973. 60.

[18] *Olajos* Árpád, *Somogyi* Miklós: A munkaképes korú eltartott népesség mint munkaerőforrás. Gazdaság, 1970. 3. sz. 68.

[19] *Klinger* i.m. 191.

korosztályok érnek az öregkor küszöbéhez és ugyanekkor lép felnőttkorba az 1960-as évek elején született alacsony lélekszámú nemzedék. Külön figyelmet érdemel az 1983-as év, amikor a modern Magyarország történetében először fordul elő, hogy *pusztán a korstruktúra alakulása* – tehát nem háború, járvány vagy kivándorlás – *következtében csökken a munkaképes korú felnőtt népesség száma*: a mintegy 130 ezer 60 évessel szemben alig több mint 120 ezer 21 éves lesz! A csökkenés még korábban bekövetkezik, ha a munkaképes kornak a társadalomstatisztikában általános meghatározását vesszük: férfiaknál 15–59, nőknél 15–54 év.

Mivel népgazdaságunk már jelenleg is fokozódó munkaerőgondokkal küszködik, nem szükséges bizonygatni a VI. és következő ötéves tervidőszakokra irányuló munkaerő-tervezés kritikus fontosságát. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy – eltérően egy sor gazdasági és társadalmi jelenségtől – ez esetben nagyon kevéssé támaszkodhatunk a nálunk fejlettebb országok pozitív és negatív példáira. Az NDK és Csehszlovákia mellett hazánk az első olyan iparosodott ország, amelynek belső munkaerő-tartalékai kimerültek, bevándorlókra és vendégmunkásokra nem számíthat és következetesen kitart a teljes foglalkoztatottság politikája mellett.

Munkaerő-tervezés és oktatástervezés

Az előzőkben elfogadott elvként és gyakorlatként említettük a munkaerő-prognózisok fölhasználását a köznevelés tervezésében. A következőkben megkíséreljük kibontani, hogy mi rejlik ez a – sokak számára nyilván leegyszerűsítő – megállapítás mögött.

Pedagógus körökben máig nem szűnt meg a munkaerő-tervezés és az oktatástervezés szoros kapcsolódásával szembeni fönntartás. Jelen tanulmány szerzője az ellenérzéseket vegyesen ítéli meg: egyeseket indokolatlannak tart, másokat indokoltnak, de nem osztja őket, megint másokkal közösséget vállal.

Indokolatlan az a bizalmatlanság, amely *sommásan az idegen diszciplína ellen irányul*. Sajnos, neveléstudományunkban nem tükröződött kellőképpen és kellő időben, hogy vizsgálódásának tárgya, a nevelés-tanítás folyamata egyre komplexebb társadalmi szervezetrendszerben megy végbe, ahol a rendszer a lényegét alkotó folyamatoktól viszonylagos függetlenségben is fejlődik. A köznevelés tervezése, bevett szóval *az oktatástervezés szükségszerűen a rendszer egészére vonatkozik*, és az egyes oktatáspolitikai döntésekhez egyre kevésbé tudták fölhasználni a neveléstudomány eredményeit. A szívóhatásnak engedve az oktatáspolitika formálásában egyre nagyobb szerepet vállaltak a közgazdászok és a szociológusok, akik történeti okokból nagyobb gyakorlattal rendelkeztek a komplex nagyrendszerek szintjén található törvényszerűségek vizsgálatában, ők lettek tehát az oktatáspolitika fő szakértői. A pedagógia részben magát kárhoztathatja, hogy kialakult olyan fölfogás, mely szerint a neveléstudomány fő feladata a köznevelési rendszer technológiájának fejlesztése, míg a rendszer egészének fejlődési irányát más diszciplínák dolgozzák ki. Ezt táplálja az a defetista magatartás is, mely szerint az oktatáspolitika túlnyomórészt tiszta politika, ahol a pedagógiának kevés keresnivalója van, és ennek ellentéte is, amely korszerűtlen módon azt kívánja az oktatáspolitikai döntésektől, hogy azokban a pedagógiai szempontok abszolút elsőbbsége jusson érvényre.

Természetesen voltak neveléstudósok, akik helyesen elemezték a helyzetet. A lengyel Bogdan *Suchodolski* világosan megfogalmazza az új pedagógia, az iskolarendszerek és reformok pedagógiájának feladatait.[20] Rámutat, hogy a pedagógiai tevékenység gyü-

[20] Bogdan *Suchodolski:* A jövőnek nevelünk. Bp. 1970. 115–195.

mölcse, a célok megvalósulása, a köznevelés hatékonysága a tartalmi kérdéseken túlmenően jelentősen függ a köznevelési szervezetrendszer különféle szintjein végbemenő változásoktól, valamint az iskolán kívüli intézmények hatásrendszerétől. A hagyományos pedagógia mellett „létre kell jöjjön a nagy oktatási rendszerek funkcionálásával, a különféle intézmények és szervezetek nevelő tevékenységével, környezetünk nevelő hatásainak elemzésével foglalkozó pedagógia".

A neveléstudománynak ez az új területe, amelyet *Nagy* József nyomán „köznevelésrendszertannak" nevezünk,[21] a következő szinteken vehet részt az oktatástervezésben: a legátfogóbb döntések szintjén releváns szempontokkal gazdagítja a közgazdász, szociológus és egyéb megközelítéseket, és ez utóbbiakat is átitatja a pedagógia specifikumával. A kivitelezés, a konkrét fejlesztés szintjén a hagyományos pedagógiát újabb szempontokkal gazdagítja, így biztosítva, hogy a jó értelemben vett technológiai fejlesztés összhangban legyen a rendszer egészének fejlődését szabályozó elvekkel.

A szocialista országok némelyikében a miénknél fejlettebb hagyományokkal rendelkezik az iskolareformok pedagógiája, ugyanakkor megfigyelhető, hogy a munkaerőszükségletre alapuló oktatástervezés kérdéseiről ott is ritkán és érintőlegesen van szó a pedagógiai irodalomban. A köznevelés-rendszertani munkákban a prognosztika elméletibb (spekulatívabb?) oldala kerül előtérbe. Természetesen sehol sem hanyagolják el a munkaerő-szükségleti előrejelzéseket, de mind a tényleges számításokat, mind a kapott prognózisok értelmezését, az oktatástervezési következtetések levonását túlzottan átengedik a központi tervezés specialistáinak. Nehezen érthető és egyáltalán nem igazolható jelenség ez, hiszen a munkaerő-tervezésnek a köznevelés fejlesztésében betöltött szerepével kapcsolatban igen sok dolog vár tisztázásra.

A megoldásra váró kérdések közül néhányat megismertünk, amikor a munkaerőszükséglet előrejelzésének dilemmáiról volt szó. Ezekre utal az az álláspont, amely óvja az oktatástervezést, hogy ilyen bizonytalan bázisra építsen. A hibás előrejelzésekre támaszkodó oktatáspolitikai döntések súlyos társadalmi feszültségeket teremthetnek – könnyen belátható azonban, hogy *esetenként még súlyosabb károkat okozhat a munkaerő-prognózisok figyelmen kívül hagyása*. Múlóban van az a hiedelem, mely szerint a munkaerő-prognózisokra épülő távlati oktatástervezés lényege a beiskolázási arányszámok évtizedekkel előre történő meghatározása lenne. Az elmúlt évtized minden jelentős hazai oktatásgazdaságtani publikációjában visszatér világos megfogalmazásban az a tétel, mely szerint a szakmastruktúra részleteinek folyamatos változásai, valamint az egyes szakmák tartalmának módosulása miatt *a konvertálható általános és szakképzettség fejlesztése a fő cél*; szűk szakmára specializáltság helyett széles profilú szakképzést kell nyújtani; ez a legmegfelelőbb biztosíték arra, hogy a meghökkentően részletezett távlati munkaerőszükséglet adekvát fedezetet nyerjen. (A rövidebb távú tervezésben természetesen gyakori eset, hogy a munkaerő-szükséglet alapján módosítják a beiskolázási kereteket, ez történt például legutóbb a jogászképzés esetében.)

A munkaerő-szükségletre építő oktatástervezés kihat a fejlesztés többi szférájára, a beiskolázási számok mellett *az iskolarendszer szerkezetére és tartalmára is*. Az utóbbi fogalom megérdemel egy rövid kitérőt: a „köznevelés tartalmát" gyakran emlegetjük, az

[21] *Nagy* József: Az IIEP és a közoktatás-tervezés nemzetközi helyzete. Magyar Pedagógia, 1973. 1–2. sz.

oktatástervezés vonatkozásában refrénszerűen tér vissza a figyelmeztetés: „a tartalom az elsődleges!" Rendszerint elmarad azonban a „tartalom" definíciója, és így a fogalmak egész sora érthető rajta, amelyek egymást átfedik, magukban foglalják vagy éppen kizárják: tananyag, pedagógiai kultúra, elvek, célok, módszerek, személyiségeszmény stb. Ha ezúttal a köznevelés tartalmát a legtágabban értelmezve az oktatás-nevelés minőségi célkitűzéseire és az őket szolgáló pedagógiai-didaktikai folyamatokra gondolunk, megállapíthatjuk, hogy ebben a közegben éppúgy érvényesíthetők a népgazdaság igényei, mint a végzetteket inkább statisztikailag szabályozó beiskolázási és iskolaszerkezeti szférákban. A már utalt konvertálhatósági cél nagyrészt tartalmi kérdés, mint ahogy az a termelés színvonalának fejlődéséből, a tudományos-technikai forradalom térnyeréséből származó új képességek és készségek iránti igény; a szakképzés és az általános képzés viszonya; az általános műveltség gazdasági funkciója, a politechnikai elv és a munkaiskola különféle célkitűzései.

A munkaerő-szükséglet előrejelzésére építő oktatástervezés otthonosabban mozog *a beiskolázás és az iskolarendszer szerkezete kérdéseiben*. A korábban vallott eszmény a társadalom munkahelyeinek és szakképzettségi struktúrájának egybeesése, „kongruenciája" volt. Az újabb kutatások már rugalmasan, toleránsan ítélik meg az inkongruencia jelenségét: amikor valaki alacsonyabb vagy magasabb szintű, illetőleg másfajta munkát végez, mint amire okmányokkal igazolt képzettsége följogosítaná.[22] Az a törekvés pedig, hogy megfelelés jöjjön létre az ifjúsági nappali képzés keretében nyert eredeti képesítések és a népgazdaság munkahelystruktúrája között, nemcsak a korszerű, dinamikus gazdaság és a permanens nevelés eszméinek mond ellent, hanem a napi tényeknek is. Ha némileg csökkent is az esti és levelező formákban tanulók száma, egyre szaporodnak a szakmai képzés és továbbképzés nem iskolai formái és a munka közbeni előminősítés esetei. (Épp ezért az iskolarendszer kibocsátási statisztikái önmagukban csak közelítően tükrözik az oktatás össztársadalmi méreteit.) Gazdasági szempontok is azt indokolják, hogy a jövőben a fiatalkori iskolai szakképzés rovására növekedjék a munka melletti képzés jelentősége.[23]

Mindehhez hozzávéve a munkaerő-szerkezet inerciáját, láthatjuk, hogy *hiábavaló és korszerűtlen volna, ha az ifjúsági képzés kibocsátási számait (és így a beiskolázási kereteket) szorosan a távlati munkaerő-szükséglethez igazítanánk.* Rövid távon, és főleg regionális szinten, vagy pedig csak a köznevelés keretei között képzett szakmák (például orvosok, jogászok) esetében természetesen a napi tervezésben is alkalmazható a munkaerő-szükséglet módszere; a köznevelés egészére nézve inkább csak az átfogó jellemzők, például az egyes középiskola-típusok közti arányok kialakításához lehet közvetlenül fölhasználni.

A távlati munkaerő-szükséglet alapján módosítható az iskolarendszer alapszerkezete, vagyis az alapvető iskolatípusok száma és időtartama: erre vonatkozóan több megfontolt és megalapozott javaslat született hazánkban az elmúlt években, amelyek remélhetőleg

[22] *Timár* János: A munkaerő-struktúra és a munkahelyi struktúra megfelelése. Közgazdasági Szemle, 1976. 3. sz. 269–278.

[23] *Cravero* Róbert, *Fekete* György, *Iván* Pál: A munkaerő-állomány szakképzettségi és iskolázottsági struktúrájának tervezett alakulása 1970–1985 között. Közgazdasági Szemle, 1975. 3. sz. 301–312.

döntéssé is érnek. Az előző bekezdések értelmében hiba lenne úgy kezelni az alapszerkezet reformját, hogy arra elsősorban a képzettségi és munkahelyi struktúra nagyobb megfelelése érdekében van szükség, hiszen az biztosítható volna a beiskolázási arányoknak, az egyes képzettségek tartalmának folyamatos igazításával. A magasabb szintű alapműveltség és a konvertálható szaktudás is elérhető a korábbi iskolatípusok keretein belül.

Becsléseket végeztünk az MTA Pedagógiai Kutató csoportjában 1974-ben született öt iskolarendszer-változattal, valamint a jelenlegi iskolarendszerrel. Arra az eredményre jutottunk, hogy elméletileg mind egyaránt alkalmas az 1990-re számított munkaerő-szükséglet fedezetére, akkor is, ha teljesen kiiktatjuk a felnőttképzés korrigáló szerepét: mindez a beiskolázások megfelelő változtatását igényli.

Az alapszerkezet reformjának megváltoztatását a munkaerő-utánpótlás gondjai mellett leginkább annyira igénylik társadalom- és kultúrpolitikai, valamint pedagógiai meggondolások. Azok az összefüggések, amelyeket a történeti és összehasonlító elemzés kimutat az egyes társadalmak gazdasági fejlettsége és az iskolarendszerek néhány jellemzője (az alapiskola hossza, a középiskolába járók aránya stb.) között, a társadalompolitika közvetítésével jöttek létre, és elsősorban az adott társadalom demokratizmusát tükrözik – ez persze többnyire szoros kapcsolatban van a gazdasági fejlettséggel.

Fűződik a munkaerőközpontú oktatástervezéshez egy olyan aggodalom is, hogy jórészt *a jelenlegi* igényekre építő *távlati* munkaerő-szükségleti tervekre építve történeti léptékkel mérve fékezzük társadalmunk fejlődését, megfosztjuk az alkalmazkodás képességétől. Ezt alátámasztják az elmúlt évtizedekben tapasztalt olyan kisebb-nagyobb változások a gazdaság szférájában, amelyeket a tudományos színvonalon művelt távlati tervezés sem volt képes előrejelezni. A kérdésföltevés azonban tágabb érvényű, a köznevelés távlati tervezhetőségét illeti: és ha elfogadjuk a távlati oktatástervezés lehetőségét, akkor föltétlenül figyelembe kell venni a munkaerő-prognózisokat is.

A probléma lényege abban rejlik, milyen szerepet biztosítsunk ennek a megközelítésnek a többihez képest. Ha föntebb elmarasztaltuk azokat, akik a pedagógiának monopolszerepet igényelnek az oktatáspolitikában, ugyanígy kell megítélni, *ha az oktatástervezést szinte kizárólagosan munkaerőképzési kérdésként kezelik.* Amellett, hogy a köznevelés szerepet vállal a termelőerők fejlődésének elősegítéséből, ugyanez a funkciója a társadalmi viszonyok és a társadalmi tudat vonatkozásában is. És ha ontológiailag a termelés is az elsődleges, ezt ellensúlyozza, hogy tudatos társadalomépítésünkben csak eszközi szereppel bír a másik két szférához képest. Ez pedig kizárja, hogy a közgazdasági szempontok tartósan monopolszerepet töltsenek be az oktatástervezésben.

A köznevelés távlati tervezésében – a társadalom más komplex rendszereihez hasonlóan – több alapvető cél (célcsoport) optimális megvalósítására kell törekedni. Nem jelenti az elvnek megsértését az a gyakorlat, hogy időszakonként más és más célok kerülnek előtérbe, föltéve, hogy az átmenetileg háttérbe került társadalmi célok is beépülnek a kiemelt célokba, és a fejlesztés nem az ő rovásukra történik. A munkaerő-szükséglet figyelembevétele minden időben a köznevelés fontos feladatai közé tartozik, olykor pedig ez a legfontosabb. De az „első helyen kiemelt" (átmeneti) státusz *nem a többi céllal* – például a társadalmi egyenlőtlenségek fölszámolásának vagy a közművelődési igények emelésének célkitűzésével stb. – *szemben értendő*, hanem azoktól befolyásolva és velük egyesülve orientálhatja a köznevelést a maximális társadalmi hatékonyság irányába.

A célok ilyetén összefonódása érvényes egy másik kiterjedés irányában is. Ha fölidézzük a társadalmi szükségletek korábban tárgyalt három szintjét, látható, hogy a munkaerőközpontú oktatástervezés hazai gyakorlata a középső szinthez, a társadalom különböző alrendszereinek és intézményeinek organikus szükségleteihez kapcsolódik leginkább. Az előző bekezdésekben lényegében utaltunk a legfelső szint – a történelmi távlatú feladatok – és a középső szint lehetséges konfliktusaira, most ugyanezt tesszük az „alsó" szint vonatkozásában. A munkaerő-szükségletre építő oktatástervezés a lakosság – szülők és tanulók – érdekében is történik. Az efféle tervezés eredménye a termelésben jobban kamatoztatható iskolai képzettség, az elhelyezkedést szem előtt tartó iskolatelepítés és így tovább. De a munkerőközpontú fejlesztés velejárója *a korlátozás is*: ráhatással és adminisztratív úton megakadályozni az olyan fajtájú és szintű iskolázást, amelyre a népgazdaságnak nincs igénye, esetleg távlatokban sem. (Sietünk hozzátenni: a legfőbb korlátozó tényező a jövőben is az oktatási kapacitáshiány – tanárok, férőhelyek hiánya – lesz, a tervszerű korlátozás ehhez képest másodlagos súlyú.) Az ebből eredő feszültség a jövőben várhatóan nőni fog: aminek a fő oka az iskolázási igény halmozódása, az az ismert jelenség, hogy a szülők túlnyomó többsége legalább a saját, de inkább magasabb iskolázottsági szint igényét és lehetőségeit hagyományozza gyermekeiknek. A jelenségre nézve különösen kedvező objektív és szubjektív föltételek találhatók a szocialista országokban. Ezért, noha a jelen s közelmúlt iskolázási statisztikái némi stagnálást jeleznek, várható az iskolázás iránti igény olyan mérvű föllendülése, amely igen súlyosan veszélyezteti a munkaerő-fedezetről kialakult elképzeléseket.

Ha a szocialista köznevelés tudatosan vállalt „túlképzéséhez" a lakosság ilyen irányú tömeges igénye olyan munkaerőhelyzetben párosul, amelyik – ahogy erre utaltunk – történelmileg precedens nélkül áll, ez nagyon súlyos konfliktus forrása lehet. A meg nem hátráló *„humanista"* fölfogás szerint mindenkinek biztosítani kell az intézményes művelődés maximumát, és a népesség műveltségi szintjének kell alárendelni a gazdaságot.

A *„technokrata"* vélekedés szerint a gazdaság ilyen átalakításához nincs elegendő időnk, pénzünk és szellemi kapacitásunk; tetszőleges mennyiségű pénz és tudás mellett sem remélhető továbbá századunkban, hogy fölszámoljunk minden nem-szeretem munkakört.

Az egymás ellen ható erők (célok, igények, érdekek) egyikének engednie kell: *valószínűleg mindkettő engedni fog*. Jelen sorok írója a maga részéről kockázatosnak tartja azt a kínálkozó kompromisszumot, hogy tartósan olyan társadalomban rendezkedhetünk be, ahol a népesség nagy hányada iskolázottsági szintjénél alacsonyabb munkát végez. A humanista és technokrata álláspont efféle kibékítésének igen sok előzménye van. Ismert baloldali gyermekbetegség a diplomásokat megszégyenítő kultúrájú kétkezi munkástömegekről szóló naiv-utópisztikus elképzelés. Az új jóléti társadalom ideológusainak egyik eszménye, hogy a foglalkozás, a munka nem determinálja az egyének magánéletét, kapcsolatait, életmódját és ami döntő (mert az előzőkre is visszahat): fogyasztási szokásait. E két ideál-modellel szembesíthetők a „szükség-modellek": amikor a munkanélküliség veszélye megnöveli a kevésbé kellemes, sőt alantas munkák értékét, vagy amikor munkaerőínséges helyzetekben túlfizetni kényszerülnek az ilyen munkákat (a négy példa közül jelenleg ez a legismerősebb számunkra). Mindezek a példák *kétséget ébresztenek az éretségizett, elégedett segédmunkás tömegméretű elterjedésével kapcsolatban*. Nem hisszük, hogy bármilyen módon, akár manipulatív eszközökkel tartósan biztosít-

ható hogy az emberek ne idegenedjenek el valójában elidegenítő munkakörökben; hogy a szocializmus azt a perspektívát nyújtja a dolgozóknak, hogy önfegyelemmel vállalt munkakörükért cserébe magas kultúrát nyerhetnek, és így *a termelésen kívüli szférákban zajlik le az egyén történelmi fölszabadítása.* Ismételjük, nem általában az alacsony szintű vagy másokénál alacsonyabb szintű munkáról, hanem az egyén önmegvalósítását képzettségéhez és műveltségéhez képest alacsony szinten biztosító munkakörökről van szó.

A konfliktus békés rendezésében tehát kevéssé bízhatunk. Erőfeszítéseket, tudatos útkeresést igényel ez a probléma, és korántsem csupán az oktatástervezés szintjén. Annak a ténynek, hogy a társadalmi munkamegosztás hierarchiája merevebbnek és meghatározóbbnak bizonyult, mint azt a szocialista forradalmak kezdetén hitték (és ezen nem változtat az sem, hogy megnövekedett mobilitás következtében az egyes pozíciók kevéssé öröklődnek), *nem szabad azt a látszatot eredményeznie, mely szerint egyelőre kimerültek volna a termelési viszonyok további lényegbeli demokratizálásának lehetőségei.* Erre is utaltunk, amikor a munkaerő-szükséglet előrejelzésében kifogásoltuk a közgazdaság hegemóniáját.

Ameddig el nem érjük a konfliktus történelmileg igazolt föloldását, addig ideiglenes szükségszerűségként bele kell nyugodni abba a – még egyszer hangsúlyozzuk: csak taktikai súlyú – kompromisszumba, hogy egyrészt az oktatáspolitika él a munkaerő-szükséglet kényszerének engedő iskolázási korlátozásokkal, másrészt a társadalom népes csoportjai kényszerülnek képzettségükhöz mérten igénytelen munkakörökbe.

HORVÁTHNÉ PERESZLÉNYI ÉVA

BENEDEK ELEK TANÜGYPOLITIKAI LAPJA: A „NEMZETI ISKOLA" (1894–1903)

1867-ben a kiegyezés 12-ik törvénycikke létrehozza a dualista rendszert Ausztria és Magyarország között. „Bár elsősorban a magyar uralkodó osztályoknak hozott jelentős előnyöket, kedvezően hatott az ország gazdasági, társadalmi fejlődésére. A kapitalizmus fejlődése az iparban és a mezőgazdaságban egyaránt meggyorsult .... A gazdasági fejlődés ütemét fékezte az országnak az iparilag fejlettebb Ausztriától való függősége, ill. a mezőgazdaságban fennálló birtokviszonyok."[1]

„A dualizmus időszakában a közoktatás is jelentős fejlődésen ment keresztül. A kapitalista fejlődés igényeinek megfelelően napirendre került a közoktatás polgári rendszerének kiépítése. A polgári fejlődés megkívánta, hogy a dolgozó tömegek legalább elemi ismeretekkel rendelkezzenek, hogy a lakosság jelentős részének általános és szakmai műveltsége, kulturális színvonala emelkedjék. A feudális maradványok továbbélése s maga a kapitalista fejlődés is áthághatatlan akadályokat gördített a néptömegek művelődésének útjába."[2]

A polgárság, különösen annak radikális szárnya, a munkásosztály egyre intenzívebben támadja a közoktatáspolitikát. A munkásosztály és a radikális polgárság, valamint a haladó tanügyi szakemberek ebben a gazdasági és politikai közegben, annak vetületeként a közoktatás-politikában hallatlan erőfeszítéseket tettek a problémák feltárására, a magyar tanügy új koncepcióinak, haladó eszméinek kibontakozásáról, a korszak publicisztikai törekvéseiről szemléletes és sokoldalú kép tárul fel előttünk „A dualizmus közoktatásügyének bírálata a haladó sajtóban" című kötetből.[3] „Mivel leghatásosabban, legbátrabban a munkásságnak és a radikális értelmiségnek a sajtókiadványai használták a kritika fegyverét", ezért a válogatás elsősorban a baloldali lapok közül történt. A Nemzeti Iskola című lap nem tartozott az említett kategóriába. Mégis jelentős haladó pedagógiai szaklapnak nevezhető. Főszerkesztője *Benedek Elek* írói tevékenységét az egész magyar pedagógus-társadalom szolgáltatába állította e lap hasábjain.

Benedek Elek (1859–1928) a Kisfaludy Társaság tagja, rendkívül termékeny és népszerű író, a magyar népmese és népmonda kiváló ismerője és irodalmi művelője. Elek nagyapó néven a magyar gyerekek kedvenc írója, aki az ifjúsági irodalmat maradandó művekkel gazdagította. Tanárnak készült s

[1] A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában. Szerk. *Ravasz* János. Bp. 1960. 94–98.

[2] *Köte* Sándor: Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában. Bp. 1975. 38–39.

[3] A dualizmus közoktatásügyének bírálata a haladó sajtóban. Szerkesztette, a bevezetést és a jegyzeteket írta *Felkai* László. Bp. 1959.

ha nem is tanított soha, írásaival a magyar gyermekvilágnak nevelője volt egész életén át. Tíz évig alapította és szerkesztette a Nemzeti Iskola c. tanügyi lapot, 1907–1910-ig a Néptanítók Lapját. Alapította és szerkesztette a Magyar Kritika c. folyóiratot, 1889-től. Az Én Ujságom c. gyermeklapot (*Pósa* Lajossal együtt), később a Jó Pajtás c. gyermekújságot és a Kis Könyvtár c. ifjúsági vállalatot. Ez utóbbinak köteteiből mintegy húszat ő írt. 1921 után Erdélyben élt, megalapította a Cimbora c. gyermekújságot és Az Én Könyvtáram c. ifjúsági könyvvállalatot.[4]

A Nemzeti Iskola programja

A Nemzeti Iskola hetilapként jelent meg; alapítója, tulajdonosa és felelős szerkesztője *Benedek* Elek volt 1894-től 1903-ig; a helyettes szerkesztő: *Földes* Géza, haladó szellemű, éles látású újságíró.

E tíz esztendő alatt a Nemzeti Iskola széles fronton vívta – céljaihoz mindig hűen – harcát a magyar közoktatásügy korszerűsítéséért, elsősorban a hivatalos irányító fórummal: a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériummal szemben, mindig a tanárok és tanítók oldalán.

Benedek Elek lapvállalkozásának alapvető célja az volt, hogy egységes táborba szervezze a hazai tanítókat és tanárokat. Olyan orgánumot teremtett, amely alkalmasnak bizonyult arra, hogy a pedagógusok e két rétege egymáshoz közelebb kerülve kicserélhesse gondolatait, tapasztalatait, közösen keresse a problémák megoldását. „Programunkhoz híven – írta – egy minden irányban független, a tanítók és tanárok erkölcsi és anyagi érdekeit lelkesen védő újságot adunk a tanárság és tanítóság kezébe, s ehhez a programunkhoz semmiféle körülmények között nem leszünk hűtlenek."[5]

Az ekkor már híres meseírót óva intették kortársai, barátai a vállalkozástól. *Gyertyánffy* István például az alábbiakat írta egyik kritikájában, meseköteteinek kiadása alkalmából:

„Óhajtjuk, hogy egyfelől becsülje meg maga *Benedek* ezt a megbecsülhetetlen szép tehetségét azzal, hogy maradjon hű irodalmi munkásságának ez ágához s ne hagyja magát semmiféle külső ephemer sikerek által más irányba tereltetni. Például ne pazarolja erejét pedagógiai lapszerkesztésre, mely téren eddigi kísérletei után ítélve – a nélkül, hogy intenczióinak fontosságát e téren is kétségbe vonni akarnók –, úgy látszik, nem sok maradandó dicsőséget fog magának szerezni."[6]

Benedek Elek ugyanebben a számban válaszolt *Gyertyánffy* kritikájára. Megköszönte, hogy bírálatában nem az ellenzéki újság szerkesztőjét vette figyelembe és megjegyezte, hogy „tévedés azt hinni, hogy a Nemzeti Iskola – pedagógiai lap". „A Nemzeti Iskola nem zárkózik el ugyan a nagyobb és fontosabb pedagógiai kérdések elől, de elsősorban aktuális tanügypolitikai újság akar lenni. Védelmezője, szószolója a tanárok és tanítók anyagi és erkölcsi érdekeinek . . . ha úgy tetszik, egy radikális újság, üldözője minden visszaélésnek, méltánytalanságnak nem kacsingatván sem jobbra, sem balra." „Én olyan újságot akarok csinálni, amilyen nincs, de amilyenre nagy szükség van. A mese mellett napról napra írom a valóságot is, de a fő végre is az: való-e, hogy nem mese, amit írok a

[4] Vö. Pedagógiai Lexikon. Főszerk. *Nagy* Sándor. Bp. 1976. I. 140–141.
[5] Nemzeti Iskola (a továbbiakban: NI), 1894. I. 1. „A Nemzeti Iskola kiadóhivatala"
[6] NI 1894. III. 9. „Nemzeti szellem az iskolában"

Nemzeti Iskolában? ha ez való, akkor nyugodt vagyok affelől, hogy a Nemzeti Iskolával egykoron nem múlóbb dicsőséget szerzek, mint a Magyar Mese- és Mondavilággal, melynek csakugyan minden közleménye valóban – mese."[7]

A szándék tehát, amely *Benedek* Eleket vezette, konkrét igényből fakadt, reális éleslátással párosulva. Hallatlan lelkesedéssel, élesre kihegyezett tollal látott neki a nagy vállalkozásnak 1894. január 1-én.

„Ne beszéljünk a nemzeti kultúra egységéről addig, ameddig az iskola magyarul kezdi, a hadsereg németül folytatja . . . Legyen [a Nemzeti Iskola] tanárnak, tanítónak politikai lapja." *Nemzeti kultúra – politika*: e kettős, egybefonódó célkitűzés vezette *Benedek* Eleket a lap szerkesztésében, így foglalva össze elképzeléseit:

1. Minden kérdést a nemzeti kultúra szempontjából kell megvizsgálni.
2. A cél a nemzeti állam tökéletes, teljes kiépítése.
3. Tökéletes egyéni szabadság.[8]

A lap fennmaradását azonban már 1902-ben súlyos anyagi gondok veszélyeztették. A novemberi számban *Benedek* Elek új tervet közölt: napilapot kellene szerkeszteni. A Nemzeti Iskola képviselné a fundamentumot, erre épülne, hasznos tapasztalatait és célkitűzéseit átvéve a Magyar Világ című napilap. 1902. december 13-án a szerkesztők bejelentették az olvasóknak, hogy a Nemzeti Iskola megszűnik, beolvad a meginduló Magyar Világba. A terv azonban meghiúsult: a Magyar Világ nem indult meg, *Benedek* Elek visszavonult Erdélybe, s a Nemzeti Iskolát *Földes* Géza szerkesztette tovább, egészen annak 1915-ben bekövetkező megszűnéséig.

A Nemzeti Iskola küzdelmeinek főbb területei

Szemben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériummal. 1894. június 16-án *Eötvös* Loránd lett a közoktatásügyi miniszter. Elődjének, *Csáky* Albinnak tevékenységéről kritikai elemzést közölt a lap ezzel a summázattal: „*Csáky* perfekt gavallér, áldozata az egyházpolitikának . . . jóakaratú dilettáns." Egyetlen alkotása a „gőgös bürokratizmus", amely az egész minisztérium tevékenységét jellemzően, teljes szakadékot eredményezett a gyakorlati élet és a felső vezetés között.[9]

Izgalmas várakozással s megfogalmazott igénnyel tekintettek *Eötvös* működése elé. Mi várja az új minisztert? Elsősorban „harc a főpapsággal! A kultuszminiszter nem lehet adminisztrátor! Nemzeti kultúrpolitikát kell neki csinálni".[10] Az egyetemi tanárból lett miniszter azonban képtelen volt megküzdeni ellenségeivel (elsősorban az egyházzal) s így 1895-ben már *Wlassics* Gyula az új kultuszminiszter. Beköszöntő beszédére *Benedek* Elek a következőképpen reagált:

„A nemzeti kultúra felvirágoztatását ígéri *Wlassics* Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter. Ezek a szavak üres frázisok. Sokat ígér az új közoktatásügyi miniszter, ha a felét beváltja, már sokat tett. De mi mindaddig kételkedünk a nemzeti állam kiépítésében, ameddig kormányaink a nemzeti kultúrára áldozzák a legkevesebbet. *Wlassics* programja hirtelenében csinálódott, nem tett ránk kedvező hatást. A népoktatási törvény bejelentett

[7] Uo.
[8] NI 1894. IV. 14. „Kaució"
[9] NI 1894. VI. 16. Vezércikk
[10] Uo.

revíziója valóságos nemzeti szükség. Bejelenti a tanfelügyelőség reformját is. Segíteni akar a tanárhiányon. Az egységes középiskolának híve, de nem tartja sürgősnek rendezését.

Egy bizonyos: nemzeti politikát nem lehet pénz nélkül csinálni. Ameddig nem becsüljük anyagilag jobban a pedagógust, hiába reformáljuk a tanító- és tanárképzést. Ameddig az államnak nem lesz arra pénze, hogy az ország minden iskolájába becsületesen tanítassék a magyar nyelv, frázis marad a nemzeti állam, nemzeti kultúra."[11]

Fenntartással fogadták tehát *Wlassics* programját és a legapróbb részletességgel közölték a parlamentben elhangzottakat. A miniszter valóban sokat ígért, de reformtervezete alapjaiban nem érintette az akkori magyar közoktatásügyeket. Látszateredményekre törekedett, amelyre az akkori kor liberális politikája kényszerítette őt.

Ezt bizonyítja koncepciója is:

„Először a népoktatásról. Az általános igényű államosítás nem olyan egyszerű. Nem az a fő, hogy ki tartja fennt, hanem, hogy jó e az iskola. Megfelel-e a magyar állameszme követelésének? Nem helyes politika az egyházat megfosztani ettől a jogtól, mint a legnagyobb iskolafenntartót. Revízióra szorul az 1868 törvény, mert több irányban hiányos. Nem intézkedik a felekezeti tanítóképezdéknél a tanárok képesítéséről. Ezek botrányos állapotban vannak. Revízióra szorul a tanárképzés és képesítés ügye, a tanfelügyelet is.

Középoktatás. A jövő iskolája az egységes középiskola. A reformokban mint célt kell követnünk ezt az irányt. De ma ez még nem aktuális kérdés. Helyette három fontos kérdés merül fel." Ezek a következők: a túlterhelés; a nemzeti elem erősítése a tantervben (magyar történelem, magyar irodalomtörténet), a görögpótló tantárgyak. „A fő baj a particziális tanárhiány s a gyakorlati tanárképzés elégtelensége."[12]

Benedek Elek mélyreható kritikában részesítette a miniszter programját, így foglalva össze mondanivalóját: „A népoktatásra vonatkozó részből két dolog bontakozik ki: 1. Hogy a népoktatásügy terén egyetlenegy jó intézmény sincs. Mert hiszen maga a miniszter a népoktatási törvényt revízió alá akarja vétetni . . . 2. Nem kívánja államosítani a felekezeti iskolákat, pedig csak ez lehet a megoldás . . . Az anyakönyvvezetés kinek a joga? Vajon mi fontosabb az állam számára, hogy ki anyakönyvezi, vagy hogy ki neveli a honpolgárt? !"[13]

Az államosítás mellett a haladó pedagógusok fő törekvése *a nemzeti szellemű iskola megteremtése*. Nem véletlen, hogy *Benedek* Elek folyóiratának neve is erre utal. Az elnémetesedett hazai közoktatást magyar szelleművé kell átalakítani, s ezért középponti helyet kell benne biztosítani a magyar nyelv művelésének, valamint a nemzeti szellemű tananyagnak, az állampolgár nevelése érdekében. „Az iskola nemzeti iránya két tényezőtől függ: a tanítótól és a tantervtől – írta *Földes* Géza –; ha e kettő nemzeti irányban működik, nemzeti lesz a harmadik, a tanuló is."

A tananyagot azonban a közoktatási miniszter szabja meg. Ennek köszönhető, hogy a jelenlegi tanterv szándékosan eltereli a népiskolát igazi rendeltetésétől és kiszolgáltatja a felekezeti érdekeknek. „A népiskola feladata az állampolgár nevelése" – állítja szembe a nemzeti nevelést a Nemzeti Iskola a felekezeti célú iskolákkal.[14]

[11] NI 1895. I. 26. „Nemzeti állam"
[12] NI 1895. II. 2. „Közoktatási vita"
[13] Uo.
[14] NI 1895. II. 16. „Tanterv"

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériummal szembeni küzdelmében korszerű gondolatokat képviselt a Nemzeti Iskola. Információszerzésük rendkívül gyors és pontos volt, s így időben tudtak reagálni minden eseményre.

A pedagógusok egysége. Minden év húsvétján összeültek a hazai pedagógusok, hogy kicseréljék tapasztalataikat, közösen keressenek orvoslást az égető problémákra. A „húsvéti gyűlések" a pedagógustársadalmon belül a rétegek találkozója volt. Külön-külön üléseztek, azonos munkaterületi gondokat tárgyalva. Minden összejövetelen felmerült *az első egyetemes tanítói gyűlés* emléke, újra megrendezésének gondolata. A millénnium felé közeledve a Nemzeti Iskola hasábjain is egyre terjedelmesebb cikkekben számoltak be az 1896-ra tervezett *második egyetemes tanügyi gyűlés* előkészületeiről. 1895-ben így írt erről *Benedek* Elek: „Az ezredév ünnepe közeledik. 1848 óta ilyen lelkesült hangulatban nem láttuk a tanárokat, tanítókat. Akkor az első egyetemes tanítógyűlés hozta őket össze, s ma a második egyetemes kongresszusra készülnek. Akkor új eszmékért lelkesültek a tanítók, s ma is még mindig azokért harcolnak."

A legfőbb követelés valóban 1848-ból való: „A tanító az álladalom köztisztje legyen, hogy a tanítók hitfelekezetiség tekintete nélkül az álladalom organizmusában külön státushivatalnoki testületet képezzenek." S ami ebből következik: 25 évi szolgálat után nyugdíj; a közoktatásügyi minisztérium a vallásügyi minisztériumtól elválasztassék; a tanító tisztes fizetést kapjon. S a jelszó is a régi: „Legyenek egyek a tanítók, és a növendékek is egyek lesznek!"[15]

Az 1896-ban összeült második egyetemes tanítói gyűlésről részletesen tudósított a Nemzeti Iskola. Részletesen közölte a miniszter megnyitóbeszédét, majd pedig *Földes* Géza hozzászólását.[16] Ennek legfőbb pontjai:

Az iskolák belső életének reformja a nemzeti szellem alapján! Egységes tanítás, tanterv!

A magyar állameszmét meg kell védeni a felekezeti iskolákban folyó aknamunkával szemben!

A felügyelet egységesítése, azonos ellenőrzés és követelmények a felekezeti és az állami oktatási intézményekben.

A tanító felett az állam rendelkezzék, felekezeti hovatartozására való tekintet nélkül.

„Ha a papot eltartja az oltár, nem jogos-e, hogy a tanítót is tartsa el a katedrája?" Sürgősen rendezzék a tanítók fizetését! Emeljék feljebb a tanítóképzés színvonalát! Az iskolarendszerben kapcsolják össze a fokozatokat, tegyék lehetővé mindenki számára a feljebbjutást a tanulmányokban!

A megnyitó ülés után 15 szekcióban folytatták üléseiket az összegyűlt szakemberek. A második egyetemes tanítói gyűlés befejezése után a Nemzeti Iskola hasábjain *Földes* Géza tollából jelent meg értékelés.[17]

Véleménye szerint az elhangzott hozzászólások hűek voltak a közös célhoz. A kongresszust az egységért való lelkesedés jellemezte. „Se vallás, se iskola, se nyelv nem választhat el egymástól bennünket . . . Jelszava az iskola egységes joga!"

[15] NI 1895. IV. 13. „Húsvéti gyűlések"

[16] NI 1896. VI. 11. „II. egyetemes tanügyi kongresszus"

[17] NI 1896. VII. 18. „A kongresszus után". – Az 1896-i második egyetemes tanítói gyűlés értékeléséről l. *Köte* i. m. 73–74.

A reményeket azonban nem váltotta be a gyűlés. „Hajója már kezdett süllyedni akkor, amikor *Berzeviczy* Albertet választották képviselőül . . . Mit keres Saul a próféták között?" *Berzeviczy* programját – amely tulajdonképpen *Wlassics* miniszter programja volt – ugyan másnap leszavazták, de az egész kongresszus munkáját megmérgezte ez az indítás. „A kongresszust az operett színvonalára süllyesztették. Mi maradt meg a kongresszus határozataiból? Az oktatástörténet. Csak illúziót kaptak az emberek. Mi nem érjük be ezzel, feladatunk az őrködés."

Az egység kérdése azonban nemcsak a VKM vonatkozásában marad nyitott, hanem a pedagógusok egymás közötti kapcsolatában is.

„Az elemi iskolai tanító bizalmatlan a polgárival szemben, a polgári iskolait lenézi a középiskolai s ha külön-külön tanácskoznak, elszigetelni szereti valamennyi magát. Az oka a kenyér. Harminc esztendős alkotmányos életünkben – írta *Benedek* Elek – ez a harc a legelkeseredettebb. Ennek oka csak a kenyér volna? . . . Nem, hanem egy olyan iskola, amelyet ötletszerűen akkor alkottak meg, amikor az 1868. XXXVIII. t.c. készen volt s amelyet kiváló jó akarattal, de mégis némi felületességgel illesztettek bele a már kész szövegbe s ez a polgári iskola. Azóta vajúdik ez az iskola s folyton keresi helyét az iskolatípusok között. Tanárai azt hiszik, az a baj, hogy a népoktatás keretébe tartoznak. A középiskolaiak viszont odaillőnek tartják. És e küzdelemben benne van a tragikum is. Az elemi tanítót sértik azzal, hogy a népoktatást így lenézik, a középiskolai tanárokat bántja, hogy őket még egyenlőeknek találják tartani a pedagógium (tanítóképző) neveltjeivel. Vagy másik példa: Ott vannak a felsőbb leányiskolák szemben a polgári leányiskolákkal. Elzárkóznak a szerényebb tisztviselők gyermekei elől a magas tandíjakkal, s akárhányszor elgazdagodott kofák, hentesek lányai foglalnak helyet a padjaikon, de azért fennen hirdetik, az előkelő emberekért szüléges ez iskola. Így vannak a tanítás eredményével is. Harmincöt gyermek a legtöbb amott egy osztályban s míg itt ugyanakkor 50–60. Az eredményt fitogtatják és ezt a tanárok magasabb képzettségének javára írják, azt azonban elfeledik, hogy akárhány felsőbb leányiskola van, amelyben egy középiskolai okleveles tanár sincs. De a fizetés magasabb s a kenyér is nagyobb. Én hiszem, hogy a politikai élet változása változást hoz az iskolák életére is. Hiszem, hogy a becsületes kormányzás legszebb eszköze az iskola lesz."[18]

Így buzdította a tanítókat és tanárokat *Benedek* Elek a hőn óhajtott összefogásra, egységre, amely nélkül nem valósulhat meg eredményes harc a közös problémák területén.

A pedagógus tekintélye és a sajtó. A századforduló hazai közoktatás-politikája nemcsak anyagilag hagyta alacsony sorban a tanítót, de erkölcsi tekintetben is nyirbálta tekintélyét. Ezt az iskolakötelezettség sem növelte, sőt inkább ellenségeket szerzett a tanítónak. A Nemzeti Iskola 1899. évi február 18-i számában érdekes gondolatokat vetett papírra a főszerkesztő:

„Korunk a rohamos haladás kora, szokták mondogatni. Haladunk is, igaz, minden téren rohamosan, mint a szabadjára hagyott paripa a lejtőn. Igy halad a tanári, tanítói tekintély is. Szavunknak lassan annyi súlya sem lesz, mint a római rabszolga ludi magisternek. A mi tanáraink még nem rendelkeztek ilyen nagy tudással, mint a mai tanárok, mégis tiszteltük őket, a kegyelet bizonyos nemével tekintettünk rájuk. Mindez még ma is kellemes emlék.

És íme a változás, a mai diák, aki gyermekünk is lehetne, már más szemmel néz a tanárra, tanítóra. Jól tudja hogy a tanár és tanító fizetésért tanít, hogy növendéket tanítani köteles. . . A tanuló jól ismeri a fegyelmi szabályokat és ha a tanító ezt vele szemben elvéti, szórul-szóra idézi a megfelelő paragrafust.

S most legújabban már kórusban kiabálják: vasárnap nem tanulunk, a miniszter kiadta a rendeletet!

És itt álljunk meg

Honnan tudják ezek a tanulók? Az újságokból.

[18] NI 1899. IV. 1. „A mi húsvétunk"

Hogy kerülnek ezek oda?

Hogy nekünk ne rendelkezzenek, ezt senki sem kívánja, s hogy e rendeletek közül sokra égető szükség van, azt is elismerjük; de minden szennyesünket ne hurcolják a piacra, hogy minden alkalommal ne czégerezzenek ki, ezt megköveteljük!

De kitől követeljük?

Elsősorban a sajtótól kellene, de ez kapva kap az alkalmon, ha a tanárnak csúfolt szörnyetegen végig vághat amúgy istenigazában. Ismerjük a sajtót. A sok kiváló és tehetséges embert majmolni, idemenekülnek az iskolában félre ismert nagyságok is. Idejutottunk hát, hogy a tanárok leckézése szenzáció. A szerkesztő meg a közönség kedvét keresi .... A hírek tehát első kézből származnak. Ez az oka annak, hogy a gyermek hamarabb tudja, mi a joga, mint a tanár, hogy mi a kötelessége.

Mi elhisszük, hogy a miniszter tanácsosai szorgalmas emberek, azt is elhisszük, hogy a reklámra is szükség van, de viszont ők is higgyék el, hogy a tanár e célra kissé drága médium, melynek árát keservesen fizeti a jövő nemzedékének megfertőzött lelke."[19]

Elgondolkoztató ez az írás még akkor is, ha ma már másképpen állunk a pedagógus tekintélyének tartalmával és a miniszteri rendeletekkel. Amit azonban a sajtóról ír a szerző, ma is élő probléma.

A különböző intézménytípusok problémáiról

Az alábbi cikkszemle célja az, hogy felvillantsuk a tárgyalt tízéves időszak idején a hazai oktatási intézményekben felmerült, legfőbb aktuális problémákat úgy, ahogyan azok a Nemzeti Iskola lapjain tükröződnek. Természetesen nem törekedtünk a teljes részletességre, a teljes folyamatok bemutatására. Elsősorban arra kívánunk válaszolni, hogy a felvetődő kérdésekben a Nemzeti Iskola milyen álláspontot képviselt, milyen megoldást kínált. Ezzel azt szeretnénk elérni, hogy a lap és rajta keresztül *Benedek* Elek pedagógiai és politikai karaktere árnyaltabban kirajzolódjék.

Népoktatás. 1896-ban, *Wlassics* miniszter tevékenységének kezdetén felmerült a népoktatási törvény revíziója. A Nemzeti Iskola válasza: „Nem volna ésszerűbb dolog, ha a népoktatási törvény negyedszázados fennállása után nem a törvény revizíójára, hanem annak végrehajtására gondolnánk?"[20]

Egyházi és világi hatóságok vetekednek egymással a törvény kijátszásában, s a törvény végrehajtására hivatott közegeknek semminemű hatalom sincs a kezükben, amellyel feladatukat teljesíthetnék. Ezrekre megy azoknak a községeknek a száma, amelyekben a tankötelesek a fele sem jár iskolába, s azok egyharmadának befogadására sincs elegendő hely a tantermekben. „Mindenekelőtt a miniszternek kellene teljesíteni a kötelességét, s gondoskodni a közoktatási szükségletek fedezéséről; a megyéknek komolyan kellene szorítani a községeket iskolaépítésre s a gyermekek iskoláztatására; a tanügyi közegeknek a tanfelügyelőknek valami kis hatáskört kellene adni, amellyel a törvényt végrehajthassák, ezekre azonban komolyan senki nem gondol. E helyett itt lesz a revízió, melyhez ugysem kell egyéb, mint egy ötletekben gazdag, zseniális kultuszminiszter s egy hangzatos miniszteri jelentés, melynek adatait úgysem veti össze a valósággal senki. Zseniális miniszter és hangzatos jelentés pedig mindig kitelik tőlünk."

Van egy 28 év óta fennálló népoktatási törvényünk, melyet nem vesz komolyan senki – hangoztatta *Földes* Géza. Végrehajtására olyan közegeket alkalmaznak, kiket tervszerű-

[19] NI 1899. II. 18. „Szomorú dolgok"

[20] NI 1896. III. 1. *Földes* Géza: „Tanügyi adminisztrációnk"

leg tehetetlenségre kárhoztatnak, kik még a saját érdekükben sem mernek felszólalni. S minthogy egy esetleges törvényrevízió esetén ugyanaz a minisztérium és ugyanazok a tanfelügyelők lesznek hivatva az új törvény végrehajtására: vajon lehet e emberileg feltételezni az állapotok javulását? Nem! – válaszolja a Nemzeti Iskola.

„Wlassics Miniszter Úr! A magyar tanférfiak a legnagyobb örömmel látták, hogy saját szemével kíván látni és saját fejével gondolkozni, erős akarata, nemes ambíciója kíván az ügyeken lendíteni. Szívlelje meg a fennebb mondatokat . . . vegye a kezébe azt a seprőt s üssön szét vele, legelső sorban abban az Augiás istállóban, melynek neve tanügyi adminisztráció s bízza az ügyek vezetését – s elsősorban a minisztériumban – oly emberek kezére, akik értik is és lelkesedni is tudnak azért a szent ügyért, mely hogy felvirágozni nem bír, sok tekintetben annak róható fel, hogy válogatott tehetetlen és értelmetlen emberek kezében van, akik nem az apostol lelkesedésével, hanem a zsoldért dolgozó napszámos kényszermunkájával kezelik a szent ügyet!" – zárul a Nemzeti Iskola tanulmánya.[21]

Az idézett tanulmányban *Földes* Géza rendkívüli éleslátással tárja fel az akkori helyzetet a népoktatás terén. Nyíltan hirdeti, hogy nem a törvény revíziójára, hanem teljes megvalósítására kellene összpontosítani a figyelmet. Nemcsak anyagi okok hátráltatják az iskoláztatást, hanem elsősorban politikai okok: az államnak nincs szüksége művelt állampolgárok tömegeire.

Ipariskola. Az ipart tanuló ifjak, az inasok ipariskolai oktatásának helyzetéről M. Székely János ipariskolai igazgató átfogó képet vázol fel a Nemzeti Iskola egyik tanulmányában.[22]

Az ipariskola a nemzet felvirágzásának egyik nagyon fontos tényezője. Ennek ellenére rendkívül elhanyagolt területe az oktatásügynek. Az itt jelentkező problémák már tarthatatlanok, halasztást nem tűrnek. Sürgősen segíteni kell a bajokon. Főbb problémák:

1. A tanulók előképzettsége sokféle: Van, aki a betűt sem ismeri. Így teljes eredménytelenné válik az okatatás. A tananyagot képtelenek elvégezni. A minimális számtan, mértan, könyvvitel heti óraszáma (1) nem elegendő az elfáradt, elcsigázott inasok oktatására s főleg nem a hiányos alapismeretek pótlására. A tanóra nagy része ismétlésekkel telik el, s így lehetetlen a haladás. Pl. az olvasás heti egy óra anyaga Európa, Magyarország. Teljesen képtelenség ilyen ismereteket minimális hatásfokkal is elsajátíttatni. Az alapvető probléma az, hogy *nincs meg az összhang az iparostanuló viszonyai és előképzettsége, valamint a tanterv között.*

2. Koruk 12 és 20 év között van. Ismeretes, hogy a nevelés területén is e korosztály jelenti a legtöbb gondot. Általános a panasz a *magatartásukra.* Koruknál fogva nehezen fegyelmezhetőek, a testi fenyítés itt hatástalannak bizonyul, nem is ajánlatos, mert gyakran előfordult, hogy a növendék visszütött. „Kiéleződött közöttük a szakmai gyűlölködés: a csizmadiák verik az asztalosokat, azok a szabókat."

A szerző a következő javaslatokat tette a korszerűsítésre:

Az inas segéddé addig fel nem szabadítható, amíg ipariskolai bizonyítványt nem mutat fel. Legyen a bizonyítvány kiállítása felfüggeszthető. A cél az iparos osztály értelmi és erkölcsi színvonalának emelése s ezáltal a magyar ipar és kereskedelem fejlesztése, felvirágoztatása.

[21] Uo.
[22] NI 1894. IV. 21. „Az ipariskolai oktatás"

Az ipariskolai tanító évi fizetése 80–100 ft.(31) Tűrhetetlen ez az állapot. Miután a tanítótestületet 3 évi időtartamra választják, a fizetés a nyugdíjnál nem jön számításba. Legyen tiszteséges a tanítói fizetés és számítson bele a nyugdíjba. A megválasztott tanítót csak fegyelmi úton lehessen eltávolítani.

Az ipariskolába csak a népiskola 6 osztályának elvégzése után lehessen beiratkozni.

A magatartás miatt a bizonyítvány legyen felfüggeszthető.

Az ismertetett tanulmány kizárólag iskolacentrikusan fogalmazza meg problémáit, javaslatait. Tárgyilagosan állapítja meg, hogy a tanulók előképzettsége és az ipariskola érvényben lévő tanterve nincs szinkronban. Javaslatában azonban teljesen figyelmen kívül hagyja az inasok szociális viszonyait, pedig e három tényező szoros összhangban van egymással. Így az ajánlott tervezet csak részeredményeket biztosíthat, de kétségtelenül így is nagyjelentőségű.

Polgári iskola. Egyetlen intézménytípussal kapcsolatban sem merült fel annyi vita – mind a hovatartozást, mind a létjogosultságot illetően –, mint a polgári iskolával. Ezt az iskolát az 1868-i népoktatási törvény hozta létre, népoktatási intézményként épült az elemi iskola negyedik osztályára. A polgári iskola létének kezdetétől éles vitákat váltott ki a tanügyi szakemberek körében.

Benedek Elek lapja széles körűen, minden pedagógusréteg számára biztosította a fórumot az új elképzelések megvitatására. A polgári iskoláról szóló véleményeket *Hittig* Lajos foglalta össze 1895 márciusában.[23]

„A mostani polgári iskola nem egyéb – írta a szerző –, mint fattyú középiskola, a középiskola nem ismeri el testvérének. Vagy váljon külön, vagy olvadjon be, de így nem célszerű a működése."

Javaslatai:

A polgári iskola választassék el az elemi iskolától és legyen egyenlő fokú a középiskolával, a szakiskolákkal együtt alkosson külön intézménytípust. Tananyaga és ezáltal az általa nyújtott képzettség legyen gyakorlati irányú, középfokon.

Az elemi iskola legyen négy osztályos, erre szervesen épüljön rá a négy osztályos polgári iskola; legyen a városi polgárok iskolája; nagyobb városokban az ipari képzést megelőzően kellene elvégeztetni.

A tanárok szaktanári képesítéssel rendelkezzenek; megfelelően fizetni kell őket, mert a polgári iskola csak így tartható megfelelő minőségi színvonalon.

A szerző hangsúlyozza, hogy a polgári iskolának elsősorban a városi polgárok igényeit kell kielégítenie. Az intelligens iparosoknak nagy szükségük van a polgári iskolára. A törekvések mozgatórugója – szemmel láthatóan – egy alaposabb, gyakorlatibb, szélesebb alapműveltséggel rendelkező polgári réteg nevelése.

Szerzőnk amolyan felső-elemi iskola szerepet szánt ennek az intézmény típusnak. E szándékot párhuzamba állítva az ipariskolai törekvésekkel, éles kontraszt tapasztalható. Az ipariskola ugyanis azért küzd – mint az előző tanulmányból is kitűnt –, hogy növendékei legalább a hat osztályos elemi iskolát elvégezzék, ugyanakkor a polgári iskolát is az ipari oktatás alapozására tervezik. Ez a hazai ipar fejlődése szempontjából kétségkívül jelentős igény, de az ekkori hazai körülmények között irreális törekvésnek bizonyult.

[23] NI 1895. III. 30. „A jövő polgári iskolájáról"

Kereskedelmi iskola. 1894 áprilisában egy új koncepció szerint három fővárosi polgári iskoláról le akarták választani a kereskedelmi tagozatot, külön önálló intézményt szervezve belőlük abból a célból, hogy a főváros *három önálló kereskedelmi szakintézettel* gyarapodjék.

A tervezet jóváhagyás végett már a belügyminisztériumban volt, amikor a Nemzeti Iskola hasábjain vitacikk jelent meg róla „Kereskedelmi tanár" aláírással.[24] A szerző feltételezi, hogy a leválasztás célja az intenzívebb szaktárgyoktatás. A meghirdetett állások közül azonban a három iskolában összesen 4 hely tölthető be szaktanárokkal. Felmerül a kérdés: *érdemes-e akkor önállósítani a kereskedelmi szakoktatást?* A szakemberek előtt ugyanis világos, hogy egy kereskedelmi iskolában legalább 3 kereskedelmi szaktanár szükséges, tehát összesen 9. Képtelenség 4 szaktanár beállításával a tantervben előírt követelményeket megvalósítani. Megjósolja azt a kényszermegoldást, hogy a tantestületek egyéb tanárai fogják a feladatokat elvégezni szakismeretek nélkül. Így viszont kérdésessé válik a színvonal.

Felhívja ezért az illetékesek figyelmét, hogy ne hagyják jóvá a főváros közgyűlésének határozatát, ha csak kellő garanciákat nem nyújtanak arra vonatkozólag, hogy az önállósítás által a főváros valóban három „célszerű szakintézetet fog hazánk kereskedelme számára nyerni".

Ez a vita is, amely a kereskedelmi iskola ügyeibe enged betekintést, jól megvilágítja a Nemzeti Iskola irányvonalát, amelynek mindenkori vezérelve az *érdekvédelem*. Érdekvédelem a tanár és a tanár működését meghatározó intézmény: az iskola oldalán állva.

Középiskola. A Nemzeti Iskola cikkeinek tükrében a középiskola a legkevesebb gondot, problémát okozó intézmény. Szervezeti kereteit, hasznosságát senki sem vitatta, mivel ebből az intézményből nyitott út vezetett a felsőoktatás felé. Tananyagában elsősorban a magyarosítás, magyar nyelv, nemzeti tartalom terén szükséges a továbbfejlesztés. E téren a Nemzeti Iskola főként *Klamarik* János miniszteri tanácsost, „a középiskolai vezetés koronázatlan királyát" támadja. „Gyalázatos szelleme ránehezedik a középiskolákra" – írta róla *Benedek* Elek.[25] „Áldásos" működésének eredménye az, hogy még a magyar szakos tanárok sem tudnak jól magyarul. Támadták *Klamarikot* azért is, mert *Csáky* miniszter idejében olyan kiválóan megszervezte a közoktatásügyi vezetés „bürokratizmusát".[26]

A középiskolák problémái között szinte végig figyelemmel kísérhető a középiskolai tanárok fegyelmi ügyeinek részletes taglalása. Rendkívül éles a pozícióharc és sok a visszaélés a középiskolákban. Ennek a sajnálatos jelenségnek eredményeképpen számos, emocionálisan túlfűtött érdekvédelmi írás jelent meg a Nemzeti Iskola hasábjain. Maga Benedek Elek e téren elsősorban azért harcolt, hogy a fegyelmi ügyeket hozzák nyilvánosságra, s ne zárt ajtók mögött ítélkezzenek. A közvélemény csak akkor képes a megvádolt tanárokat megvédeni, ha a nyilvánosság előtt hangzik el a vád is, a védelem is.

Az egységes középiskola ebben az időben mint lehetőség és mint követhető tendencia jelentkezik a lap hasábjain.

[24] NI 1894. IV. 9. „Videant"
[25] NI 1894 I. 27. „Fegyelmi ügyek"
[26] NI 1894. II. 17. „Klamarik"

Óvónőképzés. 1899-ben jelentős cikket írt *Benedek* Elek az óvodai gondokról: „Az óvónői ügynél szomorúbb, rendezetlenebb ügy alig van egész tanügyi politikánkban . . . Az 1891. évi 15-ik tc. a kisdednevelésről intézkedik és kimondja a kötelező kisdedóvást. Ez a törvény ma is csak írott malaszt."

Ennek okai: az állam képtelen végrehajtani, hogy a községek óvodákat állítsanak fel; az állam képtelen elérni, hogy ahol a község nem állít, ott maga az állam állítson fel óvodát; nincs pénz, mert a költségvetésben a honvédelem, a hadsereg kap mindent. 1892 óta 400 óvodát állítottak fel, ebben az évben 36 óvodát szándékozik az állam felállítani. A kisdedóvási törvény meghozatala után megindult nagyarányú óvónőképzés miatt jelenleg mintegy ezer óvónő van állás nélkül. „Feltétlenül itt az ideje a végleges rendezésnek" – hangoztatta *Benedek* Elek.[27]

E kor hazai óvodai nevelésének célját *a nemzetiségi politika* határozta meg. Miért volt szükség az óvodábajárás kiterjesztésére? Erre a kérdésre válaszolt *Mező* Dániel tanulmánya.

„Az óvodai nevelés elsőrendű célja a nemzeti állam kiépítése – fejtegette –, tananyaga magyar énekek, versek. Egyben iskolája a fajszeretetnek is."[38] A gyermekek már kicsi korukban megtanulják a magyar nyelvet. Az óvodáknak ezért elsősorban a nemzetiségi területen van nagy jelentőségük.

„Egy megalapozással felnövekvő ifjú csak a katonaságnál van próbára téve, a közös hadsereg szolgálatában. Itt látja, hogy ez a nemzet az ő érzelmeivel, nyelvével, ideáljaival nem törődik. De azért a magyar óvó és a magyar népiskola *áthonosító* munkáját még nem rombolta le ez a katonai szolgálat sem, mert az onnan hazajött katona megint emlékeihez tér vissza, megint a miénk lesz."[29]

Ez a nacionalista politika – tudjuk – a dualizmus egyik jellemzője volt. Az új óvodák létesítésének legfőbb indoka nem a gyermekek szociális helyzete volt, hanem az, hogy az „áthonosítás" politikája akkor hoz eredményeket, ha minél kisebb korban megkezdik a „nemzeti" nevelést, bármilyen legyen is a gyermek anyanyelve. Minél kisebb, annál eredményesebben nevelhető a „nemzeti" célok érdekében. E törekvésektől Benedek Elek sem, lapja sem volt mentes.

Tanítóképző. Már az 1900-as évek elején felmerült az igény a tanítók alaposabb, magasabb fokú képzésére. Ennek érdekében 1901-ben egy mindenre kiterjedő részletes tervezetet készítettek a szakemberek. *Téglás* Lajos ismertette tanulmányában az ezzel kapcsolatos problémákat.[30]

A tanítóképzők célja: egyrészt általános műveltségnyújtás; másrészt a szakismeretek közlése és a tanítási készségek elméleti és gyakorlati alkalmazása által úgy képezni és nevelni a növendékeket, hogy azok a tanítóképzőből az életbe lépve, elméleti és gyakorlati ismereteik alapján képesek legyenek mint elemi népiskolai tanítók hivatásuknak megfelelni. Nagyobb figyelmet kell ezért fordítani a tanítóképzők mellett a működő *gyakorló elemi iskolákra.* Az egyik legnagyobb probléma: anyagi okok miatt a gyakorlóiskolai tanítói állásokra alig van pályázó.

[27] NI 1899. VI. 10. „Tanügyi képtelenségek"
[28] NI 1901. VI. 22. „Az óvónő proletárok"
[29] Uo.
[30] NI 1901. XI. 9. „Tanítóképző szakiskola"

A tanítóképzők tanárainak alaposabban kellene ismerniük a népiskolát, ez növelné szakértelmüket, egyben a tekintélyüket is. Helyzetüket azonban *átfogó rendezéssel* kellene megnyugtatóvá tenni. A cikkíró részletesen ismerteti a tanítóképző intézeti tanárok országos egyesülete által ez ügyben kidolgozott javaslatokat, amelyeknek lényegesebb pontjai a következők:

Képzésükről törvény útján kell intézkedni, képesítésük céljából szerveződjön országos bizottság, csakis az országos bizottság előtt tett vizsga alapján szerzett képesítéssel lehessen tanítóképző intézeti tanári állást vállalni.

Képesítő vizsgára bocsátás egyetemi tanulmány alapján történjen; okleveles elemi iskolai vagy polgári iskolai tanítók, illetve középiskolában érettségizettek számára két éves egyetemi képzés szükséges.

A szakirodalomban vagy a közoktatás területén érdemeket szerzett egyének közvetlenül is bocsáthatók a tanítóképző intézeti tanári vizsgára.

A tanár szaktárgya mellett rendelkezzék széles körű filozófiai és pedagógiai ismertekkel, a szakok csoportosítása feleljen meg a tanítóképző intézeti tanterv követelményeinek; a zene-, rajz- és tornatanárok képzéséről részletes intézkedés tétessék, az egyetemi tanulmányok legyenek szoros kapcsolatban a gyakorlati képzéssel.

A képesítés megszerzése elméleti és gyakorlati vizsga alapján történjen. A két vizsga között egy kijelölt intézetben egy évi gyakorlat szükséges.

A tanítóképző intézeti tanárok fizetése legyen egyenlő a középiskolai tanárok fizetésével.

Tanárképzés. A tanárképzés alapvető hiányosságát *az elégtelen gyakorlati képzés* jelentette ebben az időben. A Nemzeti Iskola keveset mond az egyetemi oktatásról. Kizárólag a gyakorlat oldaláról vizsgálja az egyetemi képzést, elsősorban a tanárképzés vonatkozásában. *Miklóssy* Sándor 1895-ben megjelent tanulmánya[31] szerint a korabeli tanárképzési rendszer elavult, a gyakorlatban elégtelenre vizsgázott. Az egyetemről tudósok kerülnek ki, nem pedagógusok. Nem hoztak eredményeket a tanárképző intézetek, az ún. internátusok sem. Ezeket át kellene szervezni a következőképpen:

Alkalmazzanak bennük tapasztalt érdemes középiskolai tanárokat, akik három éven át heti 8–10 órában bevezetnék a jelölteket az összes tananyagba. A két szaktárgy mellett kötelező lenne a magyar irodalom és a magyar történelem is.

A jelöltek havonta 1 órát tanítanának, heti 12 órában pedig egyetemi előadásokat hallgatnának. Félévenként kollokválnának, a negyedik félév végén pedig szakalapvizsgát tennének. A harmadik év végén az igazgató bizonyítványt állítana ki számukra a tanulmányok elvégzéséről.

Ezzel a bizonyítvánnyal és a szakvizsga-igazolással azután két évre középiskolához kerülnének gyakorlótanárnak. Ezt követően vizsgát kellene tenniük a két szaktárgyból és pedagógiából a kerület főigazgatója előtt. Sikeres vizsga esetén kapják meg középiskolai tanári oklevelüket a gyakorlótanárok.

Miklóssy Sándor írásából kitűnik, hogy véleménye szerint a tanárképzés legfontosabb célja a gyakorlati oktató-nevelőmunkában beváló pedagógusok nevelése.

[31] NI 1895. VI. 8. „A tanárképzés"

Benedek Elek főszerkesztő és *Elek nagyapó* mesemondó munkásságát nem lehet külön vizsgálni akkor, amikor *Benedek* Elek „ars poetica"-ját akarjuk megfogalmazni. Egyikkel a legifjabb olvasókat, a gyerekeket, a másikkal a pedagógusokat, a felnőtteket kívánta nevelni.

A mesevilágból nyitott szemmel figyelte a korabeli hazai valóságot, érzékenyen reagált minden problémára, változásra. Szépirodalmi tevékenységével országos hírnevet szerzett már akkor, amikor a Nemzeti Iskola programját életre hívta. Tisztában volt azzal, hogy a meseírással hálás közönséget toboroz, maradandót alkot, míg a radikális tanügypolitikai lappal hasznos, de kevésbé látványos és bizonytalan területen munkálkodik. A nemes és tiszta cél amely egész életén át hajtóereje volt – *„a nemzet felvirágoztatása"* – egyaránt meghatározta művészi tevékenységét és pedagógiai szakírói munkásságát.

A Nemzeti Iskola az akkoriban forgalomban levő tanügyi lapok között előkelő helyet foglalt el. Széles teret biztosított a pedagógustársadalom számára sérelmeinek, jogaik megvitatására, jövőbe mutató, korszerű és újszerű koncepciók bemutatására. Nemcsak tartalmilag volt haladó s ezáltal kimagasló a lap színvonala, hanem *világos,* mindenki számára érthető *szakirodalmi stílusával,* nyelvével is kitűnt a hasonló profilú lapok közül.

Benedek Elek nem szerkesztette és írta lapját alacsonyabb igénnyel, mint szépirodalmi köteteit. Jól tudta, hogy egy hetilappal nem képes megrengetni a fennálló társadalom falait, de szilárd meggyőződéssel vallotta, hogy a közoktatás-politikai tények őszinte feltárása, a valóság megmutatása, a pedagógus közvélemény helyes orientálása széles néptömegek tudatformálására hat ki. S ezzel *a jövőt* munkálta.

KŐVÁRI IMRE

EGY FOLYÓIRAT A TÁRSADALMI HALADÁS SZOLGÁLATÁBAN: „ÚJ KORSZAK" (1906–1919)

„Egész nevelési múltunk feltárásának igényével csakis akkor léphetünk fel, ha előkeressük az 1945 előtt tudatosan elmellőzött és félretett dokumentumokat, írásokat . . . csakis akkor kapunk teljes képet a dualizmus korának közoktatásügyéről, ha a hivatalos kulturális politikával szembenálló tömegek hangján megszólaló politikusoknak, szakembereknek, pedagógusoknak és egyéb értelmiségieknek, gyakran egyszerű munkásoknak a véleményét ismertetjük" – írta *Felkai* László „A dualizmus közoktatásügyének bírálata a haladó sajtóban" című gyűjtemény bevezető tanulmányban.[1]

A Magyar Tanítók Szabad Egyesülete 1906-ban alakult. „Megszervezésében – olvassuk *Köte* Sándor dualizmus-monográfiájában[2] – a szociáldemokraták és a polgári radikálisok egyaránt jelentős szerepet játszottak, és tevékenységének, vonalvezetésének kialakítására is befolyást gyakoroltak. Az egyesület szervezésében és politikájának terjesztésében jelentős munkát végzett *Új Korszak* című hetilapja."

Ezt a lapot kívánjuk bemutatni tanulmányunkban.

1906 – 1914

Az 1900-as évek elején – az imperializmus korában – három fő erő formálta a társadalmak fejlődését. A *monopolkapitalizmus,* melynek lényegéből fakad a piacok újrafelosztásáért folyó versengés. Ennek során ellentétek alakultak ki a régi és – a kapitalizmus egyenlőtlen fejlődése következtében létrejött – új imperialista hatalmak között. A konfliktusok nagy imperialista szövetségi rendszerek kialakulásához és háborús válságokhoz vezettek.

A másik fontos, világot alakító tényező a *munkásmozgalom,* melynek erői az idők folyamán jelentősen gyarapodtak. Az 1889-ben létrejött II. Internacionalé feladatát, a marxizmus terjesztését, a munkásosztály felkészítését a szocialista forradalomra lényegében jól látta el. A századforduló után azonban a munkásmozgalomban mind jobban eluralkodott opportunizmus, melynek társadalmi bázisa a fejlett tőkésországokban kialakult munkásarisztokrácia és a munkásosztály soraiba került, tönkrement kispolgárság volt. Szószólóik a revizionisták, a szocializmus „békés belenövés" útján történő győzelmét kezdték hirdetni.

[1] A dualizmus közoktatásügyének bírálata a haladó sajtóban. Szerkesztette, a bevezetést és a jegyzeteket írta *Felkai* László. Bp. 1959. 7.

[2] *Köte* Sándor: Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában. Bp. 1975. 161.

A harmadik történelemformáló erő – mely az 1905-ös oroszországi polgári demokratikus forradalom kitörésével indult erőteljes fejlődésnek – *a nemzeti felszabadító mozgalom* volt. Indiában, Indonéziában érlelődő események, az 1908-as török és perzsa polgári forradalom, az 1911–12-es kínai polgári forradalom jelzi az elnyomott gyarmati és félgyarmati népek ébredését.

Az Osztrák–Magyar Monarchia helyzetét is döntően a három vázolt erő befolyásolta. Ebben az időben a monarchia nemzetközi helyzete erősen romlott. Az Oroszországban érlelődő forradalmi átalakulás hatalmas támaszt ígért a demokrácia és a szocializmus gyenge hazai erőinek.

A nemzeti felszabadító mozgalmak összefonódtak a több nemzetiségű államot szétfeszítő imperialista hatalmi ellentétekkel, melyek *a dualizmus válságához vezettek,* melyek az 1905–1906-os évek kiélezett eseményei után rejtettebbé váltak, de nem szűntek meg. A nemzeti küzdelem és osztályharc során megmutatkozott az egyes osztályok, pártok valóságos célja, értéke. A korábban szinte áttekinthetetlen osztályellentétek egyértelműbbé, világosabbá váltak. Közelebb került egymáshoz a magyar uralkodó osztály két irányzata, de megerősödtek a demokratikus erők is.

A társadalmi haladás érdekében megoldandó feladat volt a szocialista és a demokratikus erők osztályalapon történő szervezése, a Habsburg-uralom felszámolása, demokratikus köztársasag létrehozása. Halaszthatatlan szükségszerűség volt az országban élő nemzetiségek egyenjogúságának megadása, a földreform s az egyház politikai hatalmának felszámolása.

A közoktatás területén a dolgozó osztályok igényeként jelenkezett az ingyenes népoktatás bevezetése, a felekezeti iskolák államosítása, a tanoncképzés rendezése, a vagyontalan tankötelezett gyermekek ingyenes tanszerellátása s a tanítók anyagi és erkölcsi megbecsülése.

E célok elérését sürgette cikkeiben *az 1906-ban megjelent Új Korszak, a baloldali tanítók harcos lapja.*

Ezzel a folyóiratcímmel már korábban is találkozhatunk. 1865–1867 között a kor jeles művelődéspolitikusa, *Schwarcz* Gyula szerkesztésében jelent meg hetilap e címmel, szolgálni kívánva „nemzeti életünk mindazon érdekeit, melyek ha nem is politikaiak, mégis közművelődésünkkel szoros kapcsolatban vannak". – 1891-ből pedig az „Új Korszak. Ifjú kereskedők lapja" című folyóiratot ismeri a bibliográfia.

A lap szerkesztői a szociáldemokrata *Somogyi* Béla és a polgári radikális *Zigány* Zoltán voltak. Az Új Korszak hetilapként jelent meg minden csütörtökön. Fejlécén ez olvasható: Népoktatásügyi Politikai Hetilap. Ugyanebben az évben alakult meg a lap köré csoportosult tanítókból a *Magyar Tanítók Szabad Egyesülete.*[3]

A lap mindegyik rovatára *a politikai jelleg* a jellemző. A szemlerovatban például az iparostanonc oktatásról, a szülőkhöz szólóban – ritkán ugyan, de munkások kérdéseire is válaszolva – gyermeknevelléssel foglalkozó írások találhatók.

Az Új Korszak tudósít arról a harcról is, mely a parlamentben folyik a közoktatás fejlesztése érdekében. Ezen túlmenően odaadással és hozzáértően képviseli *a tanítók rég-*

[3] A Magyar Tanítók Szabad Egyesületéről bővebben l. A szocialista tanítómozgalom Magyarországon. 1900–1920. Szerk. *Kelen* Jolán. Bp. 1958.

óta jogos követeléseit. Az első évfolyamban például a „Tülekedés", a „Mit várhat a tanítóság? " és a „Mit kívánnak az állami tanítók" című cikkek sürgetik a fizetési minimum megadását s azt, hogy az állami tanító állami tisztviselő lehessen. Igénylik továbbá, hogy kapja meg a politikai függetlenséget és hogy a tanítói oklevél feltétele az érettségi bizonyítvány legyen.

A tanító sorsát megrázó erővel ecseteli az alábbi mottó: „A bankárt kifizetik bárósággal, a vállalkozót pénzzel és érdemrenddel, a tanítót frázissal." Naivitásukat, meg nem engedhető jóhiszeműségüket így jellemzi a lap: „Ki az, akit mindig becsapnak? A tanító! És ki az, aki még mindig hisz? A tanító!" Hitvallásukat a tanító szerepéről szenvedélyes, de őszinte pátosszal vallják: „A tanító jövője, ő lesz a legnagyobb a nép közt."

A rendszer kultúrpolitikáját illetően a *„Gondolatok a trónbeszédről"* című cikk világosítja fel az olvasókat. Így szól: „Aki kíváncsi arra, hogy mi az új rendszer kultúrpolitikája, olvassa el a trónbeszédet, amiben a következőket találja: feladatunkat képezi kultúránknak fejlesztése, vallásügyi téren a katolikus autonómia ügyének előbbre vitele, az alsópapság jövedelmének kiegészítése, s az 1848. évi XX. tc. végrehajtása iránt elvállalt kötelességek teljesítése. Ennyi az egész kultúrprogram. Se több, se kevesebb." S mindez 1906-ban. Az uralkodó osztály tehát nem hogy a kor követelményeinek teljesítését nem vállalja, de azt fel sem ismeri, sőt még a tanítók követelésének teljesítésétől is messze áll.

Az 1907. évi számok fejlécén új figyelemre méltó szavak állnak: „Magyarországi Tanítók Szabad Egyesületének Hivatalos Lapja". Felelős szerkesztő *Zigány* Zoltán. Ez azt jelenti, hogy most már nem egyszerűen a lap köré tömörülnek, hanem *az Új Korszak válik a tanítók szervezetének szócsövévé.* Az utolsó szám szerkesztőségi cikke egyben a lap ez évi tevékenységének beszüntetését is jelzi. Címe: „Búcsúzás – Viszontlátás". Búcsúznak, mert úgy ítélik meg, hogy hatásos munkásságot már nem tudnak kifejteni. Amíg a Magyarországi Tanítók Szabad Egyesülete akcióba nem léphet, amíg az egyesületi alapszabályokat a VKM jóvá nem hagyja, s az egyesület nem kezdheti el tevékenységét – írják –, addig a lap működését is fel kell függeszteni, szolidaritást vállalva az „egyesülettel".

A kényszerpihenő, amelyet a szerkesztők önként vállaltak magukra, hosszú ideig tartott. Az önkéntes száműzetés módszere nem helyeselhető és nem is volt célravezető. Amikor az Új Korszak 1910-ben ismét megjelent, azt látjuk, hogy továbbra is a Magyar Tanítók Szabad Egyesülete hivatalos orgánuma. A „Viszontlátás" című szerkesztőségi cikk is sugallja a folytonosságot. A vezetők pedig kinyilvánítják, hogy *a korábbi harcos baloldali beállítottság nem változott.* E szándék valóban igazolható.

A lap következő számaiban ugyanis erőteljesebbé válik *a közoktatás államosításának követelése* mint a „modern népkultúra legbiztosabb alapja". Ezzel kapcsolják össze a modern természettudományos tanítás érvényre jutását és a klerikális reakció nyomasztó hatásának, befolyásának csökkentését. Ezt olvashatjuk: „A pap idegen országnak, a túlvilágnak nevel híveket, és ebben az országban nyeri el bőséges jutalmát. A tanító ennek az országnak nevel polgárokat és a túlvilágig várhat jutalmára."

Az Új Korszak 1910. október 28-i számától új „mottót" figyelhetünk meg. A fejlécen ez áll: „Követeljük a közoktatás államosítását, minden felekezeti tendenciának az iskolából való kizárását, a tanítók és tanárok gazdasági helyzetének gyökeres javítását és mindennek előfeltételét, az általános, egyenlő és titkos választójogot!"

A legfontosabb azonban, hogy ebben az évben valóban marxista sorozat indul – öt részben –, melynek írója *Varga* Jenő a Tanácsköztársaság későbbi termelési népbiztosa. Már a cikk címe is sokatmondó: *„A történelmi materializmus"*. Az írás a kommunista kiáltvány egy mondatával kezdődik, mely szerint az „emberiség története, osztályharcok története". A társadalmi osztályok fogalmának magyarázatát, logikus okfejtésben, a magyarországi társadalmi formák fejlődésének bemutatásán keresztül végzi el, majd két lényeges megállapítást fogalmaz meg.

Először: „hogy az osztályok alatt az emberek olyan sokaságát kell érteni, kik állandó közös érdekkel bírnak, melyek egy vagy több más embersokaság állandó közös érdekeivel ellentétben állnak". Másodszor: „hogy az osztály és osztályharc egymástól elválaszthatatlan, s mihelyt valamely népnél a foglalkozások elkülönülése – vagyis a társadalmi munkamegosztás – beáll, támadnak osztályok és osztályharcok s ezzel megkezdődik az illető nép történelme".

E társadalom-magyarázattal a szerző olyan eszmei fegyvert adott olvasói kezébe, mely elősegítette a küzdelmet a kizsákmányolás, a népbutítás, az elnyomás ellen.

*

A lap 1910. november 29-i száma rendkívüli kiadásként jelent meg. Közlik, hogy a Magyar Tanítók Szabad Egyesületét felfüggesztették, mert hivatalos lapja, az Új Korszak október 14-i számában olyan programot vázolt, ami a kormány szerint a fennálló törvényes rend elleni izgatásnak minősül.

Mit tartalmaz az inkriminált szám? Mit akar a Magyar Tanítók Szabad Egyesülete? Izgatásnak minősíthető-e az a program, melyet a lap valóban leközölt?

A Magyar Tanítók Szabad Egyesülete azt akarja, hogy az egész nép felszabaduljon a szellemi kiskorúságból és rabságból. Ezért javasolják:

– „hogy a közoktatás állami és ingyenes legyen,

– hogy a tanítók erkölcsi és anyagi érdekeit, valamint a gyermekvédelem ügyét előmozdítsák,

– hogy legyen közoktatásügyi lap és a felnőttoktatást továbbképző tanfolyamokon tanítsák,

– hogy legyen nyolcosztályú népiskola, gyakorlati képzésű polgári iskola, egységes középiskola és tanítóképző,

– hogy valósuljon meg a munkatanítás és kapjanak nagyobb szerepet a természet- és a társadalomtudományok,

– hogy lássák el a tanulókat iskolaszerekkel, ruházattal, s a napköziben élelemmel,

– hogy nyissanak ifjúsági és népkönyvtárat."

Véleményünk szerint e valóban haladó – humánus és szociális –, a kor követelményei szerint is korszerű, intenzív népfelvilágosító javaslat nem meríthette ki a fennálló törvényes rend elleni izgatás kritériumát. Már csak azért sem, mert az ismertetett program a társadalmi rend keretein belül maradva kívánta előmozdítani a közoktatás ügyét. Ez nem szolgáltathatott igazi okot a felfüggesztésre. Inkább csak figyelemelterelő manőver volt egy valóban robbanást szolgáltató anyagról és ez *Varga Jenő idézett sorozata*, melynek első részét e számban megtalálhatjuk. Ez jelentette az igazi veszélyt a rendszer számára. Csiszolt uralkodói gyakorlatuk azonban inkább egy nehezen igazolható okot jelölt meg,

mintsem hogy maga hívja fel a figyelmet erre a valóban forradalmi gondolatokat tartalmazó írásra.

Az 1910-es évfolyam lehetőségei határán belül tovább harcol a haladás ügyéért. Számaiban rendkívül *erőteljes a vallás- és egyházellenesség*, melyet az alábbi cikkcímek ékesszólóan bizonyítanak: „Papi csizma alatt", „Az esperes úr sárba taposta a tanítókat", „A papok erkölcsei" stb. A papságról ilyen leleplező írások még sohasem láttak napvilágot magyar sajtóban.

A betiltás miatti utolsó példányszámban – mely a feloszlató határozat elleni december 15-i tiltakozó gyűlésre készült – megjelenik *Ady* Endrének erre az alkalomra írt verse. *„A magyar tanítókhoz"* című költemény utolsó versszakában felemelően fogalmazza meg a pedagógus szerepéről kialakult gondolatait.

„S ha itt van már a szent, a várt Szélvész
Köszöntjük ezt a zárka-nyitót.
Lelkünknek fényét ezer éve orzák,
Kapja meg végtén szegény Magyarország
A szabadító magyar tanítót."

A lap 1911-i évfolyama elsősorban a tanítók szomorú helyzete, a klerikális reakció, a vallásoktatás ellen harcolt, hirdetve, hogy *van már „szervezett öntudatos munkásság" és „progresszív polgári osztály"*, akinek érdekében áll a jó népoktatás és akik ennél fogva felkarolják a tanítók ügyét.

Az a felismerés, hogy a proletariátus és a burzsoázia bizonyos érdekei meghatározott ideig egybeeshetnek, helyes. Nyilvánvaló azonban, hogy mindkét osztály más szándékkal és céllal, különböző ideig és – döntően – más mélységig volt hajlandó együtt harcolni e kérdésben is. Az, hogy a lap vezetői ismerték-e ezt az összefüggést, nem derül ki. Nem lehet tudni, biztosan látták-e a két, alapvető érdekeiben ellentétes osztály együttműködésének korlátait. A küzdelem korai szakaszában azonban segített a munkásosztálynak, a burzsoáziának és a tanítóknak is a közös fellépés.

*

Véleményünk szerint – más megítéléssel ellentétben – 1912-től a lap harcos, demokratikus szellemében megtorpanás, sőt visszaesés következett be. Ennek még az sem mond ellent, hogy néhány számban forradalminak ható gondolatokat találunk. A kor követelményeitől való elszakadás azonban és az út, amelyen keresztül céljaikat megvalósíthatónak vélték, nem vezethettek igazán gyökeres változásokhoz. Az általános választójog elérését állítva harcuk központjába, minden problémát ezzel a „csodaszerrel" kívántak megoldani. S tették ezt akkor, amikor az 1912-es bázeli kongresszus helyes helyzetmegítélése alapján a társadalmi kérdések közül már régen mások voltak fontosak. Ezért az előbb említett törekvésükkel akarva akaratlan lefegyverezték a munkásosztályt, a haladó tömegeket.

Ebben az időben a szerkesztők között új név jelenik meg, *Ember* Jenő. A cikkek többsége és a mottó félrevezető semmitmondásaival erőtlenné teszi a lapot. Így fogalmaztak a lap 1912-i számaiban: „legnagyobb logikátlanság kereszténynek és az általános választójog ellenségének lenni".

A cikkek közül az 1912. január 12-i számban közölt és *Venyigéssy* István fordításában megjelent „Mit akar a szociáldemokrácia? " című említjük először. Ebben például kifejtik, hogy az iskolarendszer a szocializmus céljai és feladatai szempontjából teljesen hasznavehetetlen. Az kellene – írják –, hogy a társadalom önmagát kormányozza, a társadalmi munkafolyamat komplikált szervezetét a nagy nyilvánosság is ellenőrizze és vezesse. A szociáldemokrácia azt akarja, hogy „mindazok a szociális és politikai feladatok, amelyek egy szocialisztikus tervezeten alapuló munkaközösségnek egészséges talajából fakadnak, teljes megértéssel oldassanak meg".

Az ilyen és hasonló nyilvánvalóan zavaros elméletek hangoztatása illuzorikussá tett mindenfajta radikális változtatást a társadalom szerkezetében. Ezt néhány más rovat címe – és tartalma – is igazolja. Pl. a „Ferenc József nevelőintézet botránya", a „Tanítók szanatóriuma", „Úri leány tanítónők", „Papok tükre", „Milyenek az igazgatók" stb.

Más cikkekben bár sűrűsödnek a gazdasági követelésekkel kapcsolatos írások – s ezek jogosak, aktuálisak –, de a politikai osztályharcról való lemondás kizárja a szociális problémák megoldását is.

A lap forradalmi hangja még egyszer *a „vérvörös csütörtök" kapcsán* válik hallhatóvá néhány számban. „Baja van itt minden dolgos, munkás és hasznos embernek, a henyék és latrok paradicsoma ez az ország" – írják az 1912. június 28-i Új Korszakban. Hiábavaló azonban a forradalmi hang. *Az általános választójogért való küzdelem kizárólagossága zsákutcához vezet.* Ezt is az Új Korszakban írják: a parlament egyetlen évi munkája ezerszer több lelket menthet meg az életnek, mint amennyi a nagyszerű, de véres májusi napokban elpusztult. E felfogásban egyértelműen a magalkuvó magyar szociáldemokrácia hatása jelentkezik.

Az 1913. évből kissé részletesebb ismertetést *Somogyi* Béla cikke kíván, mely értelmezi az 1868. évi XXXVIII. tc. főbb gondolatait s egyben jelzi azt is, hogy jogilag hol tart a magyar közoktatásügy. Ezt írja:

1. Az iskolafenntartás joga és kötelessége az 1868. tc. szerint az államé, a községé, a felekezeté, a társulatoké és a magánosoké.

Ma ez a jog és kötelesség kizárólag az államé kell hogy legyen.

2. Az 1868. tc. szerint a hitoktatás kötelező az iskolákban.

Ma a hittant meg kell szüntetni az iskolákban és az egyházak körébe kell utalni.

3. Az 1868. tc. elfogadta az iskolakötelezettséget.

Ma az iskolaköteles gyermekeknek tilos legyen a bérmunka, korlátozzák a serdülők munkaidejét és teremtsék meg a szociális segélyezésük lehetőségét.

A szerző jogos követelményként várja el az 1868-as népoktatásról szóló törvény maradéktalan végrehajtását, illetve a mai igényeknek megfelelő továbbfejlesztését. Az igények szerénységét és a magyar állapotokat jelzi, hogy mindez még 1913-ban – majd fél évszázaddal a hivatkozási alapul szolgáló törvény után is megoldatlan feladatként jelentkezik. Ez azt mutatja, hogy az imperializmus korában még a polgári demokratikus forradalom teendőit se sikerült végrehajtani következetesen. S ugyancsak a helyzet tragikus voltára utal, hogy két év alatt egyetlen kis cikk jelenik meg, amely a háborúval fenyegető vészterhes napokról ír. Címe: Tisza elfogadtatta a véderőről szóló javaslatot.[4]

*

[4] Tisza István a korabeli magyar kormány miniszterelnöke.

A lap 1906–1914-es évfolyamainak megítélését illetően tehát két jól érzékelhető és egymástól lényegesen eltérő tendenciát különböztethetünk meg. 1906-tól 1910-ig egyértelműen pozitív a fejlődés minden olyan kérdésben, melynek az adott kor legfontosabb társadalmi-pedagógiai feladatait jelentették. Jellemző a klerikális reakció elleni határozott fellépés és a tanítók nagyobb megbecsülésének erőteljes követelése. A mottó kifejezi a lap fő gondolatát, a legfontosabb eszmei mondanivalót, mely tömörségében harcra mozgósító jelszóként is funkcionál.

A lap mint *Népoktatásügyi Politikai Hetilap* pontos profilú, egyértelmű tartalmú és jól körülhatárolt feladatok érdekében tevékenykedik. Rovatai és cikkei egyértelműen jelzik, hogy valóban igazi politikai és oktatásügyi kérdésekkel foglalkozik. Programjának gazdagságát bizonyítja, hogy egyes követeléseit csak a Tanácsköztársaság valósíthatta meg.

Fontos vonás az is, hogy a lap a tanítók szervezetének a kiadványa. Minőségi változást jelez *Varga* Jenő cikksorozata az osztályokról és osztályharcról. Ebben az időben csak elvétve tapasztalható, hogy a fő profiltól eltérő, színvonaltalan, a lap akkori arculatához nem illő, a haladást nem kellően szolgáló cikkek kerültek közlésre.

Az 1910-től 1914-ig terjedő időszakban – lassan, de egyre jellemzőbb módon – visszaesés tapasztalható. Ekkor a baloldali, illetve marxista tartalmú cikkek azok, melyeket ritkábban lehet olvasni. Veszít a lap úttörő, kezdeményező szerepéből is.

Az 1910-es számoktól kezdődően – október 28. – jelenik meg új igényként az általános választójogért való küzdelem.

Ebben egyértelműen a szociáldemokrácia hatása jelentkezik. A követelés még aktuális. A problémát az okozta, hogy egyrészt ezt állították küzdelmük középpontjába, másrészt akkor is ezért harcoltak, amikor már rég nem ez lett volna a feladat.

Áttekintve a fejezetben tárgyalt időszakot, megállapíthatjuk, hogy az Új Korszak soha nem szakadt el teljesen kora társadalmi kérdéseitől. *Az ellentmondásos magyar valóság tette ellentmondásossá a lap tevékenységét is.* Amikor a tömegek érdekeit képviselő Szociáldemokrata Párt eltérve a baloldali nemzetközi munkásmozgalom irányvonalától, lemondott a haladás, a társadalom ügye iránti következetes politikáról, akkor ez minden korabeli kiadványra rányomta bélyegét.

1914 – 1918

A lap a háború miatt csak 1914-ben és 1918-ban jelenik meg. A két évfolyam élesen elválasztható egymástól.

Az 1914. évi számokban sehol nem találkozni a Magyarországon is egyidőben érlelődő polgári demokratikus és szocialista forradalmi folyamat felismerésének nyomaival, a teendők hazai tolmácsolásával. Pedagógiai kérdésekről szó sincs, a politikai feladatokat illetően pedig *megalkuvás* a jellemző. Nem bírálják a kirobbani készülő imperialista háborút, s aktuális kérdések címén az adott helyzetben teljesen irreális problémákat vetnek fel.

Néhány cikkcímet idézünk a fentiek bizonyítására. „Tallózás a valláserkölcs mezejéről", „Fővárosi tanítók fizetésügye", „Népoktatás, valláserkölcs, bűnözés". És mint a legaktuálisabb kérdést vetik fel a teológiai szellem kizárását az iskolából, reális ismeretek nyújtását, nyugdíjügyek és fizetések rendezését. Még a háború kitörése előtti utolsó számban is teljesen hibásan értékelik az elmúlt éveket, s

beszélnek a feladatokról. Ezt az elemzést annyira jellemzőnek tartottuk, hogy többet is idézünk belőle.

„Új és új küzdelmek" címen például név nélküli írás jelenik meg, az 1914. július 8-i számban, s az alábbi fejtegetés olvasható benne: „Vereség nem ért bennünket, de győzelmek hosszú sora jutalmazta munkánkat. Az egyesülési szabadság kivívása, az együttmaradás, az alakuláskori kevés létszám helyett ma a tanítók ezrei, s hat év alatt két fizetésrendezés." A tanulságot pedig így fogalmazza meg a szerző: „. . ezen az úton kell továbbmenni, mert a küzdelem nem volt hiábavaló. Az út legnehezebbjén már túlvagyunk".

Az 1918-as év példányszámaira egészen más a jellemző. Ekkor a lap ismét betölti hivatását, *politikai és pedagógiai cikkeivel előkészíti a proletárforradalmat, a Magyar Tanácsköztársaságot*. Fejlécén már nem látható az általános, egyenlő és titkos választójogot követelő felhívás. Ami ekkor a lapban olvasható, az végre egészen más, az, aminek megoldása valóban összefügg a társadalmi fejlődés fő kérdéseivel.

A lap decemberi számában közzéteszik *a Magyarországi Tanítók – óvónők, elemi, polgári és középiskolai tanítók – Szakszervezete* első rendes közgyűlésére szóló meghívót, melynek napirendje az alábbi:

– jelentés a munkáról és a szakszervezet megalakulásáról,
– a végleges megalakulás,
– a szakszervezet kultúrprogramja, mit kell tenni a tanítónak a köztársasági intézmények biztosítása és fejlesztése érdekében?

A Magyarországi Tanítók Szakszervezete Végrehajtó Bizottsága – mely felépítését tekintve egységes s a korabeli szakszervezeti modellt követi – határoz az Új Korszak szervezeti kérdéseiről is. Megállapodott abban, hogy a folyóirat szerkesztésével *Somogyi* Bélát, a kiadóhivatal vezetésével *Rózsa* Edét, az iroda irányításával pedig *Ember* János pécsi tanfelügyelőt bízza meg. Az adminisztrációt *Hollász* Arnold végzi. A lap kiosztását Budapesten bizalmiak intézik. Az Új Korszak költségvetéséhez havi átlagot kívánnak átutalni. A lap vidéki működési körét bizottság készíti elő. Ezt a Közalkalmazottak Országos Szövetségével és a Földmunkásokkal együttműködve akarják megoldani.

Ez a pontos és alapos szervezeti körülhatároltság indokolt. Jelzi, hogy a Tanítók Szakszervezete saját céljainak megfelelően kívánja felhasználni a lapot. A nagyobb gazdasági-politikai lehetőségek az Új Korszak számára nagyobb követelményeket, jobban megfogalmazott és egyértelműbb profilt jelentettek. Könnyítették is, nehezítették is a munkát, összeségében azonban a fejlődés irányában hatottak.

Marxista elemzést ad a tanítók gazdasági és politikai szervezkedéséről szóló írás. A szervezkedésnek két módja van – írják –, gazdasági és politikai. A gazdasági, ha békés eszközökkel dolgozott, számottevő sikert sohasem tudott elérni. A szakszervezetek azonban nem érik be kisebb-nagyobb eredményekkel. Végső céljuk a munka nélküli jövedelmek teljes megszüntetése, a társadalmi igazságosság megteremtése. Ezt csak a kapitalista termelési rend megszüntetésével, a termelőeszközök társadalmi tulajdonba vételével, kemény osztályharcban lehet elérni. Ezért csak a politikai hatalom az alkalmas eszköz a gazdasági helyzet javítására.

Nagyon jól látják *a termelés és a kultúra kapcsolatát*. A termelés nagysága az ország általános kultúrájától függ. Az európai államoknak a termelés nagysága szerinti rangsorolása egybeesik ezen országokban a kultúra elterjedésével is – írják. Az összefüggésen belül azonban kevéssé ismerték fel a kölcsönösséget és a termelés meghatározó szerepét. Ez

dialektikus felfogás hiányzik a gazdasági, politikai, illetve az ideológiai síkon folyó osztályharc megítélésénél is.

A Tanítók Szakszervezete kultúrprogramját illetően is máig érvényes gondolatokat közöl az Új Korszak. A tudás nem maradhat a kiváltságos osztály monopóliuma, fogalmazták meg. Az oktatás és nevelés hivatása önálló gondolkodásra és cselekvésre képes, a szolidaritás eszméjét átérző egyének képzése.

Meg kell újítani – olvassuk a lapban – a kisdedóvást, a népoktatást, a középiskolai, valamint a szakoktatást, az iskolakötelesek szociális védelmét, a szegény szülők tehetséges gyermekeinek állami nevelését és a felnőttek továbbképzését.

Az 1914–1918 közötti időszakot figyelembe véve *az Új Korszak csak 1918-ban volt képes betölteni hivatását*. Korabeli számaiban fellelhetők a pozitív változások követésének jelei – sajnos azonban nem mindig elég konzekvensen, a fő problémának megfelelően reagált az eseményekre. Ettől eltérő új minőségi változást csak a Tanácsköztársaság kikiáltása után tapasztalhatunk a lap tartalmát, szerkesztőinek igazi forradalmiságát illetően.

Ennek ellenére a polgári demokratikus forradalom után a magyar oktatásügy is nagy változáson ment keresztül. Kinyilatkoztatták az iskoláztatás egyenlőségét, az iskolai korhatár felemelését. Gyakorlati ismeretekkel kívánták kiegészíteni a tantervet. A fontos intézkedések közé tartozott az a törvény, amely a tanítókat fizetés és nyugdíj tekintetében állami fizetési kategóriába sorolta. E program haladó voltát nem tagadhatjuk, a következetlenséget azonban bírálnunk kell. Sok alapvető rendelkezés és gyakorlat hiányzott még.

A demokratikus forradalom kiszélesítése, a szocialista forradalom feltételeinek megteremtése, a lap pozitív szerepének további erősödése attól függött, képes lesz-e a magyar munkásosztály létrehozni olyan élcsapatot, mely kivonja a munkásságot a polgári befolyás alól és a szocialista forradalom mellé tudja állítani a parasztságot is. 1918. november 24-én a Kommunisták Magyarországi Pártja létrejöttével megszületett ez a forradalmi vezető erő. E kor áttekintése – az Új Korszak tevékenységének további elemzése – azonban külön fejezetet kíván.

A Magyar Tanácsköztársaság alatt

A KMP megalakulásától kezdve harcolt mindenfajta opportunizmus ellen, s programjaként a proletárdiktatúra létrehozását kívánta megvalósítani. Ez megfelelt a konkrét történelmi helyzetnek, egybeesett a munkásosztály és minden más dolgozó érdekeivel. 1919 elejére Magyarországon elmélyült a forradalmi válság, amely lehetővé tette a szocialista forradalomért való közvetlen harcot a munkásosztály számára. Megértek ennek objektív és szubjektív feltételei, melynek következtében *1919. március 21-én a proletariátus vette kezébe a hatalmat*, s kikiáltották a Magyar Tanácsköztársaságot.

A Közoktatásügyi Népbiztosság jogkörébe került a magyar tanügy irányítása. Óriási feladat végrehajtása várt rá. Ki kellett alakítani a szocializmus iskolarendszerét. Ez többek között a felekezeti iskolák államosítását, országos tanügyigazgatási szervezet létrehozását, új egységes oktatási intézményrendszer megteremtését, a felsőoktatás szerkezetének átalakítását, az iskolák belső életének demokratizálását a korszerű termelés felé való nyitottságot s a felnőttoktatás megszervezését jelentette. Vagyis meg kellett kezdeni a volt

uralkodó osztályok művelődési monopóliumának felszámolását, a kulturális forradalom végrehajtását.

Az Új Korszak szinte újjászületett a Tanácsköztársaság kikiáltása után. *A rövid három hónap csúcspontot jelentett történetében.* Ekkor a társadalmi haladás legfontosabb kérdéseivel foglalkozik, a politikai és pedagógiai haladás élvonalában áll. Lelkesedéstől fűtött, harcos forradalmi hangvétellel jelentkeznek szerkesztői, *Szöllősi* Jenő, majd később *Teszársz* Kálmán, akik *Somogyi* Béla közoktatásügyi államtitkári funkcióba való kinevezése után kerülnek a felelős posztra.

A cikkeket tanulmányozva már a „Hírek" és a „Mit olvassunk" rovatoknál is szembetűnő a változás. Helyet követelnek a tanítóknak a parlamentben. Sürgetik a demokratikus néptanács létrehozását az iskolában. Marxista könyveket ajánlanak *Varga* Jenő és *Szabó* Ervin tollából. Címük: A munka nélküli jövedelem eredete és a tőke és a munka harca. Tudósítanak arról is, hogy megalakult a kommunista tanítók csoportja.

Legfontosabb írásaikban a közoktatásügy átszervezéséről is szólnak. Közlik a Forradalmi Kormányzótanács rendeletét arról, hogy a munkások, katonák, földművesek tanácsai veszik át a kultúra gondozását. A munkásosztály – írják – végre bevonul az iskolába. Kiemelik a tanítók szerepét, akik szerintük a dolgozó társadalom bizalmának letéteményesei az iskolában. Örömmel üdvözlik az új kultúrát, a magasabb rendű társadalmat, azt a földi boldogságot, melyet az emberek ezután teremtenek meg maguknak.

A *„Világmegváltó"* című cikkben arról szólnak, hogy új rend jött létre, a proletariátus diktatúrája. Az út ehhez a proletariátus nemzetközi egyesülésén át vezetett. Az oktatás ügye állami feladat, s a munkásosztály művelődésére minden eddiginél nagyobb gondot kell fordítani.

Riportot közölnek a jövő iskolájáról. *Ágoston* Péter népbiztos vázolja a szociálpedagógiai programot. Minden iskolának egyben napközinek is kell lenni – hangoztatja. Nemcsak a tanításról gondoskodik, hanem szórakoztatásról is. Egy másik interjú kapcsán *Balkányi* Béla beszél a *munkaiskola* perspektívájáról. A két nyilatkozatból kitűnik, hogy a „jövő iskolája" és a „munkaiskola" egy és ugyanaz.

A lapban foglalkoznak az állami gyógypedagógiai nevelőintézetek és kisegítő iskolák szakfelügyeletével is, gyógypedagógiai tanítóképző felállításával és tantervével, a szellemi fogyatékosok megfelelő ellátásának kérdéseivel, süketnéma- és vakokat tanítók alosztályának létrehozásával. Szót emelnek a „játékiskolai tanítónők" – óvónők – szabadságának érdekében. Kiemelik, hogy a legnagyobb érték, a gyermek van rábízva, megérdemli tehát nyári pihenőjét.

Somogyi Béla ma is létező problémáról polemizál – már 1919-ben. A cikk címe: „Laikusok az iskolában". A Forradalmi Kormányzótanács – fejti ki – nagy befolyást biztosít a munkásoknak az iskolában. Ez helyes is, szükséges is. Az ellenőrzést azonban nem lehet és nem szabad akárhogyan csinálni. A laikusoknak közvetlen beleszólása a tanítók dolgába ne legyen, sőt amíg az iskolában tartózkodik, viselkedjen megfelelően. Nagyon jól látja, hogy a hozzá nem értés – legyen bár az jószándékú – csak hátráltatná az iskolai nevelőmunkát, lejáratná a tanítók tekintélyét, s csökkentené munkájuk eredményességét.

Az Új Korszak a Tanácsköztársaság alatt megjelenő utolsó számában jelentős témákat vet fel: miként szervezzenek új iskolákat, hogyan foglalkozzanak iskolai gyermekvédelemmel? S mellette ott a drámai hangvételű cikk, címe: „Megszűnt a proletárdiktatúra".

Az írás poétikus, megrázó, harcra buzdító. Erőt ad és feladatot is. Hitet tesz egy új rend mellett, melyhez viszonyítva a papok és földesurak uralma csak átmenetinek számít. Biztatja a tanítóságot, hogy az elkövetkező küzdelmekből vegye ki részét, s harcoljon a végső győzelemig: „lapunk zárta után értesültünk Magyarország életében beállt nagy változásról. A régi világ azonban soha többé nem tér vissza, átmenetileg jöhet akármi, Magyarországon papok, földesurak diktatúrája többé nem lesz. A tanítóság érdeke azt követelni, hogy a munkásság mellett vállaljon becsületesen részt a harcból, legyen a győzelem gyümölcsének részese."

*

Az Új Korszak történetét végigkísérve láthattuk, hogy a Magyar Tanácsköztársaság idején valóban a politikai és pedagógiai kérdések igazi szószólójává, tolmácsolójává vált. Írásai, például a napközis iskolákról, a tanítás melletti művelődési igények kielégítéséről, a gyógypedagógiai nevelőintézetekről ma is aktuálisak.

A munkaiskola, vagyis amit akkor értettek ezen – a termelés felé való nyitottság – korunk problémája. A Tanácsköztársaság valóra váltotta azokat a reményeket is, melyeket a lap a tanítókkal kapcsolatosan megfogalmazott, a társadalmi ranglétra magas polcára helyezve őket.

Ebben az időben alakult ki a lapban a helyes arány a politikai és pedagógiai témákat illetően. A tanítók képzése és továbbképzése, pedagógiai kérdésekben döntő szerephez juttatásuk ugyancsak fontos útmutatás számunkra.

*

Az Új Korszak vázolt tevékenysége közel két évtizedet ölel fel. A lap néha évekig nem jelent meg, ezért összefüggő kronológiáról nem beszélhetünk. A folyóiraton nyomot hagytak Magyarország történetének vérzivataros küzdelmekkel s háborúval terhes, de dicsőséges forradalmi korszakai is, melyek egy fél évszázad társadalmi, politikai, pedagógiai eseményeit tükrözik. Ez idő alatt három társadalmi rendszer, a feudalizmus, a kapitalizmus és 1919-ben átmenetileg a szocializmus váltotta egymást. A lap nem mindig szolgálta egyértelműen a haladást. Amikor a magyar munkásmozgalom apálya következett, az Új Korszak is hanyatlott, a fellendülések viszont pozitívan jelentkeztek cikkein.

Előremutató volt az 1906–1910-es években. Veszített színvonalából és nem jól szolgálta vállalt feladatát az 1912–1914-es években. 1918-ban és különösen 1919-ben a proletariátus uralmának napjaiban lángolóan forradalmi szellemű volt. Olyanná vált, amilyennek lenni kell annak az orgánumnak, amely a dolgozó nép érdekeit képviseli, harcra buzdít, megszilárdítja a jövőbe vetett hitet.

Jogosan állapíthatjuk meg tehát, hogy az Új Korszak, ha néha lassabban is, elmaradva a lehetőségektől, de segítette, szolgálta a közoktatást s ezzel az általános társadalmi haladás ügyét.[5]

[5] 1934-ben és 1936-ban jelent meg ugyancsak Új Korszak címmel „a csehszlovákiai progresszív irányú magyar tanítók lapja". Szerkesztője *Czabán* Samu, főmunkatársa *Ilku* Pál, a kiadás helye: Beregszász-Berelgovo. – E jelentős baloldali magyar pedagoguslapról l. *Földes* Éva: Kulturális forradalom – forradalmi kultúrpolitika a Magyar Tanácsköztársaságban. „A szent, a várt Szélvész. Tanulmányok a Tanácsköztársaság közoktatásügyéről" c. kötetben, Bp. 1970. 146–149.

VASKÓ LÁSZLÓ

A KOALÍCIÓS IDŐSZAK NEVELÉSI ELMÉLETÉNEK ÉS GYAKORLATÁNAK NÉHÁNY KÉRDÉSE A TISZÁNTÚLON 1945–1948 KÖZÖTT

A szovjet csapatok által felszabadított területeken – elsősorban a Tiszántúlon – viszonylag korán, 1944 őszén már kezdetét vette a demokratikus kibontakozás. A Debrecenben összesereglett progresszív politikai vezetők nemcsak a társadalmi-politikai élet megindítására, a romok eltakarítására, a gazdasági élet fokozatos helyreállítására, az újjáépítésre ösztönöztek, de az iskolák megnyitását, a tanügyigazgatás újjászervezését is szorgalmazták. A felszabadított területek egykori vezetői a tanítás tárgyi és személyi feltételeinek biztosítását az oktatás megkezdését szintén lényeges kérdésnek tekintették.

A koalíciós pártok egyértelműen szembefordultak a fasizmussal s ennek a programnak a megvalósítását tűzték célul a köznevelés terén is. A közoktatás irányítása ennek megfelelően nemcsak a fasiszta nevelés elveivel, de a nacionalizmussal, sovinizmussal, irredentizmussal is szembefordult, és *az általános demokratikus nevelés programját* hirdette meg. E vonatkozásban egyértelmű és határozott volt ez az állásfoglalás, viszont a nevelés vallásos szellemére e határozottság nem vonatkozott, a harc ezen a területen 1948 nyaráig elhúzódott.

A megnyílt iskolák tehát nem ott folytatták munkájukat, ahol korábban abbahagyták, nem az ellenforradalmi korszak szélsőségeitől telített reakciós neveléspolitika megvalósításán fáradoztak, hanem a politikai, társadalmi és tanügyi szervekkel egyetértésben *keresték a nevelés új, demokratikus útjait, formáit*. Ezt igyekezett elősegíteni az a sajtóvita, amely a Hajdú megyei Néplapban folyt 1944 végén és 1945 elején. *Juhász* Géza „Magyar nevelést" c. cikke váltotta ki az eszmecserét. Joggal fogalmazta meg, hogy eljött az idő, hogy „leaggassuk közoktatásunkról a német módszer polipjait s átgyúrjuk tanulóink világnézetét szabad magyar felfogássá". Kifejezésre juttatta, hogy az oktatás tartalma mellett igen lényeges a szellem, az, hogy miként tanítunk. Mások a „magyar neveléssel" a „demokratikus nevelést" állították szembe: „. . . ki a fasisztákkal a közoktatásból! Érvényesítsük haladéktalanul az angolszász és szovjet pedagógia vívmányait iskoláinkban!" Az első pillanatra úgy tűnik, mintha szembe került volna egymással ez a két fogalom: magyar és demokratikus, pedig szervesen összefüggtek. A múltban ugyan szembeállították, de a „demokratikus és magyar, haladó és nemzeti soha többé ellentétbe nem kerülhet egymással", szögezte le egy újabb cikkíró. A kérdésre, hogy magyar legyen-e a nevelés, vagy demokratikus, úgy válaszolt, hogy „demokratikus, tehát magyar, hiszen a demokratikus, szabadság szellemében való nevelés Magyarországon szükségképpen magyarrá válik".[1]

[1] Néplap 1944. dec. 3.2.p; dec. 5.2. p; dec. 7.2. p

Egyes testületek, intézmények vezetői figyelmen kívül hagyva a fejlődést, még *a korábbi célmeghatározásokból indultak ki:* „az új iskolai év küszöbén az a feladat áll előttünk, hogy szűrjük le a jót, az örök emberi értékeket és a lehető legteljesebb mértékben valósítsuk meg, illetve használjuk tanítói, nevelői eljárásunkban". Mások hangsúlyozták, hogy „a nevelés terén a cél tisztán álljon előttünk. A nevelő az igazi művész, mivel nem engedelmes holt anyaggal dolgozik, hanem folyton változó, mozgó anyaggal."[2] Voltak természetesen olyanok is, akik az oktatással szemben a nevelést tartották elsődlegesnek: „Egy iskolát inkább a nevelési, mint tanítási munkája után célszerű megítélni, mivel a nevelés az, ami egységes népi jellem kialakítására vezet." Talán ezért fordult elő, hogy egyesek *a nevelő személyét eltúlozták*: „egy öntudatosabb, felvilágosultabb, erkölcsösebb, vallásosabb és intelligensebb magyar társadalmat kell kinevelnünk. Nálunk nem szabad lenni elégedetlenségnek és türelmetlenségnek, mert csak az érdemesül jobb jövőre, aki a nehéz helyzetben is ura tud lenni akaratának s nem veszti el türelmét."[3] Tehát a nevelési célt különböző aspektusokból közelítették meg. A legtöbb megfogalmazásra jellemző, hogy általános, időtlen az emberség fogalma.

A nevelőtestületi megbeszéléseken mind többet hangzik el *a múlt nevelési célkitűzéseinek, módszereinek bírálata.* A nagykállói gimnázium testülete szerint is „demokratikusan nevelni csak az tud, aki maga is úgy érez, ezért elsősorban magunkat igyekezzünk átnevelni a demokratikus szellemnek megfelelően". A püspökladányi állami polgári iskola tanárai is a „demokratikus és magyar nevelés" mellett foglaltak állást, s a nagy közösség számára kívánták a tanulóifjúságot felkészíteni.[4] A kisvárdai rk. Orsolya-rendi testület szerint a nevelésben a korszerű elv „az igaz, a jó és szép szolgálatában domborodik ki, a méltányos egyenlőség szemmel tartásával". Itt talán a mondat második részét kell kiemelnünk, ami a korábbi évek célmeghatározásán túlmutatott.[5]

Azon sem kell csodálkoznunk, hogy az iskolák nevelőmunkájának középpontjában a *valláserkölcsi nevelés* maradt. Nem egy dokumentumban olvashatjuk, hogy a „valláserkölcsi nevelés az előző évek szintjén mozgott. A templombajárásnak semmi akadálya nem volt", vagy „az ifjúság vallásos és hazafias nevelése a körülményekhez képest zavartalanul folyt". A *hazafias nevelésben* is több helyen visszatértek a nagy elődök szelleméhez, s a tanárok minden alkalommal hangsúlyozták, hogy a német örök ellensége volt a magyarságnak. Más iskolák szerint „legigazibb nazaszeretetet ma: testi-lelki erőinket maradéktalanul egy cél szolgálatába állítani, s ez: országunk újjáépítése".[6]

Egyes testületekben a *közösségi nevelés gondolata* is felvetődött. A hajdúszoboszlói polgári iskola igazgatója az 1945. május 26-i testületi összejövetelen megfogalmazta: „A közösségi szellemnek kell osztályainkban és iskoláinkban megvalósulni, ami elsősorban egymás segítésében, támogatásában, a közös érdekű ügyeknek az összes érdekek fölé való

[2] Hajdú-Bihar megyei Levéltár (a továbbiakban: HBmL) debreceni rk. ált. fiúisk. jkv-e, VIII.105/c. 2. 1947. aug. 28-i ért. jkv-e; Hajdú vm. tanf. ir. 503/a. (a továbbiakban: Hajdú tf.) 15. 1899–4/1949. A debreceni MÁV Műhelytelepi ált. isk. 1947. márc. 4-i ért. jkv-e.

[3] Hajdú tf. 9. 2288/1948, a nyírábrányi áll. ált. isk. 1947. aug. 31-i ért. jkv-e.

[4] A nagykállói Áll. Szabolcs Vezér Gimn. irattára, tanári testületi jkv. 1945. máj. 7.; HBmL. a püspökladányi áll. polgári isk. tantestületének jkv-e, VIII. 117/a. 1. 1945. ápr. 30-i ért. jkv-e.

[5] HBmL. Debreceni Tankerületi Főigazgatóság ir. (a továbbiakban: DTF.) 501/a. 1. 68/1944–45.

[6] A nyíregyházi kir. kat. gimn. évkönyve az 1944/45. és az 1945/46. iskolai évről, Nyíregyháza, 1946.3.p; a kisvárdai Bessenyei gimn. évkönyve az 1944–45. iskolai évről, Kisvárda, 1945. 5.p; DTF 501/a.1. 68/1944/45.

emelésében kell hogy megnyilatkozzék." Ez a testület az életre kívánta a növendékeket felkészíteni. Ezt úgy fogalmazta meg az igazgató, hogy „ne csodavárók hagyják el az iskoláinkat, hanem önmaguk erejére és munkájára támaszkodó ifjúság".

Tankerületi *főigazgatói rendeletek is több esetben foglalkoztak a nevelés kérdésével.* 1945 márciusában jelent meg az a főigazgatói utasítás, amely a tanév nevelési feladatát határozta meg. E szerint „Irtani kell a kaszt-szellemet, a faji és felekezeti gyűlöletet, a vak tekintélyimádat minden formáját. Az iskolában az osztályokat élő közösségé kell szervezni, az eddigi úr–szegény elkülönülést meg kell szüntetni, nem parancsszóval, hanem példaadással." Az utasítás arra is kitér, hogy ezt a feladatot csak olyan testület oldhatja meg eredményesen, amelyik már elvégezte önmagával szemben is az átértékelés munkáját. Az igazgatót tette felelőssé a nevelőmunka egységéért, a helyi viszonyoknak megfelelő elvek kialakításáért, a testület ellenőrzéséért, s a nem megfelelő magatartást tanusító növendékekkel szemben is az igazgatónak kellett eljárnia. Továbbá gondoskodnia kellett az átnevelő tanfolyam megszervezéséről, arról, hogy az előadásokat mindenhol megbeszélés kövesse.[7]

Az ellenforradalmi rendszer, a fasiszta demagógia és a háború a tanulóifjúságot is alaposan megfertőzte. Elsősorban *a fegyelem bizonyos mérvű meglazulását lehetett tapasztalni.* Ez tükröződik az iskolák vezetőinek jelentéseiben is: „a fegyelem igen gyenge, az önfegyelmezés a tanulók között jóformán semmi. A diáktudatosságot összetévesztik a diákanarchiával. A közszellem még csak most van kialakulóban." A szolnoki népoktatási kerület vezetője is azt tapasztalta, hogy az utcán gyakran lehet látni cigarettázó nagyobb diákokat. Néhány iskolában fegyelmi eljárás lefolytatására is sor került.[8]

A főigazgató is úgy ítélte meg, hogy a növendékek fegyelmi állapota még a tanítási időszak előrehaladtával sem mindenhol kielégítő. A tanulók viselkedése sok-sok kifogásra adott okot: sokat mulasztottak, nevelőikkel szemben modortalanok, gyakran szemtelenek voltak, s általában a Rendtartásban tiltott vétségeket követtek el. A főigazgató a tanári testület tagjait ösztönözte az 1945. március 8-án kelt körlevelében, hogy a káros jelenségek, tünetek helyett „egységes közösségi szellemet" alakítsanak ki, s kövessenek el mindent, „hogy a tanulók fegyelmezett magatartása, az intézkedések fegyelmi állapota javuljon". Egyben óvott is a tanügyi vezető: „megtorlást csak akkor alkalmazzunk, ha erkölcsi romlottság esete vagy az iskolai közszellem megzavarásának veszedelme forog fenn". Türelmetlen hangon írja: „Nem tűrhető el súlyos megtorlás nélkül a faji, társadalmi és felekezeti megkülönböztetéssel kapcsolatos durva vétség sem. Az ilyennemű vétséget elkövető tanulónak nem lehet maradása az intézetben. Kívánatos, hogy szülői értekezleten a szülők figyelmét is felhívják arra, hogy fiai fegyelmezett magatartása tekintetében a szülői ház teljes mértékben támogassa az iskola munkáját."[9] Ez az első olyan dokumentum – országos vonatkozásban is –, ahol az *„egységes közösségi szellem"* kialakítása felvetődik, illetve amely felelősségre vonást helyez kilátásba a faji, társadalmi stb. megkülönböztetéssel kapcsolatos vétségek miatt.

*

[7] DTF. 501/a. 3. 900/1944–45.

[8] Pl. a kisújszállási ref. gimnáziumban 4 tanulót népi demokrácia ellenes tevékenységük miatt a tantestület kizárásra javasolt az ország összes középiskolájából (DTF. 501/a. 3. 627/1944–45; a tiszántúli Ref. Egyházker. Levéltára (a továbbiakban: TiREL.) 1. r. középisk. felügy. ir. 206/1945.

[9] DTF. 501/a. 2. 330/1944–45; a debreceni rk. piarista gimn. ir. VIII. 53/a. 14. 138/1944–45.

Az iskolák egy része viszonylag hamar konszolidálódott. Több helyen már a nevelőmunkában is tapasztalni lehetett az új szellemet, még ha az nem is volt mindig tudatos. A növendékek magatartásáról az iskolák vezetői mind kedvezőbben nyilatkoztak. „A tanulók magaviselete az egész tanév folyamán kifogástalan volt", vagy „az év elejéhez viszonyítva magatartásuk javult, súlyosabb fegyelmi vétség nem fordult elő"; „tanulóink fegyelmezettek, az iskola szelleme kifogástalan"; „ifjúságunkat öntudatos fegyelem jellemezte, helyesen értelmezték a szabadság fogalmát".[10]

A Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter által kiadott *Általános Utasítás* is kimondta, hogy „az új nevelésnek az új társadalmi és politikai világrend követelményeihez kell igazodnia. Minden nevelőnek tisztában kell lennie azzal, hogy nemzetünk életének egyik legjelentősebb átalakulásán megyünk keresztül . . ."[11] Hogyan reagáltak a nevelőtestületek a miniszteri utasításra? A derecskei állami polgári fiú- és leányiskola tanártestületében felvetődött, hogy *az iskola vajon politikai célokat szolgáló intézmény-e*? Erre vonatkozóan helyesen az a nézet alakult ki, hogy „igen, az iskola politikai célok szolgálatában áll, amennyiben mindig a fennálló társadalmi rend, vagyis az uralkodó társadalmi osztályok érdekei határozzák meg a nevelés célját és irányát. A nevelésben és tanításban azonban alkalmazkodni kell a megváltozott társadalmi és politikai állapotokhoz is, s az új társadalmi rend és az uralomra jutott demokratikus szellem követelményeihez kell igazodni az iskola egész szellemének". Egyértelmű, világos álláspontra jutott a nevelés szellemét, célját illetően is ez a vidéki kis tanárközösség: „a német kaszárnyaszellemet és minden mást, aminek az volt a célja, hogy a német imperialista célok szolgálatába állítsa nemzetünket, örökre száműzni kell iskoláinkból s az örök magyar szellemiséget állítani a helyére".[12] Ez az idézet is világosan bizonyítja, hogy sok helyen megvolt a készség a nevelés új értelmezésére és a közoktatás általánosabb, szélesebb reformjára.

1945 őszén országos fórumokon is mind gyakrabban vetődött fel, hogy *milyen személyiségjegyekkel rendelkezzék a felnövő nemzedék*, s ezzel összefüggésben a pedagógusok feladatát is igyekeztek meghatározni. Az Országos Köznevelési Tanács alakuló ülésén *Szent-Györgyi* Albert így fogalmazott: „Olyan embereket kell nevelnünk, 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 a munkájukat jól elvégezzék és a társadalom hasznos munkásai legyenek." Ennek értelmében a pedagógusok feladata, hogy gondolkodni tanítsanak, érdeklődést keltsenek, ítélni tudáshoz szoktassák az ifjúságot, segítsenek a gyermeknek megtalálni önmagát, megtalálni az életet, szabadítsák fel a felnövő nemzedéket a korábbi megkötöttségektől. A tanárt is szabadítsák fel „szellemi és testi béklyóitól", hogy „a tanárból megint művész, apostol lehessen, a tudás és emberségesség apostola". Mindent meg kell tenni – mondotta –, hogy anyagilag és társadalmilag „felemelje a tanítót arra a magaslatra, amely őt hivatása magasztosságánál fogva megilleti, mert ezek nélkül az alapfeltételek nélkül nem várhatjuk tőle lelke szárnyalását".[13]

[10] DTF.501/a. 3. 627/1944–45; 7. 3298/1944–45; 2. 385/1944–45.

[11] A VKM 56002/1945. sz. Ált. Utasítás, Hivatalos Közlöny 1945. ápr. 1.

[12] HBmL. derecskei áll. polgári fiú- és leányisk. tantest. jkv-e, VIII. 108/a. 4. 1945. ápr. 16-i ért. jkv-e.

[13] Köznevelés 1945. aug. 1. 1–2.p.

Az új nevelés sikerét a pedagógusoktól várták s ezért kívánták *a nevelők belső önvizsgálatát* és erőik lemérését. A nyírábrányi általános iskola tantestületi értekezlete is megfogalmazta, hogy az új demokratikus Magyarországnak kiforrott, új nevelőkre van szüksége, „akik úgy dolgozzanak és éljenek, hogy a gyermekek tőlük tanulják meg az emberi munka értékét tisztelni".[14] A hajdúböszörményi református gimnázium tantestülete is úgy ítélte meg, hogy az új nevelést csak igazi demokrácia eszméivel telt nevelők tudják megvalósítani. Önmaguknak is feltették a kérdést: „vajon mi mai nevelők születésünknél, nevelkedésünknél és műveltségünknél fogva lehetünk-e mások?"[15] Ezek a gondolatok nemcsak a pedagógusokat, de a közvéleményt is erősen foglalkoztatták. Mintha ezekre a félig kimondott vagy kimondatlan kérdésekre reagált volna a Néplap 1946. ápr. 7-i száma: „A népi demokrácia nem nyugodhat biztos alapokon, a dolgozók nem építhetik az országot nyugodtan addig, amíg iskoláinkban ugyanazok, ugyanazt, ugyanolyan szellemben tanítják mint 25 éven keresztül. Lehetetlen állapot az, hogy kisgyermekek tanítói és tanárai a katedráról oltsák be az ifjú lelkekbe a kegyelet érzését a háborús bűnösök iránt, és azok lelki üdvéért imádkoztassák az osztályokat." A demokratikus szellemű nevelés célul tűzése progresszív jellegű törekvés volt.

A nevelőmunka középpontjába az iskolák jellegüknek megfelelően *más-más kérdést állítottak*. A felekezetiekben továbbra is a vallásos nevelés szerepelt első helyen, az állami iskolákban a nemzeti, a szociális nevelés és a munkáltató oktatás. A nyíregyházi katolikus gimnáziumban a fiatalokat a demokratikus életforma keretei közé kívánták beilleszteni, „meggyőzni a jobb, szebb, helyesebb és szociálisabb élet szükségességéről és lehetőségeiről". A mezőtúri állami leánygimnáziumban a növendékek „eredményesen vettek részt minden olyan megmozdulásban, amely a közösségi eszme kialakításának céljait szolgálta". Más iskolák a demokratikus szellem ébrentartását, a takarékosságot, igyekezetet, a munka és a munkás megbecsülését, az eszmeiséget, önzetlenséget, az igazságszeretetet állították a nevelői tevékenység tengelyébe.[16]

Az oktatói munka mellett tehát mind nagyobb súlyt kapott *a nevelői* tevékenység. Ezt tükrözi Szabolcs megye tanfelügyelője által 1947. március végén megtartott értekezlet, amelyen az általános iskolák nevelési és metodikai kérdéseit, a tanulmányi felügyelet problémáit vitatták meg. A tanfelügyelő örömmel nyugtázta, hogy a nehézségek ellenére is a tanító-nevelői munka eredménye kielégítő volt. A körzeti iskolafelügyelők is úgy ítélték meg, hogy a pedagógusok munkájában egyre nagyobb tért nyert a nevelő tevékenység, az a törekvés, hogy a növendékeket a közösség hasznos és erkölcsös tagjává neveljék, hogy a közösségi és demokratikus érzést a tanulókban kifejlesszék.[17]

Nem egy testületben felvetődött, hogy *egységes nevelési eljárást, követelményrendszert kell kimunkálni*. Így a hajdúböszörményi református gimnázium és általános iskola tantestülete 1947 novemberében elhatározta, hogy a helybeli iskolák nevelőit *közös nevelési értekezletre* hívja, ahol általános nevelési és tanulmányi kérdéseket vitatnak meg. Az iskolák jelezték részvételüket, s azt is, hogy egyes nevelők milyen korreferátummal kíván-

[14] Hajdú tf. 9. 2288/1948, az 1946. június 25-i ért. jkv-e, illetve az 1945. nov. 5-i ért. jkv-e.

[15] HBmL. Hajdúböszörményi Gimn. tantest. jkv-e, VIII. 54/a. 11. 1945. dec. 13-i ért. jkv-e.

[16] A hajdúböszörményi ref. gimn. évkönyve az 1946/47. iskolai évről, Hajdúböszörmény, 1947. 5. p; a mezőtúri ref. gimn. évkönyve az 1946/47-es tanévről, Mezőtúr, 1947.4.p; a mezőtúri Teleki Blanka leánygimn. évkönyve az 1946/47. tanévről, Mezőtúr, 1947. 5.p; a debreceni áll. Fazekas gimn. évkönyve az 1946/47. tanévről, Debrecen, 1947.; a jászberényi áll. Lehel vezér gimn. évkönyve az 1946/47. iskolai évről, Jászberény, 1947. 7.p; a magyar kat. tanulmányi alap nyíregyházi gimn.-nak évkönyve az 1946/47. tanévről, Nyíregyháza, 1947. 5. p.

[17] DTF.501/a. 35. 4.F. 607/1947.; Hajdú tf. 4. 10–7; 10–1/1947.

nak azon közreműködni. A megtartott értekezlet valóban nevelési kérdésekkel foglalkozott. Ösztönző és pozitív példa volt arra is, hogy az egy városban dolgozó pedagógusok azonos nevelési elveket, követelményrendszert alakítsanak ki. Más gimnáziumban is megfogalmazódott, hogy egységesen kell megnyilatkoznia a testületnek, látogatni kell egymás óráit, figyelemmel kell kísérni egymás munkáját: „egymást támogatva, kiegészítve, egységes hatással kell kiépítenünk a gondjainkra bízott emberjelölteket".[18]

A nevelési célnak megfelelően szervezték az iskolák tanulmányi kirándulásaikat. Általában nehézipari üzemeket, gyárakat látogattak, ahol a hároméves terv munkájának apróbb mozzanatait is láthatták megvalósulni a növendékek, s az így szerzett benyomások alapján alakították ki magukban a nehéz testi munka fogalmát, jobban megbecsülve, tisztelve a fizikai tevékenységet.[19]

Voltak iskolák, melyek szívesen segítettek elő minden olyan törekvést, amely az *iskola és iskolán kívüli ifjúság* között a barátságot, az együttműködést szolgálta. „Rajta voltunk – olvassuk az egyik évkönyvben –, hogy az ifjúság ne csak lássa, de tetteivel is szolgálja mindazokat a célokat, amelyeket a mai idők tűznek minden ifjú elé. Nem maradtunk velük csak az iskola falai között, hanem az újjáépítés, faültetés, szellemi és testi torna, társadalmi megmozdulások alkalmait felhasználtuk az élet mezején való munkára, tapasztalatszerzésre." Sajnos, olyan intézmények is akadtak, melyek a demokratikus nevelést prakticista módon leszűkítették a világnézeti tárgyakra, a szabad beszélgetési órákra és az ifjúsági egyesületek tevékenységére. Tudjuk, hogy ekkor még sem a világnézeti tárgyak, sem pedig a szabad beszélgetési órák nem töltötték be egyértelműen sajátos funkcióikat.[20]

A főigazgatóság igen nagy gondot fordított arra is, hogy *az iskolai ünnepségek, megemlékezések, új tartalmat nyerjenek*, pozitív nevelőhatást gyakoroljanak az ifjúságra, s az olyan események, évfordulók, melyeket az ellenforradalmi rendszer agyonhallgatott, az őket megillető helyre kerüljenek.[21] Az 1947/48-as tanévben a hagyományos ünnepségek mellett az iskolák többsége már megemlékezett az iskola székhelyének felszabadításáról, az októberi szocialista forradalomról stb., s ezzel nemcsak új hagyományt teremtettek, de egyben a szocialista ünnepségeket is megalapozták, elősegítve a hazafiságra és proletár internacionalizmusra való nevelést.[22]

*

Az 1945–46-os tanévben az általános és középiskolákban bevezették *a szabad beszélgetések, illetve a mindennapi kérdések óráját*. Korábban nem volt lehetőség arra, hogy a tanulók olyan kérdéseket is megbeszélhessenek, feldolgozhassanak, amelyek a tana-

[18] HBmL. hajdúböszörményi ref. gimn. ir. VIII. 54/b. 1. 898/1947; DTF. 501/a. 47. 21. G. 72/1948, a nyíregyházi ev. Geduly leánygimn. 1948 ápr.-i tant. ért. jkv-e.

[19] A jászberényi áll. Lehel vezér gimn. évkönyve az 1947/48. iskolai évről, Jászberény, 1948. 13, 16, 19, 24.p; a jászberényi áll. líceum és tanítóképzőint. évkönyve az 1946/47. isk. évről, Jászberény, 1947. 6. p.

[20] A karcagi ref. gimn. évkönyve az 1946/47. iskolai évről, Karcag 1947. 2.p.; DTF. 501/b. 1. 36.P. 72/1947.

[21] A főhatóság 1945. februárban valamennyi iskola igazgatóját arra utasította, hogy március 15-e a „szabadság" ünnepélye legyen, jusson kifejezésre benne a nemzeti szabadság, az egykori 1848. március 15-i események, a jelenkori, szabad jövőt ígérő változások. Az iskolák az 1945/46-os tanévben első ízben emlékeztek meg hazánk felszabadulásának nagy napjáról, a munka ünnepéről, a második világháború európai szakaszának befejezéséről. Ugyancsak valamennyi iskolában megemlékeztek május 12-ről, a magyar parasztság napjáról, arról a napról, amikor Dózsa György híres beszédét elmondta Cegléd piacán. (A debreceni piarista gimn. ir. VIII. 53/a. 14. 140/1944–45; 622/1944–45; DTF. 501/a. 20. 2138/1946.)

[22] A jászberényi áll. Lehel vezér gimn. évkönyve az 1947/48-as évről, Jászberény, 1948. 15. p.

nyagban nem szerepeltek, de az ifjúságot érdekelték. Ezt a hiányt pótolta a mindennapi kérdések órájának rendszeresítése, amelynek keretében a növendékeknek alkalmat biztosítottak arra, hogy értelmi színvonaluknak megfelelően tervszerű tanítás és nevelés útján megismerkedhessenek a társadalomban végbemenő demokratikus átalakulással és az ezzel kapcsolatos gazdasági, politikai és szellemi változásokkal. Igen gyakori jelenség volt, hogy erkölcsi-etikai normákról, világnézeti kérdésekről is vitakoztak. Mások az időszerű kérdések mellett az állandóságra is törekedve a nevelés, önnevelés kérdéseire is visszatértek.[23]

Az egyik törökszentmiklósi nevelő írta: „a gyermekek a mai demokratikus szellemhez méltóan mind bizalmasabban mernek beszélgetni, problémáikat közrebocsátani, nevelőiktől tanácsot kérni. Az a tapasztalat, hogy a növendékek ezeken az órákon közelítik meg a legjobban azt a nevelési elvet, hogy a nevelésben öntevékenyen vesznek részt, ahol a nevelőnek csak irányító szerep jut." A tiszacsegei református iskola egyik tanítója vallotta, hogy „ez az óra *közelebb hozza a családot az iskolához*, illetve módot nyújt a tanítónak megismerni a családok életfelfogását", vagy „erkölcsi normák megbeszélésénél nagy figyelmet és fokozott érdeklődést tanúsítottak a gyerekek". Többen megfogalmazták, hogy a tanár szerepe az irányítás, az összefoglalás volt. Mások szükségesnek látták a közösségi érzésre, az együttműködésre, a közös munka megszerettetésére, a közvagyon megbecsülésére való ránevelést, a felelősségérzet kialakítását. Néhányan úgy ítélték meg, hogy igen értékesek voltak a szabad beszélgetési órák, mert a nevelők közelebb jutottak a növendékeikhez, közvetlen kontaktust teremtve a fiatalokkal.[24]

Egyes felekezeti iskolákban az órát nem az eredeti célnak megfelelően használták fel: Kecskeméten 1947. június 13-án a református nevelők számára konferenciát rendeztek, amely megállapította, hogy „az iskola református jellege a nevelők egyéniségén fordul meg" – továbbá, hogy „a református iskolákban a mindennapi kérdések órája bibliakör jellegű legyen". Az egyházkerületi közgyűlés a konferencia megállapítását magáévá tette és a határozatot a Református Egyetemes Konventhez terjesztette. Az 1948. áprilisi konventi ülés örömmel fogadta a kecskeméti kezdeményezést, és a határozatot gyakorlati megvalósítás céljából az egyházkerületi püspökök figyelmébe ajánlotta.[25]

A katolikus tanügyi főigazgató a mindennapi kérdések órája címén csupán „társadalmi ismeretek bevezetésé"-re gondolt, s erre ösztönözte a felügyelete alá tartozó intézmények vezetőit is. A debreceni piarista gimnáziumban tett felügyelői látogatást követő értekezleten a tanulmányi felügyelő megállapította, hogy a mindennapi kérdések óráin általában háttérbe szorultak a társadalmi-gazdasági és politikai kérdések. Keveset foglalkoztak a magyar demokrácia, a magyar átalakulás problémáival, pedig „a VKM intenciói szerint ez ma ezeknek az óráknak a legelsőrendű célkitűzése" – olvassuk.[26]

Hogyan fogadták ezeket az órákat a növendékek? Legjobban azok a problémák érdekelték a tanulókat, amelyekben valóban benne éltek, melyekről otthon a családban is sok szó esett, s amelyekre olykor helyes, máskor helytelen magyarázatokat kaptak. A kunszentmártoni általános fiúiskola egyik nevelője szerint „a tanulók érdeklődéssel várják a mindennapi kérdések óráját, bizalommal vannak irántam, mert tudják, hogy őszinteséget, igazságot kell hallaniuk". A püspökladányi polgári iskola igazgatója szerint „a nyílt és őszinte beszélgetés a legcélravezetőbb, de csak akkor, ha a tanulókat kezdettől fogva

[23] Hajdú tf. ll. 4676/1948.
[24] DTF. 501/a. 14. 779/1946.
[25] TiREL. l.r. középisk. felügy. ir. 245/1948.
[26] A debredeni piarista gimn. ir. VIII. 53/c. 4. 32/1945.; DTF. 501/a. 14. 779/1946.; DTF. 501/b. l. 10. G. 72/1947. május 7-i ért. jkv-e.

ráneveljük az őszinte és szabad megnyilatkozásra, ha nyíltan, minden feszélyezettségtől mentesen feltárhatják gondolataikat és érzéseiket".[27]

A középiskolákban is a legteljesebb szólásszabadságot biztosítottak. A diákok, hallva, hogy ott mindent el lehet mondani, őszintén tárták fel véleményüket, problémáikat. Ennek következtében ezek az órák a legérdekesebbek, legizgalmasabbak lettek az iskolákban. Természetesen mindez csak akkor következett be, ha a mindennapi kérdéseket valóban demokratikus érzésű, elméletileg jól képzett, olyan tanár tartotta, aki egyéniségével, diákjaival való együttélésre törekvéseivel rokonszenvessé, emberileg hitelessé tudta tenni a progresszív magatartást.

Nem egy forrásanyagban olvashatjuk, hogy az órák vezetését olyan pedagógusok végezzék, akik önként vállalkoztak e feladat ellátására. Többen felvetették a nevelő felelősségét: ügyeljen arra, hogy az óra el ne laposodjék, unottá ne váljék, legyen élményszerű s tervszerűen nevelje a diákokat az önkormányzatra, éreztesse át annak szükségességét, értesse meg velük a felelősséget. A demokratikus érzésű, gondolkodású, életformájú nevelők közvetlen kapcsolatot tudtak teremteni a diákokkal, a tárgyat szívügyüknek tekintették s élményszerűvé tudták azt tenni. Az óra anyaga kezdetben kialakulatlan volt. A tulajdonképpeni nagy cél, a demokratikus érzés, gondolkodás kifejlesztése állt a mindennapi kérdéseket vezető pedagógus előtt.Az első esztendő tapasztalatait, eredményeit és hiányosságait egybevetve a következő években mind tisztábban kristályosodott ki az órák anyaga, a vezetés formája, módszere. Mindinkább az lett a feladat, hogy a társadalmi szemlélet kialakítása mellett kifejlessze a fejlődő emberben azt a képességet, hogy álláspontját, meggyőződését ne csak megértse, hanem mások támadásával szemben meg is tudja védeni, sőt adott esetben támadni is tudjon. Nemzetnevelési szempontból is óriási jelentőségük volt az óráknak. A gyermekek megtanultak önállóan gondokodni, helyesen ítélni és következtetni. Így öntudatos, demokratikus érzésű, helyes világszemlélettel rendelkező állampolgárokká fejlődtek.[28]

*

A felszabadulás utáni hónapokban nemcsak pedagógusok, tanügyigazgatási dolgozók vetették fel a kérdést, hogy milyennek kell lennie a demokratikus nevelés szellemének, alapelveinek, hanem *a demokratikus ifjúsági szervezetben is alapvető problémaként került napirendre*. A legtöbben egyetértettek abban, hogy a tekintélyen alapuló fegyelmezés helyébe az iskolai és osztályközösségek belülről fakadó rendjét kell kiépíteni, amely már önként, tudatosan vállalt fegyelmet biztosít az iskolában.

A közösségi nevelés egyik lényeges alkotó eleme a *tanulók önkormányzatának felhasználása a nevelési célok érdekében*. Ezt az önkormányzatot – mint új nevelési és önnevelési formát – nem lehetett korszerű játékként vagy átmeneti divatjelenségként felfogni. Alapvető célja az volt, hogy a tanulás előmozdítása mellett az új iskolákban egy új gyermekideált alakítson ki, hogy dicsőségnek számítson, ha valaki élenjár a tanulásban, munkában, fegyelemben, a társak segítésében. A tekintélyen alapuló fegyelmezés helyébe olyan rendet kívánt állítani, amely már önként, tudatosan vállalt fegyelmet biztosított az iskolában. Ezeket a pozitív törekvéseket és feladatokat *az iskolai és osztály-diákbizottságok* igyekeztek elősegíteni és megvalósítani.

[27] DTF. 501/a. 14. 779/1946.
[28] DTF. 501/a. 14. 779/1946, a balmazújvárosi áll. polgári fiúiskola jelentése 1946. ápr. 28-ról.

Ezek a diákbizottságok képviselték az iskolák növendékeit, kérésüket és kívánságukat közvetítették részben az iskola igazgatójához és tanári karához, részben pedig a különböző állami, társadalmi szervezetekhez, egyesületekhez. A kezdeti időszakban szinte valamennyi iskola diákbizottsága igen jelentős és komoly munkát végzett. Elsősorban az iskolai, de a társadalmi élet legkülönbözőbb területén is eredményesen tevékenykedtek. Mozgósították a diákfiatalokat a sérült iskolaobjektumok újjáépítésére, a hiányzó felszerelések pótlására, szertárak gyarapítására s egyéb társadalmi munkára ösztönöztek. Központi szerepet vállaltak a tanulmányi és munkafegyelem megszilárdításában s a diákság öntudatának felkeltésében, ébrentartásában. Kisebb fegyelmi ügyek lefolytatására vállalkoztak, harcoltak a hiányzás, a nem éppen kívánatos beszédstílus ellen. Rájuk lehetett bízni az ifjúsági egyesületek életének irányítását és ellenőrzését, a politikai nevelés kérdéseinek intézését, vitadélutánok rendezését, szemináriumok tartását, különböző előadók felkérését, meghívását, amelyekkel intenzívebbé tehették az ifjúság politikai nevelését. Ez a tevékenység növelte a fiatalok felelősségérzetét és felelősségvállalását, fokozta az önnevelés igényét, szorgalmazta és napirenden tartotta a közösségi nevelés kibontakozását.[29]

A tanárok és igazgatók nagy része is úgy ítélte meg e bizottságokat, hogy igen komolyan fogják fel megbízatásukat és a tanártestülettel együtt arra törekednek, hogy a kitűzött feladatokat, célokat minél eredményesebben valóra is váltsák. Nevelési szempontból is elvitathatatlan volt tevékenységük a demokratikus iskola megteremtéséért vívott csatározásokban, a diákság progresszív közvéleményének formálásában. A diákbizottságok egyben az iskolai nevelőmunka új formáját, új szervezeti kereteit is jelentették. Testületi ülések és viták rendezése, a diáknagygyűlések szervezése kapcsán a diákfiatalok tanácskozásának új formája született meg, amit a legszélesebb demokratizmus, magasfokú önfegyelem és felelősség jellemzett. Ez a szerv lehetőséget biztosított az iskolai élet demokratizálására és teret engedett a szabad véleménynyilvánításnak, ezzel a fiatalok önnevelésének egyik jelentős formájává vált.[30]

Sokat tett a diákfiatalok nevelése érdekében a *Magyar Diákok Nemzeti Szövetsége* is. A szervezet egyik központi kérdése volt a tanulás segítése, a jobb tanulmányi eredmények elérésére való ösztönzés, a tanfegyelem megszilárdítása. A tanulásra való mozgósítás érdekében szervezte meg a Magyar Ifjúság Népi Szövetsége 1948 tavaszán a „Tanulj jobban nemzeted és magad javára" jelszóval a középiskolás ifjak tanulmányi versenyét, annak felismerése jegyében, hogy a diákság, elsősorban iskolai munkájával építi a jövőt. Tanulmányi és fegyelmi téren különböző felajánlások történtek, amit az osztálytitkárok az osztályfőnökkel és az érdekelt szaktanárokkal meg is beszéltek. Általános tapasztalat volt, hogy a tanulmányi versenyeken résztvevő jó tanulók a gyengébbeket is magukkal ragadták. Figyelemre méltó tevékenységet fejtettek ki a munkafegyelem megszilárdítása, a középiskolások érdekvédelme és a közösség kialakítása tekintetében. Helyenként ugyan avantgardista törekvések is jelentkeztek, ami azért volt veszélyes, mert a szocialista pedagógiai törekvések „álruhájában jelentkezett", s a helyi iskolavezetők egy része nem mert ellene fellépni.[31]

[29] *Vaskó* László: A középiskolai diákönkormányzatok történetéhez (1945–1948) Debrecen, 1973. 66. p.

[30] Uo.67.

[31] Köznevelés 1948. ápr. 15. 168.p.; DTF. 501/a. 47. 21.G. 72/1948.; 48. 700/1948,; Néplap 1948. ápr. 7.2.p.; HBmL. XXVI. 37/a. 4. 1948 ápr. 7-i tantest. ért. jkv-e.; TiREL 1.r. középisk. felügy. ir. 82/1949.

E korszakból sarjadt ki a serdülők demokratikus gyermekszervezete, *az úttörő mozgalom*, amely 1948-ig jelentős eredményeket tudott felmutatni nevelési vonatkozásban is. Saját keretein belül közösségi nevelést igyekezett megvalósítani. A kis pionírok megszervezték önkormányzati szerveiket, amely a tagok közösségi formálódásának is egyik alapvető eszköze volt. Az önkormányzat őrködött a tanulmányi és munkafegyelem maradéktalan betartásán, a közösség érdekeinek tiszteletben tartásán s az önfegyelem kifejlesztésére is törekedett. Figyelmet fordítottak az egészségügyi szabályok betartására, a társak kulturált magatartási formáinak kialakítására, a rendfenntartásnál pedig az erőszak helyett a meggyőzést alkalmazták. Bizonyos szociális tevékenységet is kezdeményezett az önkormányzat, amelynek pozitív személyiségformáló szerepe is kimutatható.

*

Mint ahogy országos vonatkozásban nyomon követhetők, ugyanúgy helyileg is kimutathatók a különböző *reformpedagógiai* törekvések. A nevelők többsége nemcsak közvetlen, fesztelen kapcsolat kialakítására, a tananyag átadására, az ismeretek bevésésére törekedett, hanem igyekezett a növendékeket önálló gondolkodásra, egyéni ítéletalkotásra nevelni, felkészíteni arra, hogy az élet általános politikai, gazdasági, társadalmi, közművelődési stb. kérdéseiben is el tudjanak igazodni. A pedagógusok egy része a növendékekben már *nemcsak a befogadó, passzív lényt látta, hanem az aktív, cselekvő, részvevő személyiséget*. Az egyik jegyzőkönyv tanusága szerint „az aktív részvételnek feltétele a tanuló érdeklődése. Az érdeklődés pedig szükségletből fakad. Az érdeklődést fel kell keltenünk és ébren kell tartanunk . . . Az unalom pedagógiai bűn, ha pedagógus idézi elő".[32]

A vakfegyelmet általában elítélték: „a kíméletlen szigor, a súlyos testi büntetések alkalmazása dermesztő lehelletű csendet teremt, ahol még a légy zümmögését is meg lehet hallani. Ez tetszhetik a hozzá nem értőnek, de igazi nevelő ereje nincs." Hangsúlyozták, hogy félelem nem szülhet tartós erkölcsi értékeket s hogy a modern nevelők tisztelik a gyermek szabadságát, egyéniségét. „A fegyelmezésnek igazi pillére a gyermek iránti őszinte szeretet" – állapítja meg az egyik testület jegyzőkönyve.[33]

A munkaiskola-törekvések is erős reformpedagógiai hatásokat mutatnak. Az iskolai jegyzőkönyvek is gyakran emlegetik a munkára nevelés gyakorlatának fontosságát. A munkaiskola a testi munka felkarolásával és az öntevékenység pedagógiai jelszavával kezdte meg hódító útját. Munkán nemcsak a fizikai, manuális munkát értették, hanem az alkotó szellemi munkát is. Az így megszületett „munkaiskolában", „öntevékenységi iskolában" nagyszerű teret talált a gyermek különféle cselekvő hajlama s egyben jó alapismereteket nyújtott a nevelőnek is, hogy milyen területen várhat eredményeket neveltjétől. A tanári testületek a demokratikus szempontok és elvek szem előtt tartásával több helyen a munkaiskola szellemében végezték tevékenységüket. Ezek az iskolák általában jó eredményeket értek el az önállóságra, a munkára és a közösségi életre való nevelésben.[34]

[32] A jászberényi áll. Lehel vezér gimn. évkönyve az 1947/48. isk. évről, Jászberény 1948. 16. p.

[33] Hajdú tf. 10. 3254/1948, a debreceni tanyai áll. iskolák tantest.-ének 1946. ápr. 8-i ülés jkv-e.

[34] Hajdú tf. 12. 5489/1948; HBmL. Hajdúböszörményi polg. leányisk. ir. VIII. 110/b. 7. 114/1947.

Ezek a tendenciák a századforduló reformpedagógiai törekvéseire utalnak, de felelevenítésük a tekintélyelvű, különösen pedig a fasiszta pedagógiával szemben előremutató volt. Ennek alapján fogalmazódott meg a nevelés feladata is, mely szerint „embert, világosan látó, cselekvőképes, kollektív munkára beállított, de éppen ezért egyéni képességeiben kifejlesztett egész embert kell nevelnünk a tanítványból".[35]

Ebben a sokarcú korszakban utalnunk kell *Karácsony Sándor pedagógiaelméleti alapvetésére és annak debreceni megnyilvánulására*. 1942 nyarán nevezték ki az egyetem Pedagógiai Tanszékének élére. Bizonyos körök aggodalommal tekintettek működése elé, „veszedelmes gondolkodású embernek" tartották.[36] Ennek okát abban kereshetjük, hogy közoktatáspolitikai nézetei a polgári progresszió vonalába estek és fő vonásuk a német- és fasisztaellenesség volt. Bírálta a Horthy-korszak népoktatását, elavult tanterveit, a nép tehetséges gyermekeinek mostoha iskolázási körülményeit, a közoktatási kasztrendszert, s rámutatott a magyar tanítóság elviselhetetlen szellemi és társadalmi helyzetére. Ezek mellett saját programjaként fogalmazta meg, hogy a nevelést modernné, magyarrá és hatékonnyá kell tenni. Koncepciója szemmel láthatólag – szubjektív szándékai szerint is, ténylegesen is – nagy mértékben eltért a korabeli hivatalos – *Ágoston* György szavaival élve – formalista egyetemi katedra-filozófiáktól és pedagógiáktól, de legalább olyan mértékben problematikus is.

Pedagógiai és filozófiai rendszere debreceni professzori működése idején (1942–1949) alakult ki véglegesen. Személyes hatása igen nagy volt, tanítványok, „alexandristák" serege vette körül. Előadásai szuggesztív erejűek voltak s mindig népes hallgatóság előtt zajlottak. Az egyetemistákon kívül jelentős volt a város különböző értelmiségi csoportjaiból megjelentek száma is. Részben ezek, részben az ekkor végzett tanárok egy része nem tudta kivonni magát a *Karácsony*-féle pedagógiaelmélet hatása alól s mindez nyilván jelentkezett, hatott az iskolákban is, de e hatás Debrecen és a Tiszántúl társadalmi életében is kimutatható.

Rendszere „társaslélektani" alapokon épült fel, amit később kiegészített és kombinált „magyarságtudományi" alaptételeivel. Ilyen módon kialakult társaslélektanának az a lényege, hogy az egyén csak egy másik egyénnel együtt létezik, azzal kölcsönös viszonyban, a kettő egymásra vonatkoztatva, a viszony belső tartalma valamiféle „kétoldali függetlenség" – magyar nevelő és növendék esetében a mellérendelés elve – alapja az egyén autonómiája. *Karácsony* szerint az egyén autonóm, egyénisége zárt, határozott egész, megbonthatatlan és titokszerű valami, s az ilyen módon elfogadott „egyéniség" nevelhetetlen, illetve csak bizonyos megszorításokkal nevelhető.

Az iskolát a gyermek érdeklődésére kívánta alapozni, eltúlozva a gyermeki játék jelentőségét. A pedagógus vezető szerepét lebecsülte, a nevelő és növendék fölé- és alárendeltségi viszonyát antidemokratikusnak tartotta s a módszeres eljárások ellenségévé vált. A gyermek autonómiájáról írt anarchikus gondolatai tápot adtak „az ifjúság vezető szerepéről" szóló hamis nézetek burjánzásához. Sajátosan

[35] HBmL. A hajdúböszörményi gimn. tantest. jkv-e, VIII. 54/a. 11. 1947 nov. 29-i ért. jkv-e; DTF. 501/a. 47. 21. G. 72/1948.

[36] A hajdú megyei vitézi székkapitány 1942. júliusi nemzetvédelmi jelentésében arról tájékoztatta felettesét, hogy „a keresztény és nacionalista társadalom egy része aggodalommal tekint nevezett működése elé . . . Sokan vannak azon a véleményen, hogy . . . az egyetem Pedagógiai Tanszékére, ahol döntő befolyással van az ifjú tanárnemzedék világnézeti stb. felfogásának kialakítására, nem való, mert működése eszményeket rombol, tehát káros" (Hajdú vm. főispánja eln. biz. IV. B. 901/a. 16. 53/1942).

magyarnak szánt filozófiai, pedagógiai koncepciója eklektikus, a szubjektív és az objektív idealizmus egyaránt változik benne. Nézeteiben helyet kap az irracionalizmus, de kimutatható a voluntarizmus és az egzisztencialista felfogás is.[37]

1945 után egyre több hír jutott el hozzánk a *szovjet közoktatásról*, nevelésügyről, a pedagógiai szemléletmódról, a makarenkói nevelési módszerekről stb. Kezdetben egy-két napilap, kultúrális hetilap vállalkozott ilyen típusú híranyagok, tudósítások közlésére, később pedig már ismeretterjesztő jelleggel megjelenő, de a részkérdésekkel foglalkozó szakcikkek is napvilágot láttak. Az országos orgánumok mellett a helyi lapok is vállalkoztak élménybeszámolók, riportok közlésére, melyek képet festettek egy-egy nevelőintézet életéről, munkájáról, a nevelőkről, a fiatalokról stb. A szocialista pedagógia és nevelésügy ekkor még nem hatott szélesebb körben, s a pedagógusok is tartózkodással fogadták a Keletről érkezett híreket. Csak néhány tantestület vállalkozott arra, hogy a szovjet pedagógia tárgyköréből egy-egy kérdést napirendre tűzzön. A debreceni római katolikus polgári fiúiskola tanári kara 1946 márciusában a közösségi nevelés kérdéseiről folytatott eszmecserét. 1947 októberében a Magyar–Szovjet Művelődési Társaság Pedagógiai Szakosztálya rendezésében *Gacsályi* Sándor tankerületi főigazgató Debrecenben tartott nagysikerű nyilvános előadást a szovjet nevelésről. 1948 áprilisában ugyancsak Debrecenben a Magyar–Szovjet Művelődési Társaság szervezésében „Pedagógiai eszmék Gorkij műveiben" című előadásra került sor.[38] Ezek az előadások a pedagógusokon kívül már szélesebb tömegeket is érintettek s az itt említett pedagógiai eljárások, új törekvések igen élénk társadalmi érdeklődést váltottak ki.

A könyvkiadás nehezebben indult a papírhiány, a nyomdai és fordítói kapacitás miatt s a szovjet könyvfordítások csak 1947-től jelentek meg. *Makarenko*nak *Az új ember kovácsa* c. műve volt talán a leghitelesebb híradás a győztes proletárforradalom igazi humánumáról. A főigazgatóság, illetve a tanfelügyelőségek körlevél útján hívták fel az iskolák igazgatóinak figyelmét *Makaranko* művének beszerzésére, az igazgatók pedig kollégáiknak ajánlották megvételre, olvasásra.[39]

„Az új ember kovácsa" rövidesen ismertté vált az egész Tiszántúlon. Az első nagyszabású nyilvános vita megrendezésére szintén a Magyar Szovjet Művelődési Társaság Debreceni Csoportja vállalkozott. A főigazgató is és a Tiszántúli Református Egyházkerület püspöke is körlevélben tájékoztatták a debreceni közép- középfokú iskolákat, hogy 1948. február 28-án a debreceni Déri Múzeumban *Makarenko*-vitát rendeznek bírósági tárgyalás formájában.

A vita célja „bebizonyítani, hogy szeretetteljes neveléssel, az önkormányzat és szabadság helyes alkalmazásával a legelhanyagoltabb gyermekből is közösségbe jól beilleszkedni tudó egyént lehet formálni". E rendezvényen *Wittman* Ádám ismertette Az új ember kovácsa c. munkát. Az egykori híradás szerint a „vádat" képviselő tanárok „szinte kénytelenek voltak versenyre kelni a mű értékének

[37] Karácsonyi Sándor egyes pedagógiai nezeteit csupán a hatás szempontjából kívántuk érzékeltetni (Karácsony: A magyar világnézet, Bp. 1941; A magyarok kincse Bp. 1944; Demokrácia és pedagógia, Bp. 1946; Magyar demokrácia, Bp. 1945.; *Ágoston* Gy.: A nevelés elmélete, Bp. Tankönyvkiadó, 1962.; Világosság 1976. 8–9. sz. *Lendvai* L. Ferenc tanulmánya)

[38] A debreceni rk. polgári fiúisk. jkv-e, VIII. 105/a. l. 1946 márc. 27-i ért. jkv-e; Debreczen 1947. okt. 23. 4. p.; 1948 ápr. 9. 3. p.

[39] Hajdú tf. 9. 1564/1948; A hajdúböszörményi ref. gimn. tant. ért. jkv-e, VIII. 54/a. 11.

méltatásában a védelmet ellátó *Ádám* Zsigmonddal, aki érdekes párhuzamot vont a Gorkij-telepen folyó pedagógiai kísérlet és a hajdúhadházi gyermekvárosban végzett munka között a kallodó gyermekéletek megmentéséért".[40]

Ezt követően a tanártestületek egy része is napirendre tűzte az említett munka megvitatását. Nemcsak egyszerűen eszmecseréről volt szó, hanem arról is, hogy a műben megfogalmazott nevelési elveket, nevelői eljárásokat, tapasztalatokat, amelyekkel *Makarenko* becsületes, dolgozni tudó és akaró állampolgárokat formált, hogyan lehet a nevelői munkában felhasználni, hasznosítani. A munka lelkes fogadtatása és hatása az első perctől fogva vitathatatlan e tankerületben is.[41]

Hazai talajból nőtt ki a *NÉKOSZ-mozgalom*. Az antifasiszta ellenállásban tevékenyen részt vevő Győrffy Kollégium diákjai alapították az MKP segítségével és a Nemzeti Parasztpárt támogatásával. Ezekben a népi kollégiumokban valósult meg először hazánkban tömegméretekben és intézményes nevelési formákban az önkormányzat elvén nyugvó szocialista nevelési gyakorlat, amelynek vezető elve a közösségi elv. Erre akkor került sor, amikor az iskolák többsége még a felekezetek kezén volt, s az intézményes nevelésügy még távol állt a szocialista pedagógiai koncepciótól.

A népi kollégisták igen fontos szerepet töltöttek be a szovjet szocialista kultúra és pedagógia, a szomszédos országok haladó kultúrájának a megismertetésében is. A mozgalom eszmei hatása szinte felmérhetetlen. Nemcsak a szocialista pedagógia elveit alkalmazták és mind jobban kiterebélyesedő gyakorlatát népszerűsítették, de meggyorsult a népi értelmiség tömeges képzése is. A Tiszántúlon, de különösen a debreceni középiskolákban a köznevelési osztályharcban a polgári liberális eszmék képviselői mellett jelentős bázissal rendelkeztek a NÉKOSZ-isták.

1948 nyarától *a szocialista jellegű köznevelés megteremtése került előtérbe*. A Magyar Dolgozók Pártja programja is megfogalmazta, hogy „a magyar pedagógusok feladata a szocialista ember nevelése az épülő szocialista rend számára". Az országos pedagógiai sajtóban is arról olvashatunk, hogy a nevelés „tárgyban és módszerben szocialista" legyen. A tanfelügyelői utasításokban is jelentős hangsúlyt kapott a tanulók materialista világnézetre nevelése, az iskolák szociális összetételének megváltoztatása, a kollégiumi férőhelyek növelése stb.

Igaz, éles határt, a választóvonalat ha nem is tudjuk pontosan meghúzni a demokratikus és szocialista forradalom köznevelési feladatainak megoldását illetően, de 1948 nyarától az említett tényezők már jelzik az utat, az átnövést a demokratikus köznevelésügynek szocialista köznevelésé válása irányába.[42]

*

[40] Néplap 1948. febr. 20. 2. p; TiREL. 1.r. középisk. felügy. ir. 125/1948; Debreczen 1948. febr. 26. 3. p; febr. 28. 4. p.; febr. 29. 2. p.

[41] HBmL. Debreceni Keresk. Társ, keresk. leányközépisk. jkv-e, VIII. 57/a. 33. 1948. máj. 28-i ért. jkv-e; Debreceni Gyak. Gimn. évkönyve 1947/48. Debrecen, 1948. 16.p.; VIII. 213. Hajdúhadházi áll. elemi népisk. tantest. jkv-e.; a püspökladányi áll. polgári isk. jkv-e, VIII. 117/a.1. 1948. jún. 15-i tantest. ért. jkv-e, illetve VIII. 117/b. 1. 187/1948.

[42] Hajdú tf. 15. 1899–4/1949, Berettyóújfalúi Arany János gimn. tantest. ért. jkv-e, XXVI. 22/a. 1.; Debreczen 1949. jan. 30. 7. p.

A szóban forgó korszak pedagógiai élete meglehetősen sokszínű és összetett volt, melynek magyarázatát az ideológia tarkaságában kell keresnünk. Ez a korszak – anélkül, hogy eredményeit túlértékelnénk, vagy elvitatnánk – *olyan pedagógiát termelt ki, melyet a korabeli politikai és társadalmi viszonyok lehetővé tettek.* A fasiszta nevelés bátor bírálata és egyértelmű elutasítása mellett haladó jelenség a sovinizmus, nacionalizmus, irredentizmus elítélése, a testi fenyíték elleni fellépés. A nevelési ideál és eszmény is fokozatosan átalakult: a valláserkölcsi nevelés helyét *a demokratikus embertípus kialakítása* foglalta el. A tanügyigazgatási szervek is arra törekedtek, hogy az ellenőrző munkájukban is egységes elvek és követelmények érvényesüljenek. A népi demokratikus forradalom további kibontakozása eredményeként figyelemre méltó a progresszív, részben a szocialista hang erősödése. A szovjet elméleti pedagógiáról és közoktatásügyről való kezdeti, majd mind gyakoribb híradások, fordítások, a hazai népi kollégiumokban kialakult új közösségi nevelés is már a szocialista pedagógia és iskolázás irányába mutatott.

AJÁNLÓ SOROK A PEDAGÓGIAI LEXIKONHOZ

Az elmúlt 10–15 esztendőben lexikonok egész sorával gazdagodtunk. Ez az örvendetes esemény nyilván szerves folyománya annak a nagy fejlődésnek, amely a társadalmi kultúra egészében megmutatkozik, annak a sokirányú tudományos előrehaladásnak, amely a szocializmus építésével összefüggésben bekövetkezett. A sokat emlegetett információáramlás jelensege, a modern világban való eligazodás szükségessége, a tudás szélesedése és a minél átfogóbb tudásra való törekvés egyre általánosabbá válása – egyaránt indokolják a lexikonok megjelenését.

Ilyen fejlődés közepette remélhetőleg kedvező előjelekkel indul útjára most egy új, problematikáját tekintve meglehetősen komplex jellegű mű, a *Pedagógiai Lexikon*. Megjelenése hazai viszonylatban mindenképpen időszerűnek tekinthető, de a pedagógiai jellegű lexikonok nemzetközi mezőnyét figyelembe véve is reális szükségletre utal.

Ha a megjelenési körülmények közül először a nemzetközi helyzetre vetünk egy futó pillantást, akkor úgy látjuk, hogy ez a kulturális szektor (közoktatásügy, neveléstudomány) nincs túlságosan jól „dotálva" lexikon jellegű művekkel.

Egy idevonatkozó jelentős tanulmány, *Zibolen* Endre *„Pedagógiai lexikonok és enciklopédiák"* c. tanulmánya („Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1962." Bp. 1963. 365–414.) a 60-as évek elején az 1945 utáni mintegy huszonöt év nemzetközi lexikontermésből öt művet említ: egy 1946-ban megjelent, majd 1956-ban újra kiadott svéd lexikont, a Freiburgban 1952–1955-ben megjelent *Lexikon der Pädagogik*ot, a Stuttgartban 1961-ben kiadott *Pädagogisches Lexikon*t, a Bernben 1950–1952-ben közzétett három kötetes *Lexikon der Pädagogik*ot és a New Yorkban 1960-ban már 3. kiadásban megjelent *Encyclopaedia of Educational Research*-öt (amely utóbbi – amint címéből is megállapítható – mindenekelőtt neveléstudományi kutatási igényeknek tesz eleget). Az azóta hozzánk érkezett lexikon jellegű munkák sorából – a mi Pedagógiai Lexikonunk szerkesztési munkájának megkezdéséig – még a következő műveket említhetjük: *The Educator's Encyclopedia* (ez 1961-ben jelent meg az USA-ban, s hozzánk az 1966-ban megjelent 5. kiadása jutott el), *Pädagogische Enzyclopedie* (H. *Frankiewicz* és H. *Breuer* szerkesztésében, Berlin, 1963), *Encyclopedia of Educational Research* (New York–London, 1964), *Lexikon der Pädagogik* (Freiburg, Basel, Wien, 1962–1964.); a kibernetikai pedagógia és a programozott oktatás fogalmait és szakkifejezéseit ismertető *Lexikon der kybernetischen Pädagogik und der programmierten Instruction* (Quickborn, 1966.).

Ez a futó áttekintés – még ha esetleg a 60-as évek végéig valami kimaradt volna is a felsorolásból – mindenesetre eléggé jól mutatja, hogy főleg német nyelvű és kisebb részben angolszász szerzők művei állanak rendelkezésre. Ezeket főképpen kutatók használhat-

ják, és ők is kritikai szempontokat érvényesítve, hiszen ezek a lexikonok és enciklopédiák – minden értékes anyagukkal egyetemben – ideológiai-filozófiai beállítottságukat tekintve polgári jellegűek. Sokféle olyan fogalom és összefüggés, amely a szocialista pedagógiában közismert és közhasználatú, bennük elő sem fordul. Sokféle fundamentális fogalom viszont más megvilágításban szerepel szócikkeikben, mint ami szükséges volna az általunk követett nevelési koncepcióhoz és nevelési célrendszerhez.

A helyzet futólagos áttekintése nyilvánvalóan azt sugallta már az 1960-as évek második felében, hogy magyar nyelvű marxista szellemű lexikonra nagy szükség volna.

Ezt a szükségletet nem kérdőjelezte meg az a körülmény sem, hogy időközben marxista jellegű enciklopédiák, illetve szótárak is megjelentek a pedagógia területén. Az egyik a Berlinben 1960-ban kiadott *Kleine pädagogische Enzyklopedie,* a másik a Moszkvában 1960-ban megjelent *Pedagogicseszkij szlovar,* 1964–1968 között pedig napvilágot láttak – a szovjet neveléstudomány nagyszabású vállalkozásának eredményeként – a *Pedagogicseszkaja Enciklopegyija* kötetei.

Elemezve ezeket az úttörő jelentőségű munkákat, a 60-as évek második felében már úgy lehetett dönteni, hogy egy részletesebb, hazai nyelven megírt lexikont aligha lehetne helyettesíteni az említett munkák egyszerű lefordításával. Minden úttörő érdemük mellett sem menthettek fel bennünket attól, hogy – felhasználva különösen címszóanyaguk tanulságait – a hazai pedagógiai problematikát éppenúgy, mint éppen a 60-as évek elején nagyobb arányban kibontakozó „pedagógiai forradalom" neveléstudományi eredményeit átfogó jellegű lexikonban megkíséreljük legalább fő vonalaiban áttekinteni.

Hazai viszonylatban körültekintve a „lexikon-helyzetben", egyébként is és más oldalról megint csak a lexikonírás meggyőző indokaira lehetett bukkanni.

Közismert, hogy olyan lexikon, amely viszonylag jól áttekintette a köznevelés, a pedagógia relatíve széles területét s eléggé differenciáltnak, tudományosan elfogadhatónak minősíthető, utoljára 1933-ban és 1934-ben jelent meg (*Magyar Pedagógiai Lexikon,* Révai kiadás). Ezt követően ugyan a 40-es évek elején jelent még meg lexikon jellegű mű, de színvonala nem teszi lehetővé és szükségessé, hogy komolyan számon tartsuk. Gyakorlatilag tehát 1933 és 1934 óta lexikon nem jelent meg, a közben eltelt időszak közoktatásügyi és pedagógiai változásait lexikon jellegű műben nem regisztrálják.

És így jutunk el a lexikonírás szükségességével kapcsolatban a hazailag felmerülő legjelentősebb argumentumig: társadalmunk és nevelésügyünk felszabadulás utáni forradalmi átalakulása, a neveléstudomány fogalmi rendszerében bekövetkezett minőségi változások egyaránt nélkülözhetetlenné tették, hogy rendelkezzünk egy, az alapvető kérdéseket korszerű szellemben és formában tárgyaló átfogó művel.

Más oldalról ezt az igényt támasztotta alá az a körülmény is, hogy a köznevelésügy és a pedagógia egészében bekövetkezett minőségi változásokról egyetlen átfogó műben tájékoztatást kaphasson mintegy százezernyi gyakorló pedagógus, tanárjelölt és rajtuk kívül természetesen sok más „érdekelt", hiszen nálunk a nevelés közügy és történelmileg először lehetséges pedagógiai közgondolkodásról komolyan beszélni.

Ha csak futólagosan akarjuk is számba venni a lexikon jellegű áttekintést igénylő változásokat, hadd említsük meg, hogy az eltelt három évtized során minőségi változáson ment át az egész köznevelési rendszer, s ezzel együtt módosult a neveléstudomány tárgya, megváltozott egész cél- és feladatrendszere, differenciálódtak és fejlődtek eszközei, minő-

ségi változások mentek végbe alapvető elveiben és kategóriáiban. Jelentősen módosultak a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolatai. Mindezek következtében régebbi fogalmak és új fogalmak egész sora várt pontosabb kifejtésre, meghatározásra. A pedagógia rokon- és határtudományai ugyancsak rendkívüli módon átalakultak, gazdagodtak és esetenként újakkal is kiegészültek; a pedagógiai pszichológia, a pedagógiai szociológia, a kibernetikai pedagógia, a matematikai módszerek pedagógiai alkalmazásával kapcsolatos új lehetőségek, a programozott tanulás és oktatás más korszerű formái – egytől egyig olyan területek és olyan kérdések, amelyek új vagy éppen első lexikonszintű áttekintést igényeltek hazánkban. S ennek az áttekintésnek a szükségessége annál nyilvánvalóbb, mert az alapvető kérdésekben az összehangolt felfogások sokkal inkább segítenek az előrehaladásban, mint a különböző és egymásnak sokszor ellentmondó álláspontok és vélekedések.

Mindez a nagy fejlődés ugyanakkor nem kívánta meg, hogy lexikonmunkálat tervezésekor lemondjunk egy hagyományosnak is tekinthető tagolásról. A lexikonmunkálatok során gyakorlatilag a következő nagyobb összefüggő területeket különítettük el: *közoktatáspolitika*; *általános pedagógia*; *egyetemes és magyar neveléstörténet*; *összehasonlító pedagógia*; *neveléselmélet*; *didaktika*; *szakmódszertanok; iskolaszervezet-tan; a felsőoktatás pedagógiája*; *a felnőttoktatás pedagógiája*; *a szakoktatás pedagógiája*; *nevelésszociológia*; *pedagógiai pszichológia; gyógypedagógia.* Mindvégig igyekeztünk azonban szem előtt tartani, hogy e felosztás esetében nem egymástól független tudományágakról van szó, hanem egy differenciálódó nevelésügy és neveléstudomány egészén belül viszonylag csak önálló részekről és mindezeknek egyetlen átfogó rendszeren belül történő tudományos áttekintéséről.

Természetesen mindenekelőtt nagy gondot jelentett egy relatíve teljesnek vagy legalábbis reprezentatívnak mondható *címszólista* összeállítása. Ez részben összehasonlító-pedagógiai módszerrel, részben – és több területen még inkább – a felszabadulás után bekövetkezett fejlődés részletes elemzésével történt. A címszólista elkészítése nem egyszerűen kezdő lépés volt, hanem az egész munkálatot párhuzamosan követő törekvés, amely a most nyomdába kerülő kötetek esetében – a köznevelésügy legújabb fejleményeinek megfelelően – új meg új cikkanyag felvételét jelenti. Annak ellenére, hogy a lexikonszerkesztésnek számolnia kell azzal, hogy egy meghatározott ponton új címszavak felvételétől már el kell tekintenie, másrészről ugyanakkor nyilvánvaló, hogy minden egyes kötet nyomdába adásakor a teljes anyag „naprakész" (vagy ahogy ma mondják: at-today) jellegéről különlegesen gondoskodni szükséges.

Már a címszólista összeállításakor is, maguknak a cikkeknek a megírásakor is jelentős segítséget kaptunk különböző közoktatásügyi vezetőktől, tanácsi szervektől, intézményektől, ahová javaslatainkat megküldtük, és – ami különösen jelentős – *gyakorló pedagógusoktól,* az iskolarendszer minden részében működő kollégáktól, akik szintén áttanulmányozták előzetes elképzeléseinket.

Úgy véljük és azt reméljük, hogy ilyen kontroll esetében – bár nem tudtunk minden igénynek eleget tenni, és esetenként a neveléstudományi kutatás adott területén mutatkozó „fehér foltok" miatt nem tudtuk ezt tenni – a fokozatosan megjelenő négy kötet teljes címszóanyaga egészében felöleli mindazt a lényeges közoktatásügyi és pedagógiai mondanivalót, amely a jelen és a jövő szempontjából egyaránt nélkülözhetetlen.

Különleges gondunkat képezte, hogy minél nagyobb segítséget adjunk ezzel a lexikonnal *a pedagógiai gyakorlatnak* Ezt mindenekelőtt azáltal véltük szolgálni, hogy a közoktatásügy minden aktuális címszavának felvételével biztosítani törekedtünk azokat az információkat, amelyek az iskolaügy fejlődése, jövője szempontjából lényegesek. Különböző korszerű pedagógiai s ezen belül oktatáselméleti törekvésekkel kapcsolatban ugyanakkor figyelembe vettük, hogy a jelenlegi gyakorlat túlhaladása leginkább olyan javaslatok segítségével lehetséges, amelyek az adott gyakorlat pozitívumait is magukba foglalják s az új megoldási módokkal magasabb szintézist alkotva viszik a fejlődést előre. Ennek megfelelően nem tartottuk célravezetőnek például a manapság helyenként elhangzó ultraradikális megoldásokat, mert a pedagógusok nem tudják követni azt az „újat", amely a jelenleg adott megoldások pozitívumait nem igyekszik felhasználni s az adott gyakorlatot nem dialektikus módon tagadja. Ezt a törekvésünket menetközben esetenként nemzetközi konferenciák is igazolták; például az 1974-es torinói nemzetközi konferencia „rájött", hogy a programozott oktatást csak az aktivitást megfelelően biztosító hagyományos megoldásokkal együttesen lehet eredményesen alkalmazni. Tíz évvel ezelőtt ez még „konzervatív" ízű tételnek számított volna, holott a dialektikus gondolkodás és a gyakorlat ismerői számára már akkor is nyilvánvaló volt.

Mindezzel nem kompromisszumos megoldásokra kívántunk jutni, hanem a pedagógiai realizmus jegyében igyekeztünk eljárni. Természetesen voltak esetek, amikor éppen arról volt szó, hogy a jelenlegi gyakorlatot túlhaladva, egy korszerűbb megoldást hozzunk javaslatba. Ilyen megoldások például akár az audiovizuális módszerekkel kapcsolatban, akár a tantervelméletben a társadalmi műveltség egészének arányos pedagógiai reprezentációját illetően és számtalan más esetben előfordultak. Nem kevés volt azoknak a címszavaknak a száma sem, amelyekben a szűkebb szerkesztő bizottságnak különleges állásfoglalásai váltak szükségessé, mert terminológiai, elméleti kérdések új körvonalazását igényelte a lexikon kimunkálása.

A lexikonmunkálatok során nem feledkeztünk meg arról a körülményről, hogy egy-egy lexikon általában meglehetősen hosszú időre jelentősen befolyásolja az adott kulturális terület, illetve tudományág egészén belül az alapvető kérdések megközelítését, az egész szemléletmódot. És mindenütt, ahol ez lehetséges volt, kifejezetten törekedtünk a *pedagógiai szemléletmód* formálására, különböző problémák olyan megközelítésére, hogy lehetővé váljék a minél korszerűbb pedagógiai álláspontok kialakulása.

Ennek következménye az, a különböző olvasó számára esetleg elgondolkodtató jelenség, hogy lexikonunkban – több más lexikontól eltérően – elég nagy számban vannak meglehetősen *részletesen kifejtett címszavak.* Voltak – éspedig igen nagy számban voltak – ugyanis olyan fogalmak, összefüggések, jelenségek, amelyeknek egy részletesebb definíció segítségével történő megközelítése önmagában nem látszott elégségesnek. Olyan esetekben, mint például az „általános műveltség", a „cél- és feladatrendszer", a „cél- és eszközrendszer" stb., hogy csak néhány példát említsek a most megjelent kötetekből, szükségesnek láttuk a viszonylag részletesebb kifejtést, éppen a pedagógiai szemlélet megfelelő szintű alakítása és az elégséges tájékoztatás érdekében.

A nevelésügy és neveléstudomány esetében számolni kellett azokkal a meglehetősen nagy eltérésekkel is, amelyek egyes fontos kérdésekben adva vannak. Napjaink egyik sajátossága ezen a téren talán éppen az, hogy a különböző nézetek éppen nem a közeledés, hanem esetenként a még nagyobb divergálás tendenciáját mutatják. Elkerül-

hetetlen volt tehát viszonylag részletesnek lennünk minden szükséges esetben. (Ezzel ugyanakkor nem állítom, hogy egyes cikkek terjedelme mindig elvszerűségük mértékével áll arányban; néhol egyes szerzőtársaink némi bőbeszédűsége is megnyilvánul, bár mindenütt, ahol kellett, csökkenteni törekedtünk a hosszadalmasságot.)

Itt szeretném megemlíteni szerkesztőségünk elvi álláspontját azzal kapcsolatban, ahogy a nyitott vagy vitás kérdésekben eljárt. Közismert, hogy közoktatásügyünkben és neveléstudományunkban egyaránt meglehetősen sok a nyitott és vitatott kérdés.

Az volt és ma is az az álláspontunk, hogy a lexikonnak a szükséges helyeken és esetekben tartalmaznia kell a jelenleg ismert alternatívákat, de nem lehet törekednie „egyedül üdvözítő" megoldások keresésére olyan esetekben, amikor ezt az adott probléma tudományos feldolgozottságának hiánya vagy nem kielégítő volta miatt erőltetés nélkül nehéz volna megtenni. A lexikon – törekvéseink szerint – a jövő fejlődés irányában minden tekintetben nyitott. Egyúttal természetesen szolid formában tartalmazza mindazt, amit ma – a legújabb pedagógiai fejlemények és pedagógiai kutatások alapján – viszonylag biztosan tudni lehet. A nyitottság tehát nem jelenti, hogy nem törekednénk a jelenlegi tudásanyag határozott, jó körvonalazására: még kevésbé jelenti az elvi állásfoglalás hiányát. Ellenkezően: reményünk szerint a lexikon minden lényeges kérdésben, alapvető közoktatásügyi, nevelés- és oktatás-elméleti összefüggésben világosan és egyértelműen megszövegezi a szocialista pedagógiai álláspontot. Nem bocsátkozik viszont jóslatokba olyan kérdéseket illetően, amelyekkel kapcsolatban a pedagógiai kutatásnak sokféle teendője van még egy viszonylag biztonságos elmélet kidolgozása tekintetében.

A szerkesztés során sokféle szempontra figyelemmel voltunk, hogy korszerű pedagógiai áttekintést tudjunk adni s a pedagógiai realizmus határai között maradjunk.

Remélhetőleg a lexikon tanulmányozói észreveszik majd, hogy legjobb szándékunk szerint igyekeztünk túlhaladni mindennemű ún. oktatáscentrikus felfogást vagy elgondolást. *A személyiség fejlesztésének egészét helyeztük lexikonszerkesztési munkánk középpontjába, s egy korszerű iskola kontúrjai lebegtek szemünk előtt,* amely az alkotó, kezdeményező, a közösségi és közéletben aktív módon tevékenykedő ember nevelője, s amely éppen ezért korszerű tanár–diák-viszonyt, eleven gyermeki demokratizmust, modern tanítási–tanulási tevékenységet egyaránt jelent, s mindezzel együtt sokféle szállal kötődik a környezethez, a társadalomhoz, tehát minden tekintetben nyitott. Hozzá kapcsoltuk ehhez mindazokat a szubjektív és objektív tényezőket, amelyek nélkül korszerű iskola nem lehetséges. Nem gondoltuk, hogy a modern pedagógiai technológia nélkül meglehet ez az iskola, de ugyancsak nem gondoltuk, hogy csupán az ún. oktatástechnikával mindent megoldunk; legalább ilyen mértékben esik latba a nevelők személyisége, pedagógiai kulturáltsága és helyesen értelmezett pedagógiai jóindulata.

Fontosnak tartottuk, hogy az ún. iskolai pedagógia szokványos kereteit túlhaladva a modern felsőoktatási pedagógiáról és magáról a felnőttnevelés és -oktatás problematikájáról is minél részletesebb áttekintést adjunk. A lexikonban szereplő nevelés-definícióból is következően s a pedagógiai realizmussal megegyezően a nevelést az emberi élet egészére kiterjesztve értelmezzük. Ebben a széles értelmű felfogásban – reményünk szerint – a gyermek- és felnőttnevelés a maga egészében megkapja a helyét, vagyis a nevelés egyenlővé válik az embernevelés fogalmával.

Mindazokat az interdiszciplináris lehetőségeket törekedtünk számba venni, amelyek a modern iskola és köznevelésügy kialakításhoz, továbbfejlesztéséhez nélkülözhetetlenek.

Megfelelően annak a fejlődési jelenségnek, hogy a pedagógia és különböző tudományok határterületein új tudományrészek alakultak ki vagy vannak kialakulóban, ezt a helyzetet a címszavak összeállításában és a cikkek megírásában tükrözni igyekeztünk.

Mivel azonban nem jelentéktelen problémák merülnek fel meg nem emésztett vagy félig megemésztett fogalmaknak a pedagógiába való beáramlása miatt, s ez nem kevés esetben azzal fenyeget, hogy a „homályost homályosabbal" igyekeznek magyarázni (ami az *obscurum per obscurius* néven ismert logikai hibát jelentheti), ezért szerkesztő munkánk során igyekeztünk megfelelő mértéktartást tanúsítani; maximálisan törekedtünk arra, hogy új és még nem eléggé közkeletű fogalmak világos megfogalmazást kapjanak és az interdiszciplináris jelleg erősítése örvén ne öntse el a pedagógiát a napjainkban egyébként nemegyszer tapasztalt és önmagát pedagógiai színezetűnek feltüntető főleg idegen szavakból összeálló szóáradat. Megadtuk tehát a kibernetikának, ami megilleti, ugyanakkor azonban a pedagógia tárgyát is élesen megfogalmaztuk és nem hagytuk a neveléstudományt a rokon- és határtudományok tengerébe süllyedni (aminek veszélye napjainkban elég nagy mértékben jelentkezik).

Bár azokban az esetekben, amikor egymástól eltérő vélemények vannak azonos világnézetű pedagógiai rendszeren belül is, és az egységes felfogás érdekében még sokféle tudományos kutatásra lesz szükség, feltüntetni igyekeztünk a különböző alternatív felfogásokat – ebben a tekintetben is törekedtünk a megfelelő határokat megtalálni. Vannak ugyanis esetek – mint például magának a „nevelés"-nek a definíciója –, amikor a tudomány arra kényszerül, hogy definíciók tucatjait tartsa nyilván, kategorizálja és minősítse (ahogy ezt néhány évvel ezelőtt a nyugatnémet pedagógiai sajtóban *Brezinka* már meg is tette). Ilyen esetben – éppen a lexikon gyakorlati használhatósága érdekében – az esetek sokaságának felsorolását és az eltérő koncepciók klasszifikálását mellőztük, s egy, az adott címszóban lényeges indokokkal alátámasztott részletes definíciót alkalmaztuk. Viszont a nevelés feladatrendszerével kapcsolatban a hazánkban „fellelhető" álláspontokat feltüntettük, mert az ismert mindhárom álláspont mellett lehet komoly argumentumokat felsorakoztatni.

Nevelésfilozófiai jellegű vagy nevelésfilozófiának mondott fogalmakat viszonylag részletesen fölvettünk, nem félve attól, hogy egyikük-másikuk még kevéssé kifejtett. Estenként (például olyan nagyságrendű fogalmaknál, mint „általános pedagógia") nemcsak a kifejtett, hanem a tudományosan feltételezhető álláspontokat is feltüntettük. Így – reményünk szerint – a lexikon esetenként eddig nem publikált kutatási koncepciók körvonalait is fel tudja mutatni.

Külön gondunkat képezte az olyan szinonimák, mint „neveléstudomány" és „pedagógia" differenciált értelmezése; a pedagógia címszón belül mind a pedagógiai elmélet, mind pedagógiai gyakorlat helyes értelmének megfelelő szintű kifejtése; ugyanakkor a régebben használt elméleti pedagógia és gyakorlati pedagógia fogalmának dialektikus túlhaladása.

A közoktatásügy és a köznevelési rendszerek világviszonylatban való áttekintésére törekedtünk, annak ellenére, hogy sok esetben nehezen lehetett a fejlődés legutóbbi adatait beszerezni (és ez nem csak olyan világrészek országaira vonatkozik, mint Latin-Amerika). Összehasonlító-pedagógiai jellegű lexikonanyagunkkal tudatosan törekedtünk ennek a pedagógiai szemléletnek az erősítésére, illetve az ezzel adekvát pedagógiai tudomány szolgálatára.

Jelentős és nagy neveléstörténeti címszóanyagot vettük fel, pontosabban annyit, amennyit a dolog természete megkívánt. Az a szempont vezetett bennünket, hogy a neveléstörténeti szemlélet megfelelő szintű képviselete igen lényeges olyan időszakban, amikor – a világnézetünk egyik alappillérét képviselő történeti látásmóddal ellentétben – a közoktatásügy kérdéseit gyakran úgy igyekeznek megoldani s azokban döntéseket hozni, hogy a történelmi előzmények gyakran nem is ismeretesek. A pedagógiai kutatásban is lépten-nyomon fenyeget az a veszély, hogy „újra felfedezik" azt, amit korábban már felfedeztek. Ez önmagában véve is indokolja az egyetemes és magyar neveléstörténet anyagának olyan arányú felvételét, ahogy az a lexikonban szerepel.

*

Lexikonunk olyan történelmi időszakban készült, amelyben a társadalom felgyorsult fejlődése alapvető átalakítási és továbbfejlesztési igényeket támaszt a nevelésüggyel szemben. Ilyen időszakban – úgy hisszük – mindennél fontosabb a minél teljesebb *pedagógiai egység*, az alapvető elvi kérdésekben való minél nagyobb összehangoltság országunk százezres pedagógus-társadalmában, nem is beszélve a közoktatásügyi irányításról és a pedagógiai kutatásról, amelyek számára a fckozott terminológiai és elvi tisztázottság életkérdés.

Abban a jó reményben vagyunk, hogy lexikonunk haszonnal és eredménnyel forgatott könyv lesz mindezeken a területeken.

NAGY SÁNDOR

SZUHOMLINSZKIJ KÖNYVÉT OLVASVA

„Mert szürke minden elmélet, barátom,
de zöld az élet aranyos fája"

(*Goethe*: Faust, I. rész)

„Fontos, hogy a gyermekben parázsló szikra
lángra tudjon lobbanni."

(*Szuhomlinszkij*)

Nem véletlenül választottam mottónak a humanista Goethe és mellette az ugyancsak humanista *Szuhomlinszkij* szavait. Mindketten a gazdagabb, mélyebb, színesebb emberi élet – a mindenoldalúan fejlett személyiség – szószólói, ki-ki a maga korában.

Szuhomlinszkij tanulmányaiban* egy pillanatra sem hajlandó öncélú, elvont elméleti okfejtésekbe bocsátkozni. Minden pedagógiai gondolata mögött érzékelni lehet a természethez és ezért az emberhez, a társadalomhoz egyaránt közelálló ember életszeretetét. Ezt az életérzést fellobbantja a hajnali erdő színpompás élménye, a mezőkön felszökkenő vagy lehajló búzakalász, az orgonabokrok tövében életretörő, illatos rózsabimbó, a fino-

**Szuhomlinszkij*: A kommunista személyiség nevelése. Bp. 1975.

man megmunkált acéldarab s az első érett szőlőfürtnek örvendő nagymama, amikor azt kis unokája átnyújtja. A pedagógiai élet csodálatos, élő világába vezet be *Szuhomlinszkij*, s lépten-nyomon arra késztet, hogy felidézzük a kötet olvasása közben *Makarenko* hasonló életteljességet sugárzó pedagógiai gondolatait. Felmerül bennünk: nem azt hajtotta-e végre *Szuhomlinszkij* az általános iskolai oktató-nevelőmunka sajátos körülményei között egyazon szellemben, egyazon szándékkal, amit *Makarenko* már nem tudott befejezni?

Céljában és pedagógiai indíttatásában ugyanaz: a jövendő ember, a közösségi szellemben gondolkodó, érző és cselekvő ember, a közösségben egyéni boldogságát is megtaláló ember nevelése. A jövendő, a kommunista személyiség neveléséről van szó minden egyes tanulmányában, bár nem vállalkozik a marxista személyiségelmélet rendszerezésére, elméleti kifejtésére. A *„Személyiségfejlesztés a szovjet iskolában"* c. tanulmányában ugyan számos olyan általánosításhoz jut el, amelyek *Linde* óta a mai napig szerves részét képezik a személyiségpedagógiának.

A személyiségelmélet és a pedagógia szembesítése nem újkeletű, hiszen *minden pedagógiai rendszer meghatározott emberkoncepcióból indul ki, s ennek megfelelő személyiség-elképzelést tart szem előtt* célkitűzésében, feladatainak meghatározásában, módszertani és szervezeti megoldásaiban egyaránt. A technikai fejlődés – az első ipari forradalomtól kezdve, napjainkig, a tudományos technikai forradalom időszakáig – lényeges koncepcionális változásokat idézett elő a nevelési gondolkodásban. Az első ipari forradalom, amelynek kezdetét 1750 körülre időzítik a szakértők (ekkortájt ötszöröződött meg a pamuttermelés Angliában), s 150 év alatt bontakozott ki a maga teljességében, az oktató-nevelőmunkában is főként a 19. század végén és a 20. század elején érezteti forradalmi hatását. Előtérbe kerül az új viszonyok között a gyakorlati ember nevelése a herbarti intellektuális neveléssel szemben (*Dewey* pragmatizmusa és a tevékenység iskolája). A munkaszervezés és az embervezetés problémája is előtérbe kerül (*Taylor, Gilbert, Bedaux*), majd az emberközi kapcsolatok, a specifikus emberi motiváció és a termelőközösségben érvényesülő szociológiai hatások viszonylatában *(Mayo)*. Az az indítás, amit az első ipari forradalom kiteljesedése indokolt, a polgári pedagógia legjobbjainál elvezet egy olyan szintézishez, amely az adott viszonyok között lehetséges volt, például *Claparède „A funkcionális nevelés"* című munkájában.

A tudományos technikai forradalom hasonlóképpen előtérbe helyezte az embervezetést (vezetéselmélet) és a gyermekvezetés, a korszerű oktatás-nevelés-elmélet problematikáját. Mindkettő *az ember, vagyis a személyiség* alaposabb kutatására, az embervezetés fő törvényszerűségeinek feltárására, a pedagógiai folyamat forradalmi újjászervezésére serkent, akár akarjuk, akár nem.

A szputnyik-sokk – ahogyan azt L. *Froese* írja az International Revue of Education, 1966. évi számában – megrázkódtatta a *Dewey* által kezdeményezett amerikai nevelés egész rendszerét. A szovjet szputnyik fellövése új korszak beköszöntését jelezte a tudomány és a technika fejlődésében, és ez új feladatok elé állította az embervezetést és a gyermeknevelést egyaránt. Ezért élénkült fel az érdeklődés az 50-es évek közepétől fogva nemcsak a vezetéselmélet, hanem a személyiségelmélet és ezzel együtt a tanuláselmélet iránt is. A második világháború borzalmai felkeltik a pszichológusok érdeklődését az emberek cselekedetei mögött rejlő motívumok iránt. A tudományos-technikai fejlődés viszonyai között nő a tudományosan jól felkészült munkaerők iránti szükséglet, ez a dolgozók permanens nevelését, képzését teszi szükségessé. Mindez tehát természetszerűen hozta előtérbe a személyiség formálásának, alakításának, befolyásolásának, motiválásának a problematikáját.

A szocialista pedagógia számára nem új ez a kérdésfelvetés, hiszen a társadalom forradalmi átalakítása kezdettől fogva ébren tartotta ezt a kérdést. *Neuner* „A szocialista általános képzés elmélete" című munkájában (kiadása most készül a Tankönyvkiadóban) joggal utal arra, hogy a polgári személyiségelméletek egy része úgy kívánja feltüntetni, mintha a marxizmus csupán a társadalmi struktúra problémájával foglalkoznék és kihagyná számításából az embert. Ezek az ideológusok a marxizmust azonosítani kívánják azzal a

lélektelen strukturalizmussal, amely *Durkheim* óta (1900) Lewy *Strauss*on és L. *Lacan*-on keresztül varratmentesen igyekszik bepréselni az embert az adott társadalmi struktúrába. Lewy *Strauss* ezt így fejezi ki: nem az egyén ad értelmet a struktúrának, hanem a struktúra határozza meg az egyén életének az értelmét. *Lacan* szerint pedig nem beszélő, hanem beszélt, nem gondolkodó, hanem gondolt lények vagyunk.

A marxista személyiségelmélet – *a marxi emberkoncepció* – távol áll az effajta társadalomkonzerváló elképzelésektől. *Marx* híres 6. Feuerbach-tézisében és filozófiai füzeteiben a hegeli emberkoncepcióval vitázva elkülöníti magát az efajta emberfelfogástól. A történelem formálja ugyan az embert, de az ember szubjektív tevékenysége is tárgyiasul a történelemben, *az ember maga is alkotó részesévé* – ahogy *Marx* mondja –, *társszerzőjévé válik a történelemnek*. Minél erőteljesebben nyomja rá a személyiség a maga bélyegét korára, annál inkább válik igazi, magas rendű személyiséggé.

Ez a gondolat kezdettől fogva érvényesült a pedagógia marxista gondolkodóiban, *Makarenko* műveiben csak úgy, mint *Szuhomlinszkij* most megjelent összegyűjtött tanulmányaiban.

*Szuhomlinszkij*t nem ebből a kötetből ismerjük. Számos cikke, tanulmánya már jóval korábban megjelent a hazai pedagógiai sajtó hasábjain, magyarul (kár, hogy ezeket nem regisztrálja a kötet). Engem – kb. másfél évtizeddel ezelőtt – *„A nevelés elméletének és gyakorlatának halaszthatatlan problémái"* címen megjelent munkája ragadott meg (lásd a jelen kötet 351. s köv. lapjain), s ebben a következő mélységesen humanista gondolat: „a legfontosabb az, hogy felfedezzük a gyermek legerősebb oldalát. El kell érnünk azt, hogy az emberben »parázsló szikra« lángra lobbanjon és áthassa a gyermek tevékenységét, hogy kiteljesedjék egyénisége. Az egy területen elért sikerének tudata az erkölcsi önérzet és öntudat hatalmas forrásává válik, és segít a többi területen adódó nehézségek leküzdésében is." „El kell érnünk azt, hogy egyetlen tanulónk se tanuljon rosszabbul, mint amire képes, s hogy minden egyes tanuló kifejthesse a maga eredeti, megismételhetetlen egyéniségét." (354. old.)

Ezek azok a mélységesen humanista alapgondolatok, amelyek végigvonulnak *Szuhomlinszkij* valamennyi tanulmányán és gyakorlati pedagógiai tevékenységén. Ezek azok a gondolatok, amelyekben a két zseniális pedagógus: *Makarenko* és *Szuhomlinszkij* szellemi kézfogását érzékeljük.

A másik elvi vezérfonal *a közösségi nevelésnek a humanizmus elvével szorosan egybeforrott elképzelése és gyakorlata*. Vannak még ma is, akik „strukturalista" szellemben közelednek a közösségi koncepcióhoz, sőt – legalábbis kínai köntösben – ennek szélsőséges megjelenési formáival is találkozunk az úgynevezett „ultrakollektivizmusban". Miként *Makarenkó*nál, Szuhomlinszkijnál is összefonódik az ember boldogságtörekvése a közösség boldogságigényével. A kettő harmóniájának megteremtése mindkét pedagógus legfőbb célja.

Szuhomlinszkij pedagógiai tanulmányaiban – *Makarenko* tanulmányaihoz hasonlóan – az a legvonzóbb, hogy ennek az elvnek a megfogalmazása nem merül ki tiszta követelmények, posztulátumok támasztásában, hanem az elvek a gyakorlatból nőnek ki és a gyakorlatban igazolódnak. Minden egyes tételét saját és munkatársai nevelői gyakorlatán méri le és igazolja. Ezzel egyben felhívja a figyelmet a nevelés folyamatában oly fontos szerepet játszó *„alig mérhető mennyiségek"* (inponderabíliák) jelentőségére. Ezért meggyőző és tanulságos a „néptanító" bölcsessége. A pedagógia tudományának képviselői

gyakran megfeledkeznek ennek az elvnek a jelentőségéről, elvontan hangoztatják a különben helyes elveket anélkül, hogy azok „apró" módszertani áttételét átgondolnák, vagy megvalósítanák, amikor a gyakorló pedagógushoz szólnak. *Szuhomlinszkij* távol áll ettől a veszélytől. Távolról sem tapad a puszta empíriához, képes a gyakorlati tevékenységet szabályozó általánosítások levonására. *Követelményeket is támaszt*: „Ne legyen egyetlen olyan ember sem, akinek az élet és a munka végző célját a mindennapi kenyér megszerzése jelenti" (36. lap) – „A nevelés zsarnoksággá válhat, ha a pedagógus a hatalmon kívüli más eszközt nem ismer, és azt arra használja fel, hogy elfojtsa a gyermek akaratát" (37. lap) – „Az ember iránti tisztelet, az ember megismerésében, az embernek és az emberinek a meglátásával kezdődik" (38. lap) – „Az iskolai közösség gondolata, tevékenységének célja az emberről való gondoskodás legyen, hogy minden növendék cselekedetében legyen tekintettel a másik ember lelkivilágára" (39. lap) – „Mindig arra törekedtem hogy az emberben kialakítsam a másik ember iránti gyöngédséget, figyelmességet és fogékonyságot minden iránt, ami az ember életét és sorsát érinti" (39. lap) – „Nagyon helytelen, ha a pedagógus a tanulót memóriagépnek tekinti, amellyel szemben lényegében csupán egyetlen követelményt támaszt: bevésni, emlékezetben tartani és a szükséges pillanatban „kibocsátani" az ismereteket. felelni a pedagógus kérdéseire." (41. lap.)

„A nevelés tárgya – az eleven személyiség – önállóan a közösségben tevékenykevő tanulók eleven, alkotó munkájának eredménye legyen." (43. lap) – „Az iskola akkor válik a lelki-szellemi élet igazi forrásává, ha a pedagógus szava felgyújtja tanítványainak szívét és lelkükben felkelti a megismerés forró vágyát." (46. lap) – vagy: a tanuló „tanulja meg azt a munkát, amelyben természetes adottságait a legteljesebben, legszínesebben bonthatja ki, amely a szellemi alkotás boldogságát nyújtja számára" (61. lap) – „Arra törekszünk, hogy a gyermekek gondolata ne csak a fejükben legyen meg, hanem – képletesen szólva – az ujjaik hegyében is." (61. lap) – „A kommunista nevelés lényege éppen abban van, hogy minden emberben megtalálja és felszínre hozza az éltető erecskét, amely meghozza az alkotás örömét" (94. lap) mert: „minden gyermekben szunnyadnak bizonyos képességek. Ezek a képességek olyanok, mint a puskapor: meggyújtásukhoz, lángralobbantásukhoz szikrára van szükség. Ilyen szikra az ihlet, az idősebb vagy hasonló korú társ tudása iránti elragadtatás." (95. lap.)

„Nevelőmunkánk egyik legfontosabb feladatának tekintjük, hogy – képletesen szólva – egyetlen gyermekszíven se hamvadjon el az a bizonyos szikra: hogy felszínre hozzuk minden adottságát, képességét, tehetségét; hogy a *legtehetségesebb tanulók egyben nevelőkké is váljanak*, mert csak ilyen feltételek mellett nevelődnek maguk is."(96. lap.)

S a végső konklúziót a következőkben összegezi: „A legfontosabb az, hogy felfedezzük a gyermek legerősebb oldalát" (354. lap), majd levonja a tanulságot: ne törekedjünk arra, hogy uniformizáljuk a személyiséget. A sokszínű, egyéni képességeiket kibontakoztató személyiségek együttesen teremtik meg a mindenoldalúan fejlett személyiségek harmonikus társadalmát, amelyben minden egyes személy a maga lángralobbant szikrájával járul hozzá a sokszínű, gazdag szellemi tartalommal telített társadalom kialakulásához. Ez vezethet el az egyéni és a közösségi érdek összhangjához.

„A tiszta kitűnő tanuló – írja *Szuhomlinszkij* –, aki jól megtanulta az összes tantárgyat, de egyik tantárgyban sem lépi túl a tanterv kereteit, olyan ember, aki nem ismeri az intellektuális örömöt, aki nem érez igazi vonzalmat egyetlen tudományág iránt sem." (360. lap.) „Így tehát a tanulás megkönnyítésének legfontosabb feltételei: a gazdag intellektuális élet, a tág érdeklődési kör, valamely meghatározott tudományban való elmélyedés, a tanterv kereteinek túlszárnyalása." (361. lap.) Nagyon korszerű gondolatokat vet fel

Szuhomlinszkij a következőkben is: „Az ember szellemi fejlődését egyre kevésbé az határozza meg, hogy mit tart meg az emlékezetében, hanem inkább az, hogyan tud eligazodni az ismeretek végtelen tengerében, hogyan tudja felhasználni azokat az eszközöket, amelyek segítségével az emberiség az ismereteit őrzi (361. old) – elérkezett az ideje annak, hogy átszervezzük az oktatási folyamatot úgy, hogy abban a szellemi erőfeszítésnek csak jelentéktelen része jusson az emlékezetbe vésésre: a fő erőfeszítést az átgondolásra, a megértésre, az ismeretek önálló kibontakozására irányuljon; az ismeretszerzés ne legyen a szellemi munka végcélja, hanem a világ megismerésének és megváltoztatásának eszközévé váljék." (363. old.)

Olyan pedagógiai axiómák ezek, amelyek *Spencer* és *James* óta foglalkoztatják a pedagógiai gondolkodókat, és hallatlanul aktuálisak ma, különösen az információrobbanás korszakában. Felesleges bármit is hozzátennünk ezekhez a gondolatokhoz.

Csupán annyit szeretnék megjegyezni, hogy ezek a nagyon korszerű követelmények *Szuhomlinszkij* esetében *nem elvont, a valóságot szem elől tévesztő „követelménytámasztások", hanem a saját nevelői, iskolai prakszisában alaposan kipróbált és jelentős részben igazolódott elvek.* Ezt dokumentálja a kötet valamennyi tanulmánya. Akár a kommunista eszmeiség neveléséről, akár a munkára nevelésről vagy az erkölcsi, esztétikai közösségi nevelés módszereiről ír, szinte tantárgyakra bontva dokumentálja, hogyan lehetséges a jelölt feladatok életteljes megvalósítása az iskolai gyakorlatban.

Aki komolyan veszi a szocialista embernevelést és úgy akarja tanulmányozni a pedagógiát, hogy az mindennapi nevelőmunkájában hatékonnyá váljék, feltétlenül el kell hogy olvassa ezt a kötetet. Ezért elismerés illeti a kötet összeállítóját, *Arató* Ferencet, aki jól eligazító bevezetőt is írt a tanulmányok elé.

Befejezésként szükségtelen minden elméleti összefoglalás. Legyen elég idézni *Szuhomlinszkij* néhány gondolatát az esztétikai nevelésről. Ez egyben kifejezi személyiségelméleti elgondolásainak igazi hunamizmusát, marxista–leninista szellemét: „Az ember akkor vált emberré, amikor meghallotta a levelek susogását és a tücsök zenéjét, tavasszal a patakok csobogását, a pacsirta ezüst hangocskáinak csengését a végtelen nyári égben, a hópelyhek zizegését és a kint tomboló hóvihart, a hullám gyöngéd csobbanását és az éjszaka ünnepélyes csöndjét, meghallotta és lélegzetvisszafojtva, évszázadokon és évezredeken át hallgatja az élet csodálatos zenéjét. Tanuld meg te is hallgatni ezt a zenét, tanulj meg gyönyörködni a szépben!"

Ezért választottam mottóként *Goethé*nek, a múlt nagy humanistájának szavait: „. . . szürke minden elmélet, barátom, de zöld az élet aranyos fája" – ez az elv lüktet át *Szuhomlinszkij* valamennyi tanulmányán.

JUHÁSZ FERENC

A SZÉCHENYI-GYŰJTEMÉNY KATALÓGUSA

Sokféle szerepben van jelen a magyar művelődés történetében *Széchenyi* István: mint intézmények alapítója és mecénása; mint a korszerű hazai oktatás- és nevelésügy ösztönzője és propagátora; s mint „nemzetnevelő", a reformkori magyar társadalom legjobbjainak iránymutatója, követendő példája vagy éppen szenvedélyes vitapartnere. Már pedagógia-történetírásunk kezdetétől fogva, majd pedig főképpen *Imre* Sándor nagyszabású és nagyhatású monográfiája (Széchenyi István nézetei a nevelésről. Bp. 1904.) nyomán min-

den jelentősebb magyar pedagógiatörténet reformkor-fejezetében tekintélyes helye van Széchenyi Istvánnak.

A Széchenyi-kutatók – köztük a pedagógiatörténet Széchenyi-alakját kutatók – értékes segítséget kaptak a közelmúltban: megjelent a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtárában őrzött Széchenyi-gyűjtemény katalógusa, ezzel is emlékezve az MTA Könyvtára alapításának 150. évfordulójára.[1] A terjedelmes kötetet – hosszú évek munkájának eredményeként – *Körmendy* Kinga, az MTA Könyvtárának tudományos munkatársa állította össze.

A kötet bevezetésében *Csapodi* Csaba, a kézirattár ny. vezetője mutatja be a gyűjteményt, keletkezésének és gyarapodásának történetét az Akadémia 1869. október 5-i „összes-ülésének" határozatától napjainkig, s tájékoztat arról is, hogy ezen a gyűjteményen kívül hol találhatók még Széchenyi-dokumentumok.

Maga a katalógus jól áttekinthető rendben ismerteti az MTA Könyvtárának kézirattárában tanulmányozható Széchenyi-anyagot.

A gyűjtemény első nagy része a *Széchenyi* István életére vonatkozó iratokat tartalmazza (köztük például apjának, a könyvtáralapító *Széchényi* Ferencnek intelmei fiához, vagy *Széchenyi* István iskolai bizonyítványai, amelyek egykori tulajdonosuktól függetlenül is érdekes iskolai ügyirattörténeti dokumentumok). A második rész a közéleti tevékenységével kapcsolatos iratanyagot foglalja magában, ebben az egyik legterjedelmesebb köteg a Magyar Tudományos Akadémiával kapcsolatos. A harmadik részben kapott helyet *Széchenyi* István levelezése: hatalmas mennyiségű saját levele, valamint a hozzá írt levelek tekintélyes száma is bizonyítja mozgalmas, tevékeny életét, nyitott szellemiségét. A gyűjtemény további, ugyancsak terjedelmes részeiben naplói, jegyzetkönyvei; a műveivel kapcsolatos feljegyzések, töredékek; különféle képek és ábrázolások, a Széchenyi-kultusz dokumentumai s más egyebek szerepelnek.

A katalógus neveléstörténeti kutatásra inspiráló jellegét néhány példával szeretném illusztrálni. A pedagógiatörténeti szakirodalom korábban *Széchenyi* és a nagy hazai óvodaszervező, *Brunszvik* Teréz között valamiféle személyi vagy elvi ellentétet tételezett fel.[2] Néhány évvel ezelőtt azonban *Zibolen* Endre – az OSzK egyik dokumentumára hivatkozva – rámutatott arra, hogy a *Brunszvik* Teréz által összehívott, óvodákat szervező testület 1830. június 23-i ülésén *Széchenyi* István is részt vett,[3] a jelenléti ívet az *Óvodai Nevelés* 1975. decemberi száma fotomásolatban közölte.[4] Ez a szervező testület azonos volt azzal a Nemzeti Egyesülettel, amelynek 1830–1832 közötti történetét nemrég *Horváthné Pereszlényi* Éva írta meg.[5]

Most viszont – felütve *Körmendy* Kinga kitűnő katalógusát – a 120. oldalon *K 302/8–13.* sz. alatt a következőket olvashatjuk: „Brunszvik Teréz levele Széchenyi Istvánnak. Buda, 1829. jún. 12. 2 f. Ném. Mellette a Kisdedóvó Intézetek Terjesztő Egyesület aláírási ívei és nyomtatványai. 5 db. 10 f. Magyar és német."

[1] *Körmendy* Kinga: A Széchenyi-gyűjtemény. Bp. 1976. A Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára kézirattárának katalógusai. 9. sz. Sorozatszerkesztő: *F. Csanak* Dóra.

[2] *Rapos* József: Brunszwik Teréz grófhölgynek, a legnagyobb magyar honleánynak élete és műve. Pest, 1868. 73–74.

[3] [3] *Zibolen* Endre: Óvodai hétköznapok a régi Pest-Budán. Az Országos Pedagógiai Könyvtár évkönyve. 1963–1964. Bp. 1965. 106.

[4] Óvodai Nevelés, 1975. 449. Alulról a harmadik név: „Gr. Steph. Szechenyi".

[5] *Horváthné Pereszlényi* Éva: Brunszvik Teréz és az óvodákat terjesztő „Nemzeti Egyesület". Ma és holnap (Székesfehérvár), 1975. 1. sz. 1–57.

Brunszvik Teréz e német nyelvű levéllel *Széchenyit a krisztinavárosi óvoda megtekintésére invitálja, egyben adományokat is kér tőle az óvodaügy céljaira.* A levél magyar fordítása a következő:

Méltóságos Gróf!

A nádor-főherceg ő királyi felségének védnöksége alatt, és főmagasságú neje és mások adományai révén a korai nevelést hazánkban létrehozó és terjesztő egyesület a múlt év júniusában abba a helyzetbe jutott, hogy berendezhetett egy szegény gyermekek iskoláját mint mintaiskolát, amely most százötvennél több 5 évesnél fiatalabb gyermeket számlál. – A hatás máris meglepő, eredmény- és áldásteli, de csak szemtanúk tudnak a hihetetlennek tűnő dolog valóságáról meggyőződést szerezni.

Ezért szeretném meghívni: szíveskedjék ezt [az intézetet] személyes megjelenésével megtisztelni, hogy meggyőződjék az ügy szelleméről és lényegéről. Példájára máris három hasonló jellegű iskola jött létre, amelyek mindegyikében száznál több gyermek talál szeretetteljes gondozást, foglalkoztatást, oktatást és célirányos játékokat.

Bátorkodom hát Méltóságodat arra kérni, támogassa kegyesen szeretetteljes adományaival ezeket a felvirágzó intézeteket.

A nagy tettéből fakadó, elmaradhatatlan áldás ki fog áradni a kései utókorra, és a reá való emlékezés egész életét felmagasztosítja.

A világ végül is tűzben pusztulna el, ha egyetlen nemes sem élne benne, és ha az örök emberség csírája nem lenne a gyermekben. Hazánk nagy lesz, ha ügyelünk erre a csírára, és megelőzzük az emberség eltorzítását és eltiprását.

Bensőséges tisztelettel zárom soraimat, bizakodva, hogy meghallgatásra találok, és maradok Méltóságod

híve

Buda, 1829. június 12-én.

Brunszvik Teréz grófnő

Az eredeti szöveg:

Hochgeborener Graf!

Unter dem Schutze S[ei]n[e]r Königl. Hoheit des Erzherzog Palatin's, und durch huldreiche Beiträge seiner durchlauchtigsten Frau Gemahlin, und Anderer, ward der Verein zur Begründung und Verbreitung frühzeitiger Erziehung im Vaterlande in den Stand gesetzt, in Junij vorigen Jahres eine Armen-Kleinkinderschule als Musterschule einzurichten, welche jetzt über hundert fünfzig Kinder unter 5 Jahre zählt. Überraschend [? Ueberraschend], erfolg- und segensreich sind bereits die Wirkungen, doch nur Augenzeugen können sich von der Wirklichkeit des unglaublich Scheinenden überzeugen.

Daher meine Einladung: Sie möchten dieselbe mit Ihrer Gegenwart beehren, um sich von dem Geist und den [? dem] Wesentlichen der Sache zu überzeugen. Bereits sind als Nachahmung dreij andere Schulen ähnlicher Art entstanden, in welcher jeder über 100 Kinder liebevolle Pflege, Beschäftigung, Unterricht und zweckmäßige Spiele finden.

Ich wage nun Euer Hochgeboren zu bitten, diese aufblühenden Anstalten mit liebevollen Beiträgen gnädigst zu unterstützen.

Der aus Ihrer großen That erfolgende, unausbleibliche Segen wird sich in die späteste Nachwelt ergießen und das Andenken daran Ihr ganzes Leben verherrlichen.

Die Welt würde am Ende sengend [?] vergehen, lebete kein Edler in ihr, und wäre der ewige Menschenkeit nicht im Kinde. Wir werden ein großes Vaterland haben, wenn wir diesen Keim beachten und dem Verbilden und Zertretten des Menschlichen zuvorkommen.

Ich schließe mit inniger Hochachtung und Zuversicht, Gewährung zu finden und geharre Euer Hochgeboren

Ofen, am 12-ten Juni 1829.

ergebene Therese Gr. Brunsvik

Valószínűleg ugyanezzel a szöveggel küldte el másoknak is az invitáló levelet *Brunszvik* Teréz. A sajátkezűleg írt levélben számos helyesírási és nyelvtani hiba van, ezeket valaki később kijavította. A hibák nyilván a másolás közben estek.

A *Széchenyi*hez küldött levélhez azonban hevenyészettebb írással még utóiratot is illesztett a grófnő, ebben – ismerve *Széchenyi* Anglia iránti érdeklődését – angliai példára hivatkozik.

„Emberbaráti érzelmű főméltóságodban mély érzéseket fog kelteni, ha ebben a könyvben – Über frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen von Wilderpsin und Wertheimer – elolvassa az angliai sikereket és eredményeket: ott néhány esztendő alatt 600 hasonló óvodát nyitottak a felnövekvő szegény generációk számára."

„N. Sig. Euer Hochgeboren menschenfreundliches Gemüt wird innig bewegt sich fühlen in dem Buche: ‚Über frühzeitige Erzichung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen von Wilderspin und Wertheimer', die Erfolg und Resultate in England nachzulesen, wo in einigen Jahren über 600 ähnliche Asyle der unschuldigen heranblühenden Generation eröffnet wurden.

Die Bücher dieser Anstalten sind übrigens in meiner Verbindung mit den Frauen . . . (olvashatatlan szó).

E levélből megtudjuk, hogy *Brunszvik* Teréz *már 1828 tavaszán megszervezte a korai nevelést hazánkban létrehozó és terjesztő egyesületet* (Verein zur Begründung und Verbreitung Frühzeitiger Erziehung im Vaterlande), ez volt tehát az óvodai Nemzeti Egyesület elődje.

A levél mellett egy gyűjtőív (Verzechnis der eingesammelten Beitraege zur Deckung der Klein-Kinderschul Anstalten), valamint kéziratos terjedelmes ismertetés az óvodákról (Gedrängte Uebersicht von der Leitung und dem Zwecke der Bewahr – und Erziehungs Anstalten für arme Kleine Kinder, oder so genannte Klein-Kinder Schulen), valamint egy nyomtatott kisalakú gyűjtőív található, továbbá két magyar nyelvű kötelezvényűrlap. Ez utóbbiak azonban már az 1834-ben megalakult Terjesztő Egyesületbe való belépés űrlapjai.

Nem tudjuk, hogy mit válaszolt, válaszolt-e egyáltalán *Széchenyi* erre a levélre, de az 1830. június 23-i gyűlésen való részvétele az óvodaszervezés és – terjesztés ügyével való rokonszervezését bizonyítja.

Ismerjük viszont *Széchenyi*nek azt a magyar nyelvű levelét – az új katalógusból tudjuk, hogy másolata a gyűjteményben *K 210/1/179.* – található, amelyet 1835. október 22-én írt Pozsonyból *Brunszvik* Teréznek, aki alighanem valamiféle festőiskolára gyűjtött ekkor adományokat. *Széchenyi* igen szívélyes hangon válaszolt a grófnőnek:

Gróf Brunszvick Therese kisasszonynak.

Tisztelt Grófné!

E' f. évi october 9-én írt becses sorait néhány nappal vettem ezelőtt. Feltornyosult munkáim válaszomat ez óráig hátráltatták.

Nagysás Grófné! Noha nem szeretem, sőt elveim ellen van, pénzbeli tehetségeimet eldiribolni, s így egyeseket pártolásom alá venni nem szoktam; jóllehet honunknak igazi színe nincs, és ekép a festés csekély ítéletem szerint a napi rendtül még felette távul esik, s ámbár legutolsó garasomnak is van bizonyos helye már, hova annak okvetlen folynia kell, – azért Nagysád iránt – őszinte tiszteletem bemutatása végett – mégis kivételt akarok tenni magam alkotta rendszabásaimban, s ide mellékelve csatlom a hozzám irányzott

aláírási ívet, mellyel évenkénti 50 pengő-forint hozzájárultam mutatkozik, s pedig az 1836, 7 és 8 évekre.

Vegye Nagysád hódolatom e bebizonyítását nyájas leereszkedéssel, míg Nagysádhoz személyesen leend szerencsém, ki vagyok Nagyságodnak legalázatosb szolgája

Pozsony Octob. 21-én 1835. gr.Széchenyi István

De még egy harmadik *Brunszvik*-dokumentumot is találunk a gyűjteményben, s ez sem érdekesség nélkül való. A katalógus arról tájékoztat, hogy a *K 305/120.* sz. irat egy „Brunszvik Terézinek írt levél megnevezetlentől. (1825 után)". A négyoldalas német nyelvű levél írójának személye a szövegből nem derül ki.

Rapos József ismert művében említette, hogy *Brunszvik* Teréz kapcsolatban állott Edward *Reed* angol lelkésszel, akinek egyik leveléből magyar fordításban részleteket is közölt.[6] Ez a levél 1830 augusztusában kelt, s benne éppen a fentebb említett óvodai Nemzeti Egyesület szervezésére biztatja a grófnőt.

Rapos az eredeti levélnek talán a *Brunszvik* Teréz által készített német fordítását használta fel a magyar közléshez, az angol eredetiről nem tudunk. *A Széchenyi-gyűjtemény K 305/120. sz. irata viszont kétségkívül a Reed-levél német fordítása,* szövegének összevetése a *Rapos* által nyújtott magyar fordítással ezt nyilvánvalóvá teszi.

De hogyan került ez a levél a Széchenyi-iratok közé? Szövegében többször is előfordul *Széchenyi* neve – Rapos ezeket a részeket nem közölte –, sőt a levélíró azt ajánlja, hogy *Széchenyi* legyen a Nemzeti Egyesület titkára. Talán éppen *Brunszvik* Teréz juttatta el ezt a másolatot *Széchenyi*hez?

*

Tovább tallózva a katalógusban, újabb – a reformkor neveléstörténetéből jól ismert – nevekre bukkanunk. A velük kapcsolatos iratok mind *Széchenyi*nek *a korabeli magyar művelődésügyben betöltött fókuszfunkcióját, gyújtópontszerepét* dokumentálják.

1831. február 2-án kelt levelével (*K 203/158–162.*) például *Edvi Illés Pál,* az 1836-ban megjelent népszerű népiskolai módszertankönyv későbbi szerzője kereste fel a Pápa melletti Vanyoláról Széchenyit:

Méltóságos királi kamarás és Gróf úr, Kegyes Jóakaró uram!

Végrül megnevezett, noha személyesen isméretlen, bátorkodom járulni Nagyságod Eleibe, és hirdetni Nagyságodnak azt az elragadtatással határos mély tiszteletét, mellyel Nagyságod Hazafiúi Érdemei eránt mi Pápa-vidékiek is viseltetünk. Különösen a magam részéről rég óhajtoztam arról bizonyságot tenni Nagyságodnak, mely tiszteletemnek csekély zálogául mostan ide zárva meg küldöm Nagyságodnak, nyomtatás alá szánt apró dolgozataimat, – oly reménnyel hizelkedvén magamnak, hogy azokat (mint talán részint Nagyságod előtt újságokat is) figyelmére méltatandja Nagyságod. A dolgozatok pedig ím e következők:

1. A magyar Tíz Parantsolat. Ezt éppen akkor tájban írtam, midőn Nagyságod ama Classicus könyvünken a Hitelen dolgozni méltóztatott. Még 1829-be küldöttem a Tudományos Gyűjteménybe, meg is fordult a Censúrán, de viszsza-igazíttatott.
2. Két híres ángol dalt, textussal és fordítással.
3. A Marseille-i hymnust textussal és fordítással.
4. A leg újabb franczia lázadás alkalmával készült franczia dalt magyar fordítással.

Mind a mellyeket, mivel magyar folyó-írásban kinyomtatva látnom alig lehet: kéziratban kívántam közölni Nagyságoddal. Nagy fogna lenni örömem, ha Nagyságod tetszését megnyerhetnék . . .

[6] *Rapos* i.m. 64–67.

A 4. pont alatt küldött dal a *La Parisienne* „par Casimir Delavigne, aprés le 30. Juilett 1830.". Az 1830. párizsi júliusi forradalom hullámverése ez egy dunántúli faluban, s ami különösen érdekes: a forradalmi dalt éppen *Széchenyi*nek, a *grófnak* küldte el fordítója.

Terjedelmes előterjesztést készített *Széchenyi* számára 1837. december l-i kelettel a hazai műszaki oktatásért küzdők egyik vezéralakja, *Vállas* Antal (*K 209/43.*): „ Memorandum a tudományos szellem és az ipar kifejlesztésére alkalmas módok iránt." Részletes külföldi áttekintés után a különféle reáliskola típusok lehetőségeit ajánlja *Széchenyi* figyelmébe a tudós szerző.

A székelyudvarhelyi református kollégium vezetője azt kérte *Széchenyi*től, hogy küldje el könyvtáruk számára saját könyveit. A válasz *K 200/2.* sz. alatt található:

Nagyérdemű Tanító Ur!
Méltóságos gróf Széchenyi István úr megbíztából ő nagyságának e f. évi január 3-ikán Önhez intézett válasza következtében szerencsém van ezennel ide mellékelve ő nagyságának eddig külön megjelent minden munkájából egy-egy példányt, összesen 7 darabban által küldeni a Székely Udvarhelyi ev. reform. Collegium számára. Ki magam ajánlása mellett teljes tisztelettel vagyok Nagyérdemű Tanító Urnak alázatos szolgája
Pest, Martius 12. 1839. Tasner Antal titoknok

A könyvek között volt a *„Hitel"* is. Andrássy György gróf 1831. október 12-i levelében *(K 202/12.)* az ekkor kirobbant parasztmozgalmakkal kapcsolatban egyik ismerősük híradásáról számolt be Széchenyinek: „. . . Ötvös többi között beszélte: hogy a Lázadó Helységek egyikében a Hitelből praelectiókat [felolvasásokat] tartottak."

A magyar nyelv terjesztése ügyében tevékenykedő pesti katolikus kispapok Magyar Iskolája két levelet is írt *Széchenyi*nek az egyiket 1837. június 18-án, a másikat 1839. szeptember 20-án, mindkettő mellé az általuk fordított magyar nyelvű könyveket mellékeltek. (K 207/162–163.).

„. . . Bölcs belátásánál fogva átlátta Méltóságod – írták –, hogy valódi hazafi csak erkölcsös ember lehet, hogy az erény lángoló szeretete szülője a hazafiságnak, alapja a közboldogságnak, szóval tudta, nyilvánította s tettekkel bebizonyitotta Méltóságod: miben áll kötelességeinek egész tartalma, s hogy az nem egyéb, mint szép sorsunk – melly a kegyes Istennek ajándéka – férfias föntartása egy részről, a haza diszére s fölemelkedésére buzgó törekvés más részről. Ezek folytában találva mondá, s utána mi is szívünk mélyéből mondjuk: ez teszi az igazi, el nem fajult jó Magyar élet körét."

Végül egy irat, amelyet Döblingben vett kézbe *Széchenyi,* életének végefelé: *a pesti egyetem hallgatóinak kérvény-fogalmazványa a magyar oktatási nyelv érdekében*, „Pest, 1859. október" keltezéssel (*K 305/1.*).

„Alólírottak, a magyar nemzet gyermekei, s egyetemi tanulók Pesten, már több év óta azon szerencsétlen helyzetben vannak, hogy a czélt, mely őket a főiskolára ide vezette, egészen tévesztve – még öt költséges esztendő elteltével az egyetemet oda hagyni kénytelenek a nélkül, hogy a legtöbb és legfőbb tudományokban valami előmenetelt tehettek volna, mert az előadások legnagyobb része oly nyelven tartatik, melyet a tanuló ifjúság részint épen nem, részint nem oly mértékben ért, hogy azokat a legszegültebb figyelem, s a legerősebb tanulási ösztön mellett is magáévá tehesse.

Miután azonban a Felséges Uralkodó legközelébb a gymnasiumokat azon kegyelmes rendelettel megajándékozni méltóztatott, hogy azokban az ifjúság *nemzetiségi többsége* döntse el a tannyelvet – felbátorítva érezzük mi is magunkat, a magas kormányhoz a magyar királyi pesti egyetemre nézve e

hasonló kegyes és igazságos intézkedés mielőbbi kibocsátása végett folyamodni, hogy így azon szent czélt, melynek a halhatatlan emlékezetű Mária Therézia királyné, Pázmány Péter, Lippay György és Széchenyi György magas Primások dús alapítványaikkal a magyar egyetemet szentelék, elérni lehessen, s Haza és Fejedelem a tudomány valódi előremenetelének, mi pedig saját boldogulásunknak örvendhessünk, és szeretett szülőinknek végtelen gondjaik, szeretetük s teménytelen költségeik fejében s hála gyanánt valódi tudást és tudományt vihessünk haza.

Azon meggyőződésben ismételjük tehát alázatos kérelmünket, hogy ennek tiszta forrását és indokait a magas kormány bölcsessége azon őszinte loyalis érzületben fogja keresni, mely minden jól nevelt ifjút ösztönöz, hogy egykor a Fejedelemre és Hazára nézve polgári kötelességeit teljesíteni, nemzetének javára és becsületére válni s mint mívelt ember a korral haladni képes legyen."

*

Túl a neveléstörténeti vonatkozású dokumentumok sokaságán, elsősorban természetesen *Széchenyi pedagógiai gondolatai* érdeklik a neveléstörténet kutatóját, a katalógus lapjait forgatva. Ennek gazdag lelőhelye – a naplók, feljegyzések mellett – a gyűjtemény levelestára. Egyik szép, bensőséges hangú darabja az a levél, amelyet *Széchenyi* 1847. augusztus 22-én írt tízéves Béla fiához:

Kedves Bélám,

Többször akartam Néked már néhány sort írni, de eddig elé mindig kifogytam az időbül. Ma vett – f. h. 16-ikán írt – soraidra azonban köszönettel akarok válaszolni. Mikor elfelejthetetlen Atyám nékem írt legelőször, nem mondhatom, milly nagy örömöt éreztem, s így azt gondolom, Neked sem lesz közömbös, Atyádtul – ki egyszersmind leghűbb barátod, néhány sort kaphatni.

Hogy erős akaratod van, mint dolgozó méh, becsületesen szolgálni az emberiséget és kivált Honunkat, melly úgy is rémitőleg nélkülözi az őszinte munkáló kezeket, azon igen örvendek.

Hidd el: a becsületes és munkás ember, minden mindenbevéve, a legboldogabb is; míg azért vagy éppen a here, csak terhül szolgál a világnak, sőt maga magának! – Már most, Isten segítségével nemsokára meglátjuk egymást, és viszonylag örülni fogunk; Te hogy Atyád még meglehetősen „megvan"; – Én pedig hogy Béla fiam nőt,erősödött, és tisztán megóvta szívét!

Csókold Ödönt, Podhorszkyt pedig legbarátságosabban köszöntsd nevemben! Isten tartson.

Széchenyi István.

Az utolsó bekezdésben említett Ödön *Széchenyi* kisebbik fia, *Podhorszky* Lajos pedig Béla nevelője volt. (*K 199/8.*).

A pedagógiai problémák kutatójának azonban érdemes beleolvasni a *Széchenyi–Eötvös*, a *Széchenyi–Wesselényi*, a *Széchenyi–Schedius* levelezésbe is.

*

Könnyen hozzáférhető, gyorsan kikereshető-kézbevehető iratok, dokumentumok várják a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtárának kézirattárában azokat a kutatókat, akik a *Széchenyi* István pedagógiai-közoktatásügyi gondolatait, terveit, tevékenységét kívánják alaposabban feltárni. (Hogy egy modern *Széchenyi*-monográfiára, benne egy

korszerű nevelő-*Széchenyi*-portréra milyen nagy szükségünk volna, azt – úgy vélem – nem kell részletesebben bizonygatnom.) S e kutatóknak ezután már nélkülözhetetlen közikönyve lesz ez a kitűnő, jól informáló, világosan eligazító katalógus.

MÉSZÁROS ISTVÁN

A LENGYEL OKTATÁSI-NEVELÉSI RENDSZER HELYZETE ÉS FEJLŐDÉSÉNEK TÁVLATAI

Szerte a világon, a szocialista, kapitalista és fejlődő országokban egyaránt munkálatok indultak meg az iskolarendszernek a tudományos-műszaki forradalom következményeinek és követelményeinek megfelelő korszerűsítésére. Az utolsó harminc év során a gazdaságilag, társadalmilag, politikailag és demográfiailag rendkívül fejlődő Lengyelországban is felismerték ennek szükségességét. Ezért a Lengyel Egyesült Munkáspárt Politikai Bizottságának kezdeményezése alapján 1971 januárjában a Művelődésügyi Minisztérium Szakértői Bizottságot hozott létre *a Lengyel Népköztársaság oktatási helyzetéről szóló beszámoló kidolgozására.* Elnökévé Jan *Szczepański* professzort nevezték ki. A Bizottság 24 tagból állott: a tudomány különböző területeit képviselő tudósokból, tanárokból, közéleti személyiségekből és gazdasági szakemberekből. A szakértők két feladatot kaptak. Először: az oktatás és nevelés jelenlegi lengyel rendszerének értékelése és javaslat készítése annak fejlesztésére. Másodszor az ország népgazdasági, demográfiai és kulturális fejlődésének bekövetkezett változásai ismeretében a képzési rendszer perspektivikus modelljének kidolgozása, jövőbeni feladatainak meghatározása, a terv, illetve egyes variánsai kivitelezéséhez szükséges anyagi feltételek kimutatásával.

A fenti feladatok megoldásához a Bizottság tagjain kívül több mint kétszáz szakembert vontak be a munkába. Ez a kollektíva a következő munkát végezte:

1/ Elemezte és értékelte a valamennyi Lengyelországban működő képzési rendszert, beleértve az iskoláskor előtti nevelést és a diploma megszerzése utáni képzést.

2/ Megvitatta az ország fejlődésének további útjait a társadalmi, gazdasági kulturális élet területén az évszázad végéig.

3/ Kidolgozta az oktatási rendszer fejlesztésének vázlatait.

A Bizottságnak ez a munkája olyan lengyel képzési formák keresésére irányult, amelyek teljesen biztosítanák a nemzeti célok megvalósítását, és kielégítenék a magas fejlettségi fokon álló szocialista társadalom szükségleteit;

4/ Figyelemmel kísérte a világ fejlett országaiban az oktatási rendszer tanulmányozásával kapcsolatos tájékoztatási-módszertani munkát, a különböző országok oktatási reformterveit, nemzeti és nemzetközi szakértői bizottságok jelentéseit az oktatás területéről, az iskolaügy fejlődésének prognózisait.

A Szakértő Bizottság kilenctagú (társadalmi munkában dolgozó) elnöksége kétéves tevékenysége alatt két kiadványt tett közzé: „A Lengyel Népköztársaság oktatási helyzetéről szóló beszámoló alaptételei és tézisei" (1973. február), és „Beszámoló az oktatás helyzetéről a Lengyel Népköztársaságban" (1973. május).

Az 1945-ös nehéz kezdés ellenére, amely nemcsak a károkból, a káderek és a felszerelés elvesztéséből adódott, hanem abból is, hogy a megszállók majdnem minden oktatási intézmény normális működését felfüggesztették Lengyelországban, a képzési rendszer *nagy eredményeket* ért el. Napjainkban a rendszeres képzés a különböző iskolatípusokban és művelődési intézményekben a lakosságnak több mint 25%-át fogja át. A nappali 8 osztályos általános iskolákban a tanárok száma az 1946-os 66 660-ról 1970-re 211 500-ra nőtt; a tudományos-pedagógiai dolgozók száma a felsőoktatási intézményekben az 1947/48. tanévi 8300-ról az 1970/71-es tanévre 31 300-ra emelkedett. 1950–1970 között az általános iskolák részére 63 700 új osztályhelyiséget adtak át, 14 200-at a szakiskolák, a szak- és általános középiskolák részére. A képzési rendszer működési feltételeiben jelentős változást hozott az „Ezer iskola a lengyel állam ezeréves jubileumára" társadalmi mozgalom.

Az 1946–1971 közti időszakban 11 millió 129 ezer tanuló végezte el az általálános iskolát, az általános középiskolát 1 millió 463 ezer, a szakiskolát és e fokozat egyéb iskoláit 2 millió 025 ezer, a felsőoktatási intézményekben 670 ezer szakember végzett. Ugyanebben az időszakban a felsőoktatási intézmények száma a háború előtti 32-ről 1970-ig 85-re nőtt, a hallgatók száma pedig majdnem meghatszorozódott.

Az 1973–1975-ös évek előkészületül szolgáltak az iskolareform bevezetéséhez. A közoktatás tökéletesítésének programja az iskolarendszer valamennyi fokára vonatkozik. 1973-ban 30 195 különböző típusú óvodai intézmény működött (önálló óvodák, óvodai tagozat az általános iskolák mellett, a Gyermekbarát Szövetség óvodai intézménye, az előkészítő óvodai központok a 6 éves gyermek részére és a falusi megőrző otthonok), 6932 városban és 23 273 vidéken, 1 millió 026 ezer 344 gyermekkel.

Ugyanezekben a tanévekben az általános iskolákat 4 millió 634 ezer tanuló látogatta. Ezek közül 2 millió 306 ezer városokban és 2 millió 328 ezer falun tanult. A tanulók száma 207 ezerrel csökkent az előző évekhez képest, a demográfiai visszaesés következtében. 1973 óta az Oktatás- és Nevelésügyi Minisztérium rendeletére körzeti iskolák létesültek. Ezek egyesítik a falun az óvodákat, az általános iskolákat, a szakmunkásképző és mezőgazdasági iskolákat, az általánosan képző középiskolákat és a szakközépiskolákat. 1973-ban 723, 1974/75-ben már 1226 községi körzeti iskola működött.

Az utóbbi években növekszik az általánosan képző középiskolákba felvett tanulók száma annak ellenére, hogy az általános iskolát kevesebben hagyják el. Az 1971/72-ben felvettek száma 123 ezer 660 volt, míg 1973/74-ben 131 ezer 325. A városi fiatalok számaránya nagyobb a falusiakénál. Növekszik a munkás-paraszt fiatalok száma.

Az oktatómunka megjavítására nagyobb mértekben vezették be a laboratóriumi foglalkozásokat. Az új tanterv 1973/74-ben négyféle tagozatos osztályokat vezetett be: 1/ alapismeretek, 2/ matematika, 3/ humán tudományok a filológiával és 4/ biológia-kémia tagozattal. Létesítettek testnevelési tagozatos osztályokat is. Nyolcvankét iskolában 394 nyelvi tagozat működött. A matematika tagozatos osztályok száma eléri az összes osztályok 25%-át.

Az érettségi írásbeli a matematikából és a lengyel nyelvből kötelező, a fakultatív tárgyak között a jelölt választhatja az idegen nyelvek valamelyikét, a történelmet, a társadalomtudományi propedeutikát, a biológiát, a földrajzot, a fizikát, a kémiát, a csillagászatot, a műszaki nevelést, a képzőművészeti nevelést, a zenei nevelést vagy a katonai előképzést. Az érettségi formája lehet a szóbeli vizsga helyett egy értekezés elkészítése a tanév folyamán, amelyet a tanulónak meg kell védenie.

A szakképzés 2–3 éves szakmunkásképző iskolában, 4-éves szakközépiskolákban, 4- vagy 5-éves technikumokban és a gimnáziumi érettségi után 1–2 évi szakiskolai tanulmányok folyamán történhetik. Az eddigi 601 mesterség helyett 200 lesz, ebből 78 esik a szakmunkásképzésre és 122 a szakközépiskolákra. 1976. szeptember 1-től 50 kiválasztott iskolában megkezdték 14 szakma tantervének kikísérletezését is.

1973/74-ben a Lengyel Népköztársaságban 625 gyógypedagógiai általános iskola működött. 89 600 tanulóval és 140 gyógypedagógiai középiskola 15 100 tanulóval. Körülbelül 21 ezer szellemi fogyatékos gyermeket neveltek. Voltak olyan iskolák, ahol a normál osztályok mellett tanultak a gyógypedagógiai oktatásra szoruló tanulók.

A felnőttek általános és középiskolai oktatása igen jelentős. Ezeknek az iskoláknak száma egyre nő. Ezt a Minisztertanács 1974. február 1-i rendelete is szorgalmazta. Megvalósítási formái lehetnek: a vállalaton belüli szervezés, szakmai tanfolyamok a vállalaton kívül, gyakorlati foglalkozás. Az 1973/74-es tanévben 642 általános iskola működött a dolgozók számára 54 700 tanulóval, és 302 liceum 122 700 tanulóval, valamint 51 levelező gimnázium 45 700 tanulóval.

Az oktatásügyre háruló nagy feladatok megfelelő ellátása végett nagy gondot fordítanak a tanárok továbbképzésére. A tanárok továbbképzésébe 10 év alatt 160 ezer hallgatót kell bevonni. Az 1973/74-es években 40 ezer pedagógus vett részt továbbképzésben. A továbbképzés kötelező a 40 évnél fiatalabb férfi és 35 évnél fiatalabb nő tanárok részére. A továbbképzést a Tanárképző Intézet szervezi, egyik formája a Tanári Rádió- és Televízió-egyetem. Ez főképpen a főiskolákon tanulmányokat folytató pedagógusokat segíti, valamint azokat, akiket nem vontak be a továbbképzésbe. A tanári rádiós és televíziós előadásokat közli az Oktatás és Nevelés című havonként megjelenő folyóirat is.

Az iskolareform kidolgozására hivatott Szakértő Bizottság megállapította, hogy az elért eredmények ellenére *hiányosságok* is vannak. Nagy a lemorzsolódás különösen az általános iskolákban, amelyekben 1945–1965 között kb. 2,5 millió tanuló nem fejezte be tanulmányait. Komoly aggodalomra ad okot az osztályismétlés mértéke, amely az utóbbi években az általános iskolákban megközelítette a 6%-ot, az általánosan képző közép- és szakiskolákban a 8–9%-ot. Viszonylagosan nagy volt a lemorzsolódás a felsőoktatási intézményekben is, ahol az első év után a hallgatók több mint 20%-a maradt ki, az I. évfolyamra felvetteknek összesen 30%-a pedig nem jutott el az államvizsgáig.

A Szakértő Bizottság bírálat tárgyává tette *a tanterveket*. A tantervek folytonosan növekvő túlterhelése következtében, különösen az általános iskola felső osztályaiban és a középiskolákban, paradox jelenségek mutatkoztak. Az iskola, miközben az ismeretek lehetőleg minél nagyobb mennyiségét igyekszik nyújtani a tanulóknak, a valóságban egyre kevesebbet ad. Emellett a tantervek nem tartalmaznak olyan, a közösségi társadalom tagjai számára fontos ismereteket, mint a társadalmi és családi viszonyok, az egyén életének megszervezése, a szabadidő racionális kihasználása stb.

A bizottság elemezte a jelenlegi képzési rendszer *gazdaságosságát* is. Kiderült, hogy ez a rendszer kevéssé gazdaságos, minthogy a tanulóifjúság túl hosszú ideig marad távol a termelő munkától, előnyben részesíti a költségesebb képzési formákat és a szűk szakterületek tanulmányozását. Ebben a rendszerben nem elég széles a diploma megszerzése utáni kötelező ciklikus átminősítéssel foglalkozó intézményhálózat, amely nélkülözhetetlen a munka termelékenységének rendszeres fokozásához a népgazdaság különböző ágazataiban.

A Szakértő Bizottság leszögezte, hogy *a lengyel oktatási rendszer fejlődésének új irányt kell vennie, mert jelenlegi formájában nem biztosítja az ország távlati fejlődési terveivel kapcsolatos feladatok végrehajtását*. A feladatok méreteit és jelentőségét bizonyítja az is, hogy a XX. és XXI. század fordulóján Lengyelországban legalább 2 millió felső fokú végzettséggel rendelkező szakemberre lesz szükség (ma az ilyen szakemberek száma 650 ezer körül van). Emellett a szakembereknek magas képzettséggel kell rendelkezniök, amely lehetővé teszi a tudomány és technika új eredményeinek elérését és serkenti haladásukat.

Az oktatásügy fejlesztésének tervezetét két vonatkozásban dolgozták ki: a perspektivikus terveket jelenleg 1990-ig, és az ötéves terveket 1976–1980-ig. Ezeket a tudományos hipotéziseken alapuló demográfiai és az ország várható gazdasági-társadalmi prognózisa alapján készítették el. Ez a munkálat az *„Oktatás és nevelés fejlődésének előirányzata"*.

A nemzeti nevelési rendszerre vonatkozó kutató munkát a Minisztérium, a főiskolák és az Akadémia Intézete irányítja. A munkálatok első szakasza 1975-ig terjedt. Ki kell dolgozni a szocialista oktatás és nevelés, a permanens nevelés tervezetét. A második szakaszban 1978-ig el kell készíteni a tanterveket, a tankönyveket és a tanári kézikönyveket, valamint a tanárképzés elveit. A harmadik szakasz 1985-ig az oktatási-nevelési rendszer tökéletesítése és prognózis 2000-ig.

A Szakértői Bizottság hosszas megfontolás után *az oktatási-nevelésügyi reform négy változatát dolgozta ki*, amelyek közül a lengyel szejm 1973. október 13.-án a II/a. variánst fogadta el.

Az I/a. variáns szerint Lengyelországban a jelenleg fenálló iskolastruktúra keretei között tennék általánossá a középiskolai oktatást. Eszerint változatlanul meghagyják az általános iskolák, az általánosan képző középiskolák, a szakiskolák és főiskolák jelenlegi szervezeti formáit, csak annak lehetőségét irányozzák elő, hogy középiskolai szintű tanulmányokat kezdhet minden olyan tanuló, aki ehhez megfelelő igényekkel és képességekkel rendelkezik.

Az I/b. variáns a jelenlegi iskolarendszer olyan értelmű módosítását jelenti, hogy a 12-osztályos iskola keretei között bevezetik az általános középfokú oktatást. Az általánosan képző középiskolák a fiatalok 50%-át, a szakközépiskolák 20%-át vennék fel, míg 25% a hároméves alapfokú szakiskolákat végezné, 5% pedig megfelelő gyógypedagógiai iskolákat.

A II/b. variáns kilátásba helyezte, hogy a 11-osztályos általános iskola szintjén teszik általánossá a középiskolai oktatást. A bizottság tagjainak többsége ezt a variánst tartotta optimálisnak, egyben reálisnak, amely az iskolarendszer reformja első szakaszának végén, azaz 1980 körül bevezethető. A lengyel szejm azonban a II/a. variánst fogadta el.

A II/a. variáns javasolja a középiskolai oktatásnak a 10-osztályos iskola szintjén általánossá tételét. Ez a variáns akkor valósítható meg, ha az összes társadalmi osztályokat és rétegeket képviselő szülők elő tudják készíteni a gyermeket az iskolára, ezzel megfelelő szókészletet nyújtanak nekik, ösztönzőleg hatnak egész intellektuális fejlődésükre, egyszóval, betöltik gyermekeik első tanítóinak funkcióit. Az összes tanerők főiskolai végzettséggel rendelkeznek, és ezzel az iskola magas színvonalú eredményeket képes elérni. Mindehhez szükséges lenne az óvodai gondozás formáinak általános tétele.

A reform megvalósításához az előkészületek 1974-ben indultak meg. Jelenleg már bevezették az új óvodai tanterveket, a 10-osztályos általános iskola 1–3. osztályaiban az új tantervek az 1978/79-es tanévben kerülnek bevezetésre. Ezt követően 1980-tól kezdődik a 4–10. osztályos tantervek bevezetése, amelyeknek teljes megvalósítása 1986 júniusában ér véget.

Az óvodai nevelés. Az oktatási reform először lép túl az iskolán, és öleli fel az óvodai nevelés területét is. Szükséges minden gyermek számára biztosítani – tekintet nélkül arra, hogy milyen környezetből származik – az egyenlő indulást, az egyenlő esélyt már a tanulás megkezdésének pillanatában. A munka két irányban halad. Az egyik, biztosítani *valamennyi 6 éves korú gyermek számára* tehát egy évvel az iskolai tanulmányok megkezdése előtt, az óvodai gondozást. A kezdeményezett eljárások másik iránya az

óvodai foglalkozások *új tantervének* kidolgozása, amely figyelembe veszi a lengyel nyelv és a matematika tanításának elemeit. Ennek a tantervnek tervezete már elkészült, és a gyakorlati megvalósítása előtt jelenleg kísérletileg kipróbálják több kijelölt helyen.

A hatévesek számára jelenleg az óvodai nevelés néhány formája áll rendelkezésre. A legértékesebb ezek közül a teljes gondozású és nevelési tantervű óvoda, egész éven keresztül működik heti 48–66 óra időtartammal. Ilyen óvodákba jár 685 ezer 3–6 éves korú gyermek. Vannak ezen kívül óvodai részlegek és központok, amelyek hasznos, de nem teljes értékű nevelési formát jelentenek. A legközelebbi évek során azonban szükség lesz rájuk. Az óvodai nevelés valamennyi formája jelenleg több mint 942 500 3–6 éves korú gyermeket ölel fel (ebből 92,7% városban, és 85,1% falun) – köztük 88,9% a hatéves. Az óvodák hálózata még nem tökéletes, ezért szükséges ezek fejlesztésének ütemét meggyorsítani. Tervbe van véve, hogy a legközelebbi két ötéves terv folyamán, tehát 1976–1985 között 235 000 új óvodai helyet kell biztosítani.

Eddig az óvodai férőhelyeket külön épületekben helyezték el. Jelenleg az óvodák megtervezésében egyre gyakrabban mutatkozik az óvodának – megfelelően e funkciójához alkalmazkodva – az iskolaépület egy részében való elhelyezése.

Nem kevésbé fontos kérdés az óvodák részére *a szükséges szakmai képesítéssel rendelkező pedagógusszemélyzet* biztosítása. Már jelenleg több mint 3300 állásban lévő óvónő egészíti ki képzettségét. Az óvónőket az óvónőképzők fogják képezni, amelyeket minden vajdaságban nyitnak majd. Ezenkívül a terv szerint az óvodák egy részében a foglalkozásokat olyan pedagógusok fogják vezetni, akik képesítéssel rendelkeznek az alsótagozatos I–III. osztályokba való tanításra.

Az alsótagozatos (kezdeti) oktatás. Az óvodából a hétéves gyermek egyenesen a 10 osztályos iskola I. osztályába kerül, és itt kezdi meg képzésének kezdeti szakszát, amelyet *kezdeti oktatásnak* neveznek. Lényeges jelentőségű újítás, hogy a megreformált iskolában ez egy évvel megrövidült, és így három évre terjedt ki. Ez rendkívül fontos időszak a gyermek életében, és így az alsótagozatos oktatásnak néhány funkciót kell betöltenie, nemcsak gondozó-nevelő, hanem megismerő és jártasságszerzési feladatot is.

Az iskola egyik alapvető feladata lesz tehát a gyermek fejlődéséről való állandó gondoskodás megszervezése, megfelelő tudás és jártasság biztosítása számára. Ezek feltételei a felsőbb osztályokban való további képzésének. Ki kell alakítani az alapvető készségeket is. Nagy fontosságú a gyermeknél a kézügyesség kifejlesztése, amely minden gyakorlati cselekvéshez szükséges. Ezeknek a jártasságoknak a megszerzése a gyakorlati foglalkozások keretében fog történni, kapcsolatban a korszerű technikában alkalmazott elemi fogalmak és elnevezések megismerésével.

Az iskolai oktatásnak ezekben a kezdeti éveiben a testnevelés a gyermekeknél a mozgásjártasság és az egészségügyi-higiéniai szokások elsajáttíttatására irányul.

Másfajta feladatot kell betölteniök az olyan tantárgyaknak, mint képzőművészeti és zenei nevelés. Ezeknek a tárgyaknak meg kell könnyíteniök a gyermek saját gondolatai, magatartása és élményei kifejezése jártasságainak és szükségleteinek fejlesztését, művészi alkotó tevékenységben s az őt körülvevő szép iránti fogékonyságra való kiképzését.

Azok a tantárgyak, amelyek a 10-osztályos iskolai oktatási rendszer alapját alkotják, *a lengyel nyelv és a matematika*. Így az alsótagozatos oktatás időszakában is a legfontosabb tárgyak közé fognak tartozni.

Már jelenleg folynak az intenzív előkészületek a szükséges képesítésű pedagógusok biztosítására az alsótagozatos osztályok részére. A főiskolai tanulmányokra irányított

mintegy 160 ezer tanító között nagyszámú I–III. osztályos pedagógus van. Szükségesnek látszik azonban a főiskoláknak azokon a szakain a helyek számának jelentős növelése, amelyek a 10-osztályos iskola legalsóbb osztályai számára képeznek tanítókat.

A III. osztály befejezés után, amely az alsótagozatos oktatás utolsó osztálya, a gyermek megkezdi tanulását a 10-osztályos iskola következő ciklusában, amelyet *rendszeres oktatásnak* neveznek. Ez a IV–X. osztályokat foglalja magába.

A IV–X. osztályok. A IV. osztálytól kezdve a tanuló megbízható tudást fog szerezni a természetről, a társadalomról, a kultúráról és a technikáról, hogy az iskolai nevelésének utolsó két esztendejében ugyanezekre a kérdésekre a különböző tudományágak szempontjából tekinthessen vissza. Ez azután elvezeti őt az ismeretek bizonyos szintéziseinek összeállításához.

A IV. osztályos, tehát 11 éves tanulónak hetenként nyolc lengyel nyelvi órája, öt matematika órája, három-három földrajz és testnevelési órája, kettő-kettő történelem, biológia (a higiéniával), gyakorlati foglalkozás órája, és egy-egy képzőművészeti és zenei órája lesz. Ehhez jön még egy óra az osztályfőnök rendelkezésére és egy óra tanórán kívül sportfoglalkozásra. A IV. osztályosnak tehát hetenként 29 óra kötelező elfoglaltsága lesz.

Egy évvel idősebb társa heti 4 órában megkezdi az orosz nyelv tanulását. A VI. osztályos tanulók számára heti 2 óra csillagászat lesz és ugyanennyi kötelező, tanórán kívül szaktárgyi-problémamegoldó foglalkozás. A VII. osztályban bevezetésre kerül heti 4 alkalommal egy nyugat-európai nyelv oktatása, a VIII. osztályban hetenként kétszer a kémia oktatás, és a tanórán kívül fakultatív foglalkozások mértéke heti 4 órára emelkedik. Ugyanakkor egyes osztályokban csökken más tantárgyak heti óraszáma. Például: a VII. osztályosoknak heti 4 órájuk lesz a lengyel nyelvből és a matematikából, továbbá 3 órájuk az orosz nyelvből. A VIII. osztályosok viszont 3 órában fognak matematikát tanulni és 2 órában orosz nyelvet. Így tehát a 10-osztályos iskolában a tanórák és kötelező foglalkozások heti óraszáma nem fogja meghaladni a 36 órát.

Bekerülve a IX. osztályba a tanulók betöltik 15. életévüket, tehát olyan korba jutnak, mint most az általános iskola elhagyásakor. Az új nevelési rendszerben még 2 évi tanulmányok várnak rájuk, amelyeknek folyamán még sokoldalúbb tudást és szemléletet szereznek sok általuk már megismert kérdésről. Erre szolgálnak az interdiszciplináris jellegű tantárgyak, mint a társadalmi propedeutika és a családi életre való előkészítés heti 2–2 órában, valamint a különböző tantárgyak ismereteit integráló tematikus tömbök.

Ily módon a tizenhétéves fiatal befejezve az általánosan képző középiskolát, nem annyira „megtanulja" az egyes tantárgyakat, mint általános tudást szerez néhány tudományág határterületének sok problémájára vonatkozólag. Ezenkívül mind a 17 tantárgy, lehet, hogy hagyományos elnevezéssel, de korszerű tartalommal mind oktatási, mind nevelési funkciót tölt be. Ilyenformán a 10-osztályos iskolában az oktatás nevelő lesz. A tantárgyak mindkét – humán-társadalmi, matematikai-termeszettudományi csoportja a két alapvető tantárgyon a lengyel nyelven és a matematikán fog alapulni.

Az oktatás nevelési folyamat meghosszabbításai lesznek *a tanórán kívüli foglalkozások*. Ezek mindenki számára kötelezőek a fakultatív foglalkozások keretében, amelyeknek tematikáját a tanulók maguk választhatják meg érdeklődésüknek és képességüknek megfelelően. Mások kötelezők az ifjúságnak csak néhány csoportja számára az ismeretekben mutatkozó hézagok kiegészítésének szükségessége esetén. A tanuló részt vehet nem kötelező foglalkozásokon is, így a különböző szakkörökön, játékokon, klub- és sportszórakozásokon. Ezen felül a IV–X. osztályos fiatalság gyakorlatot végez (havonként

3–6 órában) társadalmi hasznos munkák formájában az iskolában, a környezetben, üzemben vagy intézményben, ahogyan az jelenleg történik.

Az új tantervek szerzői természetesen gondoltak arra, hogy a tanulók megterhelése a kötelező foglalkozásokkal ne haladja meg teljesítőképességük pszicho-fizikai határait. Ezért nemcsak korlátozták a heti órák számát, hanem ajánlották azok arányos elosztását is.

Tudatában kell lenni azonban, hogy nem mindegyik tanuló lesz képes elvégezni a 10-osztályos iskolát az oktatás rendes folyamán. Így a VI., VII., sőt a VIII. osztály után is – a tanulásban való előmenetelüktől függően – párhuzamos, *szakmára előkészítő osztályokba kerülnek át*, ahol konkrét szakma végzésére készülnek fel. Emellett általános műveltséget is szereznek, csak alacsonyabb nehézségi fokú tantervek alapján.

A 10-osztályos iskola számára biztosítani kell a megfelelő feltételeket a gyermekek és az ifjúság oktatásához és neveléséhez. A városi általános iskolák helyzete ebből a szempontból kedvező: az oktatási rendszer megváltoztatása és a tanulók nagyobb számáról való gondoskodás nem okoz számukra különös nehézségeket, a falvakban azonban megköveteli az iskolahálózat teljes átépítését. Az egyes régiók gazdasági és demográfiai távlatainak megfelelő iskolahálózat pontos kidolgozásával az elmúlt évben a nemzeti nevelési reform kérdéseinek kidolgozására létrehívott vajdasági bizottságok foglalkoznak.

Az oktatásügy fejlesztésének perspektívája jelentős beruházásokat igényel. A tankerületi főigazgatóságok a két ötéves terv folyamán az 1976–1985-ös években kell hogy többek között 47 ezer helyiséget biztosítsanak a 10-osztályos iskolákban az oktatás számára. Ezek közül 26 ezret falun kell építeni, azaz 900 új objektumot létesíteni és 770-et átépíteni.

Az Oktatási-Nevelési Minisztérium elkészíti az új objektumok építési típusterveit. Két évvel ezelőtt kidolgozták az ún. „szegmentumos" (szelvényszerű) rendszerű dokumentációt, eredetileg a községi körzeti iskolák számára, amely azonban alkalmas a falusi és városi 10-osztályos iskolák építésére is. Ezek a típustervek a múlt évtől kezdve kötelezőek az oktatásügyi építkezéseknél. Ezenkívül az Oktatási-Nevelési Minisztérium által meghirdetett oktatási-nevelési épületcsoportok koncepciójára vonatkozó pályázatra beküldött pályamunkák tervezői 22 ilyen iskolakomplexum megoldást javasoltak.

A továbbtanulás lehetőségei. A 10-osztályos iskola végzett növendékei a továbbtanulás különböző útjait választhatják. A legtehetségesebbek így a tantárgyi tanulmányi versenyek és más központilag szervezett versenyek győztesei közvetlenül *a felsőoktatási intézményekbe* kerülnek. Hasonlóképpen ide irányítják a fiatalokat legalább kétévi mintaszerű üzemi munka vagy példaszerűen teljesített katonai szolgálat után. A 17 évesek túlnyomó többsége azonban tovább fog tanulni szakiskolákban, az úgynevezett *szakirányú iskolákban.* Itt a tanulás a szakmától függően félévtől két és félévig fog terjedni.

Lényeges változás lesz az ún. *szélesprofilú szakmákban való oktatás.* Például: új szakma az építészet és a gépek mechanikus berendezések üzemben-tartása, amely 12 eddigi szűk profilú szakot foglal magában. A jövőben tehát az ifjúság általános előkészítést kap egy meghatározott szakma keretében, és a teljes szakosítást már az üzemben szerzi meg.

A gyógypedagógiai oktatásügy. Ez a 10-osztályos iskola integrált részét fogja alkotni, bár némileg más feladatokkal. A gyógypedagógiai oktatás reformjával kapcsolatos munkák elsősorban a következőkre irányulnak: *biztosítani* a gyermekek lehető legnagyobb számának a gyógypedagógiai gondozást és tanulási feltételeket, rendezni az iskolahálózat és munkahelyek elosztását. *Előkészíteni* meghatáro-

zott szakmákra a tanulókat. Tervbe van véve a fogyatékos gyermekek szakmai képzése mintegy 160 szakon.

A dolgozók képzése. A megreformált 10-osztályos iskola befejezése után a továbbképzés egyik lehetősége a dolgozók iskolájában való tanulás lesz. Tervbe van véve továbbra is többek közt olyan formák megtartása, mint a szakmai tanfolyamok és szakiskolák, azok megfelelő korszerűsítése után. A dolgozók permanens képzésének rendszerét 1980-ra fogják kidolgozni.

Felhasznált anyag: Założenia i tezy Raportu o stanie oświaty (Az oktatásügy helyzetéről szóló beszámoló alapelvei és tézisei) Varsó, 1973. február. – Raport o stanie oświaty w Polsce (Beszámoló a lengyel oktatásügy helyzetéről) Varsó, 1973. május. – Prognoza rozwoju kultury polskiej do 1990 (A lengyel kultúra fejlődésének prognózisa 1990-ig) Varsó, 1973. – Le développement de l'enseignement en Pologne Populaire Ministère de l'Instruction et de l'Éducation, Varsó, 1975. (Jelentés az UNESCO-nak) – Czesław *Kupisiewicz*: Az oktatási rendszer fejlődésének útjai Lengyelországban. Szovremennaja wüszsaja skola, 1974. No 2. sz. 9–22. – Jan *Szczepański*: Refleksje nad oświatą (Gondolatok az oktatásügyről) Varsó, 1973. – Dziesięciolatka (A tízosztályos iskola) Życie Warszawy, 1976. május 31. – Szkoła Życia (Az élet iskolája) Interjú Jerzy Kuberski oktatás- és nevelésügyi miniszterrel, Polityka, 1976., X. 30., 14–15.

BESNYŐ MIKLÓS

A MORÁLIS ÉRTÉKRENDSZER KÖZVETÍTÉSÉNEK PROBLÉMÁI ANGLIÁBAN A SZERVEZETT OKTATÁS KERETEI KÖZÖTT

A morális értékrendszer közvetítéséről szólva sokágú problémarendszert érintünk, melynek tartalmi, formai és metodikai vonatkozásai egyaránt fontosak. Feldolgozása alapjában kétféle módon lehetséges, vagy egy felszínen maradó, általános áttekintés készítésével, vagy egy olyan jellemző problémakör kiemelésével, melyben az egész rendszer kritikus csomópontjai jól megragadhatók.

Jelen esetben a második megoldást választottam, *a szervezett oktatás keretei között történő morális személyiségformálás alkalmait és a közvetített értékrendszer jellegét* emeltem vizsgálódásom központjába. A morális értékrendszer közvetítése direkt és indirekt szervezeti keretek és feltételek között történhet. Legjelentősebb direkt formaként az erkölcsoktatás speciális alkalmait, különösen az ilyen jellegű szakórákat tartjuk számon. A morális tartalmak indirekt iskolai közvetítésének lehetséges terepe természetesen jóval szélesebb, minden tanórára, szakkörre és az ifjúsági mozgalmak valamennyi formájára kiterjedhet.

Az erkölcsoktatás speciális alkalmait Angliában a vallástani órák szolgáltatják. Ezeknek az óráknak az az érdekességük, hogy az iskolák túlnyomó többségében nem felekezeti, hanem *felekezetközi* jellegűek. Az állami jellegű megyei (county schools) és az államilag támogatott és ellenőrzött magániskolákban (controlled voluntary schools) a tanulók egységes tanterv szerinti *keresztény vallásoktatásban* vesznek részt.

Ez az tanterv nem országosan, hanem regionálisan egységes. Jellegét, tartalmát, arányait egy olyan konferencia határozza meg, amelyen a vallási felekezetek, a tanárok és a helyi hatóságok képviselői vesznek részt. A tanterv végrehajtása nemcsak azt jelenti, hogy a tanulók az így kialakított keresztény morális tartalmi rendszert speciális szakórák keretében elsajátítják, hanem azt is, hogy napi egy alkalommal közös szertartáson vesznek részt.

Külön elbírálás alapján esetenként engedélyt adnak arra, hogy az azonos vallású tanulók korlátozott óraszámban *felekezeti* oktatásban is részesüljenek. A kifejezetten felekezeti jellegű vallásoktatás a felügyeleti jellegű (aided schools) és a közös megegyezés alapján működő iskolákban (special agreement schools) jóval általánosabb. Itt a hittanórákról a tanulók csak a szülők külön kérésére maradhatnak el. (Vö.: Nagy-Britannia oktatásügye. Központi Információs Hivatal Tájékoztatási Osztálya, London. Quote No. R. 4751.71.)

A felekezeti erkölcsoktatás az egyetemes történeti fejlődés szemszögéből kezdeti lépésnek tekinthető egyes uralkodó egyházak oktatási hegemóniájának megtörése felé. A múlt század végén az ilyen jellegű törekvések egyértelműen pozitívek voltak és sok esetben elvezettek a vallásrendszerektől független laikus erkölcstanok igenléséhez. Ezt az utat legkorábban és legkövetkezetesebben Franciaország járta végig, ahol az elméleti elismerést gyakorlati megvalósítás követte. 1882-ben a vallásoktatás fakultatívvá tételével párhuzamosan bevezették a vallási alapoktól független világi erkölcstan iskolai oktatását.

Az angol oktatási rendszerben azonban a felekezeti hitoktatás korlátozása nem jár együtt világi, ateista alapokon nyugvó normális értékrendszerek szervezett közvetítésével. A felekezetközi morális tanítás éppen ellenkező előjelű alapcél elérésére törekszik, a nevelés egyetemes keresztény alapokra helyezésére. Ennek érdekében a helyi problémákhoz igazodva igyekszik egyesíteni a különböző keresztény felekezetek azonos nézeteit, szabályait, szertartásait, hogy ne azt közvetítse a tanulónak, ami vallásaikat elválasztja, hanem azt, ami közös bennük.

Mivel az istenhit minden keresztény vallás közös vonása, magától értetődő, hogy ilyen jellegű speciális szakórákon *idealista, irracionális morális értékrendszer* közvetítése, elfogadtatása folyik.

*

Egyre többen vannak azonban Angliában olyan tanárok és diákok, akik hiányolnak az elemi és középiskolából egy világi jellegű, az emberi természetnek, az együttélés általános szabályainak megfelelő morális értékrendszert, illetve ilyen jellegű etikaoktatást. Ez az igény olyan általánossá vált, hogy a hivatalos szervek elérkezettnek látták az időt egy reprezentatív felmérés lebonyolítására.

Mint minden felmérésben, itt is felmerültek az alábbi problémák: Mit tartalmazzon, milyen problémaköröket érintsen a felmérés? Kikre terjedjen ki? Milyen szervezeti keretek között és hogyan bonyolítsák le? Mi módon kontrollálják és értékeljék a kapott eredményeket?

A fentiek mérlegelése következtében kétlépcsős felmérés látszott célravezetőnek. Az első felmérést 1967-ben tanárok körében, a másodikat 1969-ben tanulók körében végezték. A vizsgálatok lebonyolításához 420 iskola segítségét kérték, ebből 311 ténylegesen közreműködött.

A felmérés eltérő nagyságú és jellegű iskolákban véletlen mintavétel alapján történt. A véletlen mintát utólag ellenőrizték az iskola területi elhelyezkedése és a lakosság foglalkozása szerint. A véletlen minta mellett 5 tudatosan választott körzet iskolái szerepeltek kontroll mintaként.

A felmérést 1971-ben Philip R. *May* összegezte *„Erkölcsi nevelés az iskolában"* című könyvében (May, Philip R.: Moral Education in School. Methuen Educational LTD, 1971. London). Mivel az általam kiemelt témakörben ez a legkiterjedtebb empirikus vizsgálat,

amely az erkölcsoktatás szükségességére, anyagára, jellegére vonatkozó tanári és tanulói véleményeket egyaránt magába foglalja és értékeli, kissé részletesebben ismertetem a felmérés tartalmát és adatait.

A tanárok számára készített kérdőív vonatkozó kérdéscsoportja nyitott és zárt választási lehetőségekkel a következő problémákra tér ki: Melyek a közvetett iskolai erkölcsi nevelés legfontosabb alkalmai? Mely korcsoport számára lenne szükséges a vallásórákon kívül erkölcsi oktatást beiktatni? Ki lenne alkalmas ezeknek az óráknak a megtartására? E kell-e különíteni ezen órák anyagát a vallási ismeretektől? Mit foglaljon magában a világi etikaoktatás? Ha nincs szükség az ilyen jellegű oktatásra, miért nincs?

Az elküldött 3650 kérdőív közül 2651 érkezett vissza a következő iskolatípusokból: *709* (27%) elemi (Primary); *695* (26,5%) modern középiskola (Secondary Modern); *904* (34,5%) gimnázium (Secondary Grammar); *259* (10%) egységes középiskola (Comphensive); *48* (2%) szakiskola (Technical). Az iskolatípusokon belül véletlenül adódtak a tanárok hivatali beosztására, képzettségére, szaktárgyára, szolgálati idejére, nemére és családi állapotára vonatkozó adatok. Ezek ismertetését azonban mellőzöm, hogy ne szorítsam háttérbe a minket érdeklő tartalmakat.

A tanárok többsége (66%) helyesli azt, hogy a vallásórákon kívül is legyen speciális erkölcstanítás. Az így vélekedőknek mintegy 80%-a a középiskolás korosztály, 20%-a pedig az elemi iskolai korosztály számára tartana szükségesnek ilyen alkalmakat.

A megkérdezett tanulók (4892) még nagyobb százalékban (85%) vélekedtek kedvezően az erkölcsoktatás iskolai tantárgyként való bevezetéséről és legtöbben indokolták is pozitív véleményüket. Nyílt válaszaikat az eredményeket ismertető *May* három kategóriába sorolta: 1. személyiségfejlődés, 2. társadalmi érés, 3. gyakorlati megfontolások. Ízelítőül mindhárom kategóriából idézek néhány indokolást a tanulók eredeti megfogalmazásában.

1. *(Személyiségfejlődés)*

„Nekünk csak tényeket és adatokat tanítanak. Ha ilyen órák lennének, akkor egyesek, például én, talán jobban megszeretnék az iskolát."

„Nem azért vagyunk itt, hogy egyszerűen megtanuljuk a történelem, a matematika, az irodalom tényeit, hanem azért, hogy megtanuljunk élni, úgy élni, hogy érdemes legyen, teljes életet élni s ne káposztaként vegetálni."

„Ezek az órák segítenének az egyéniség kialakulásában."

„Választóvonalat kell húzni a jó és rossz közt, mert különben a civilizáció darabokra hullik az anarchiától."

„Feltétlenül szükségünk van ilyen órákra, mert az öregebbek legnagyobb része semmit sem tud az emberi viszonyokról. Ennek véget kell vetni; az utálat, a feketék, a prostituáltak, a kábítószerfogyasztók stb.utálata semmire nem vezet. Ki kell minket művelni ezekben a kérdésekben."

„Ezeken az órákon képessé válnánk arra, hogy a mindennapi életben döntéseket hozzunk, különbséget tegyünk a helyes és a helytelen között."

2. *(Társadalmi érés)*

„A jövendő állampolgári léthez ez fontos, mert az ország kezd összekavarodni és a barátság kihalóban van."

„Ha többet tudnánk meg arról, hogy mások hogyan és miért csinálnak bizonyos dolgokat, türelmesebbé válnánk a másik iránt, és közösségben élhetnénk, nem teljesen egyedül."

„Jó lenne, ha tudnánk valamit arról, hogyan ítéljük meg mások viselkedését, mielőtt befejeznénk az iskolát."

3. *(Gyakorlati megfontolások)*

„Életem során hasznomra válik."

„Ez felélénkítené a tantervet."

„A fiatalok ezekről a kérdésekről szüleikkel nem szívesen beszélgetnek."

„A morális nevelés megállítja a békével és anyagiassággal együttjáró dekadenciát. Arra készteti az embereket, hogy elgondokozzanak az erkölcsről."

A tárgy oktatását a legtöbb tanuló (41%) olyan személyre bízná, aki nem tagja az iskolai tantestületnek. Ebben eltér véleményük a tanárokétól, akik nagyrészt a tantestület különböző tagjaiból alakult munkacsoportokra (team) bíznák az erkölcstanítást.

A közvetítendő morális értékrendszer *tartalmi oldalát* a tananyagra vonatkozó konkrét válaszok világosan tükrözik.

A tanárok túlnyomó többségben és a választott rangsorban is elsőként az *általános etikai alapelvek* tanítását tartják fontosnak. Az összes választást tekintetbe véve második helyen a nemi erkölcs problematikája, harmadikon a keresztény etika, negyediken a generációs kérdések tárgyalása, ötödiken az ország törvényeinek ismertetése, hatodikon pedig konkrét esettanulmányok megvitatása áll.

A felsorolt témajavaslatokon kívül a tanárok önálló megfogalmazásaiban (14%) felmerül a gyermeki személyiség fejlesztésének igénye és a társadalmi öntudatra nevelés is. Általános elképzelés szerint az etika tanításának a különböző civilizációk és kultúrák ismerete, az életmód és erkölcs összefüggéseinek tudatosítása lehetne a reális alapja.

Ha összevetjük a fenti tartalmakat a tanulók elvárásaival, akkor azt tapasztaljuk, hogy meglehetősen hasonlóak. A tanulók olyan általános etikai kérdésekről beszélgetnének legszívesebben ezeken az órákon mint az emberek közötti kapcsolat, a tekintély és barátság, a jó és rossz, a jutalom és büntetés, a viselkedés általános kérdésköre. Ezután náluk is a szexualitás problémaköre következik. Lényeges különbség csupán az, hogy nagyobb súlyt helyeznek az ország törvényeinek ismeretére és kisebbet a magatartásról szóló keresztény tanításokra, mint tanáraik.

Milyen alapon ragaszkodnak az angol tanárok a keresztény moralitás közvetítéséhez? Ez a következő, választási rangsorba állított indokolásból kitűnik. A kérdezettek 41%-a szerint a kereszténység olyan helyes értékekre nevel, melyek nem nélkülözhetőek. 27%-uk a kereszténységet igaznak tartja. 13%-ban azért ragaszkodnak hozzá, mert történelmük szerves részének tekintik. 9% nem jelöli meg indokait, de szükségesnek véli a kereszténység tanítását. 5% a nemzeti normák alapjának tekinti. 3% szerint a keresztény erkölcs segít az embereknek, hogy jók legyenek. A kérdezettek 2%-a egyszerűen azért ragaszkodik ezekhez a tanokhoz, mert a legtöbb szülő kívánja iskolai oktatásukat.

A fiatalok nagyobb valóságérzékéről, másirányú érdeklődéséről tanúskodnak az alábbi, tíz olyan javaslat rangsorolásából adódó vizsgálati eredmények, melyek a tanulónak az iskolai oktatás-nevelés iránti elvárásaikat tükrözik.

Legtöbb tanuló szerint (1.) az iskola feladata olyan dolgokat tanítani, amelyek lehetővé teszik, hogy jó állást kapjon, illetve jó karriert csináljon az ember. Ezután (2.) az intelligencia fejlődésének segítését és (3.) a vizsgákra való lehető legjobb felkészítést igénylik. Tájékoztatást várnak (4.) a különböző állásokról, hogy könnyebb legyen a pályaválasztásuk. Azt várják az iskolától (5.) segítsen abban, hogy „a saját lábadra állj és a magad ura legyél". Hatodik helyen (6.) az érdeklődési körök bővítését említik, hetediken (7.) pedig olyan dolgok tanítását kérik, amelyek a későbbi munkában közvetlenül hasznosíthatók.

Csak ezután következnek a magatartásra és jellemfejlesztésre vonatkozó elvárások. Itt is egy gyakorlati szempont kerül előtérbe (8.), mely szerint az iskolának meg kell tanítani arra, hogyan kell

viselkedni és fesztelenül érintkezni más emberekkel. Csak ezután merül fel (9.) a jellemformálás és személyiségfejlesztés igénye és ezután, legutolsósorban (10.) az a kívánság, hogy az iskola tanítson meg arra, hogy mi a jó és mi a rossz.

A tanulók tehát arra törekednek, hogy karriert csináljanak társadalmukban, a kapitalista társadalomban, és az iskolát elsősorban érvényesülésük eszközének tekintik. A tanárok ezt a tendenciát keresztény alapú jellemneveléssel és általános emberi jellegű erkölcsi értékrendszer közvetítésével szeretnék ellensúlyozni. Mivel a vallásoktatás erre nem bizonyult elegendőnek, igyekeznek felderíteni a moralitás formálásának egyéb alkalmait és lehetőségeit.

A jelenlegi iskolai oktatásban a tanárok az erkölcsi nevelés területén kiemelkedő jelentőséget tulajdonítanak (1.) a tanár személyének, eltekintve attól, hogy milyen foglalkozásokat vezet. Másodikként (2.) a felelős pozíciók nevelő hatását hangsúlyozzák. A tantárgyak között legtöbbre (3.) az állampolgári, társadalmi ismeretek hatását becsülik, ezután (4.) az irodalomórák, majd (5.) a játék és sportfoglalkozások következnek. Hatodik helyen (6.) a történelmet, hetediken pedig a zenét és a képzőművészeti tárgyakat említik. Az egyéb, nem rangsorolt válaszok között megjelennek a vallásórák, a biológia, a földrajz, a matematika és a fizika tantárgyak is. Véleményük szerint nagy szerepe van az iskola közösségi életének, légkörének, valamint a tanárok személyes példamutatásának, tanítványaihoz való viszonyának is.

A tanárok válaszai alapján úgy tűnik, mintha a morális nevelés nem is lenne olyan nagy bajban, hiszen rengeteg alkalom kívánkozik rá. A tanulók azonban arra a kérdésre, hogy beszélgetnek-e az iskolában az őket érdeklő ügyekről, a magatartásról, egymáshoz való viszonyról, arról, hogy mi a jó és a rossz stb. – 70%-os arányban kategorikusan nemmel válaszoltak. 22%-uk alkalomszerűen, leginkább a hittan és irodalom órákon hallott ezekről a témákról. Csak a tanulók 8%-a állította azt, hogy rendszeresen foglalkoznak az iskolában ilyen jellegű kérdésekkel.

Az iskolai nevelés szervezett kiegészítő alkalmai *az ifjúsági mozgalmak* keretei között találhatók. Angliában a 14–20 évesek 29%-a vesz részt különböző ifjúsági mozgalmakban. Ide számítanak a helyi hatóságok által fenntartott klubok is, melyek látogatottsága messze elmarad a különböző „társadalmi csoportosulásoknak" nevezett szervezetek mögött. Ez utóbbiak nagy része a hagyományoknak megfelelően ma is vallásos, oktatási és művelődési tevékenységek szervezésével foglalkozik, azzal a céllal, hogy a tagokba belenevelje a személyiség magasabb ideáljait. Ezek az ideálok természetesen vallási alapokon nyugszanak, de a vallást sokan itt sem önmagáért, hanem a jellemformálásban betöltött szerepéért tartják meghatározónak.

Az utóbbi években a fiatalok között megfigyelhető egy olyan törekvés, hogy segítsék az időseket, betegeket, mozgássérülteket, szellemi fogyatékosokat. Az erre alakult szervezeteket: az Önkéntes Szociális Szolgálatot (Task Force and Community Service Volunteers) és a Nemzetközi Jótékonycélú Szolgálatot (International Voluntary Service) az Oktatásügyi és Tudományos Minisztérium segélyezi. A jótékonycélú munka szervezésére 1960-ban létrehozták az Ifjúsági Szolgálat Fejlesztési Bizottságát (Youth Service Development Council), amely 1969-ben egy nagyobb lélekzetű jelentésben előreterjesztette az Ifjúsági Szolgálatra az 1970-es években váró feladatokat. A jelentés az ifjúsági munka fő céljának az izoláltan működő klubokkal szemben a fiataloknak a közösségi életbe való

bevonását tartja. A fiatalok igényeinek felkutatására, az ifjúsággal történő kapcsolatteremtésre új módszereket javasol.

A fenti formák az erkölcsi nevelés iskolán kívüli szervezett alkalmai, melyek keretében – mint a fentiekből világosan kiderül – keresztény jellemnevelés és polgári humanista jellegű általános embernevelés folyik. Ez a legtöbb, amit a polgári társadalom iskolapolitikája megengedhet és támogat.

Az általános emberi tartalmakra törekvés az osztálytársadalom viszonyai között nem képvisel egyértelműen pozitív értékrendszert. Ha a rászorulókon való segítést emberileg helyeseljük is, nem tekinthetünk el attól, hogy ez másrészt az osztályviszonyok ködösítését szolgálja. Az angol kapitalista társadalom osztályszerkezete szinte klasszikusan világos, áttekinthető. Fenntartása, sőt elismertetése sokkal nehezebb lenne a keresztény ideológia segítsége nélkül. A felekezetközi keresztény morális értékrendszer közvetítése mellett a kevésbé vallásosak vagy ateisták számára az osztályalapokról leválasztott általános emberi tartalmak szolgáltatják a szükséges segítséget.

A világi erkölcstanórákat elutasító tanárok (34%) közül sokan éppen ilyen jellegű ellenvetéseket tesznek. „A mi társadalmunknak nincs közös morális bázisa, ezért az állami intézmények nem vállalkozhatnak ilyen tárgy tanítására" – írja az egyik. Túlságosan alapvetőek a nézeteltérések ahhoz, hogy egy egységes tanterv létrejöhessen – vélik mások –, hiszen még a közös vallásoktatás tantervében sincs egyetértés.

Mit fognak tanítani az ateista és a baloldali tanárok ezeken az órákon? – vetődik fel világosan is a probléma. Az is reális veszélyként merül fel, hogy az iskolai erkölcsoktatás élesen szembekerülhet azokkal a nézetekkel, melyeket a tanulók otthonról hoznak. Emellett, ha a fiatalokat direkt véleménycserére kényszerítik, megbomlik közöttük az egység, és felszínre kerülnek, kiéleződnek a lappangó ellentétek – gondolják mások.

Valóban, *milyen alapokra kívánják helyezni a speciális erkölcsoktatás angol hívei ezt az új szaktárgyat*? Milyen értékrendszer közvetítését javasolják? *May*, aki jelenleg ennek a témának a legkonzekvensebb képviselője, latolgatja a lehetőségeket. Teljesen individualista, egzisztencialista alapú vagy relativista jellegű erkölcsi tartalmakat alkalmatlannak tart arra, hogy a tantárgy anyagában helyt kapjanak. Az anyagias, naturalista nézeteket is elutasítja. A különböző társadalmi csoportok sajátos morális elveit sem javasolja a tananyagban.

Mi marad tehát? *Az abszolút igazságokat hirdető, egységes keresztény etika* Ez – véleménye szerint – elvileg alkalmas lenne (vö.: P.R. May: Parental Attitudes te Religion in State Schools. Durham Research Review. Vol. V. No. 18. 1967. ápr.; Uő: Why Teachers Want Religion in Scholl. Learning for Living. Vol. 8. No. 1. 1968. szept.; Uő: Attitudes of County Durham Teachers to Religions and Moral Education. Part. II. Durham Research Review, Vol. VI. No. 22. 1969.). Tekintettel kell lenni azonban arra, hogy nem mindenki vallásos. Ezért azt javasolja, hogy a keresztény etikából dedukálni kell az emberi együttélés általános és természetes szabályait és a humanizmuson alapuló szeretet-elméletet. A szeretet az, ami összeköti és nem elválasztja az embereket. Mindezek közvetítését moralitásnak nevezi.

Véleménye szerint a fentieket az állami elvárások közvetítésével szükséges párosítani.Ezt legalitásnak nevezi. Az ilyen értelemben vett *moralitás és legalitás* összekapcsolt oktatása egy erre rendszeresített erkölcstanórán szerinte kielégíti a személyes és állami elvárásokat. A fennmaradó problémák megoldására pedig rendelkezésre állnak az erkölcsi nevelés egyéb direkt és indirekt alkalmai, nem utolsósorban a családi nevelés.

*

Összegezve az elmondottakat: Angliában a szervezett oktatás keretei között a tanulók számára közvetített morális értékrendszer alapvetően *keresztény, vallásos jellegű*. Ilyen indíttatású személyiségformálás folyik a felekezeti és felekezetközi vallásórákon kívül az iskola egészében és az ifjúsági szervezetek jelentős részében is. Ezt az alapot tekintik elfogadhatónak a hittanórán kívül tartandó világi erkölcstanóra hívei is.

Mi indokolja akkor a tanárok 66 és a tanulók 85%-ának azt a kívánságát, hogy iskolai tantárgyként vezessék be az erkölcsi oktatást? Egyrészt a vallásórák csekély erkölcsi hatékonysága. Ez a hatékonyság nyilvánvalóan jelentősen csökkent a felekezetközi keresztény vallásoktatás bevezetésével, hiszen a különböző keresztény felekezetek etikai felfogása között jelentős különbségek vannak. Ezek elhagyása erkölcsi tanításaik jelentős részének kirekesztését eredményezhette. Így nagyobb teret kaptak az alakilag hasonló szertartások, a közös ima és éneklés.

A másik, ennél jelentősebb igény az ifjúság körében tapasztalható. Az angol középiskolásokban tudatossá vált, hogy egyéni érvényesülésükhöz, jövő karrierjükhöz, a társadalmi életben való eligazodásukhoz szükségük van az ország törvényeinek, az állami elvárásoknak az ismeretére. Ezt az igényt úgy látszik, a társadalmi és állampolgári ismeretek iskolai oktatása nem elégíti ki, mivel nélkülözi azt az erkölcsi aspektust, mely az ilyen jellegű ismereteket a személyiség részévé teheti. A moralitás és legalitás összekapcsolása ennek kiküszöbölését ígéri számukra.

Az ilyen alapon felépített polgári humanista értékrendszer funkciója az lenne, hogy *általános emberi* morális értékek központba helyezésével elfedje a konkrét, társadalmilag determinált osztálytartalmakat a tanulók tudatában. Ezt a törekvést segíti és kiegészíti a különböző jótékonycélú ifjúsági szervezetek szociális tevékenysége is. Az osztálytársadalom feltételei között az állami és az államilag ellenőrzött iskolák dominanciája mellett másra aligha számíthattunk. A társadalmi fejlődést valóban előremozdító osztályharcos eszméket és az erre épülő morális értékrendszert Angliában nem a szervezett iskolai oktatás keretei között kell keresnünk.

SZEBENYI PÉTERNÉ

KÉT ÚJ FRANCIA KÖNYV AZ ISKOLA ÉS A TÁRSADALOM KAPCSOLATÁRÓL

Különös izgalom fogja el az olvasót, ha Georges *Snyders* és Hubert *Hannoun* most megjelent könyveit végigolvasta,[1] mivel a szerzők az utóbbi évek egyik leghevesebb vitáját igyekeznek összegezni. Kivált *Snyders* munkájára érvényes ez a megállapítás, aki tanítványaival együtt vette tüzetes elemzés alá *Baudelot* és *Establet: A kapitalista iskola Franciaországban, Bourdieu* és *Passeron: Az örökösök,* illetve *Az újratermelés,* továbbá az amerikai Ivan *Illich: Az iskola nélküli társadalom,* valamint *A jövő felszabadítása* című művét.[2] Ilyenformán ez a bírálat több esztendős oktatási tapasztalat eredménye.

[1] Georges *Snyders*: École, classe et lutte des classes. Párizs, 1976. 377 lap. – Hubert *Hannoun* Ivan Illich ou l'école sans société. Párizs, 1974. 175 lap.

[2] E művek bibliográfiai adatai: Christian *Baudelot*, Roger *Establet*: L'école capitaliste en France. Párizs, 1971.; Pierre *Bourdieu*, Jean-Claude *Passeron*: Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Párizs, 1946.; Pierre *Bourdieu*, Jean-Claude *Passeron*: La Reproduction. Párizs, 1970.; Ivan *Illich*: Une société sans école. Párizs, 1969.; Ivan *Illich,*: Libérer l'avenir. Párizs, 1971.

Snyders azonban nemcsak másokat bírál, bírálja önmagát is, hiszen, miként az előszóban írja, két előző könyvében, noha szintén a haladó pedagógia mellett tört lándzsát, nem érintette az oktatás szerkezeti problémáit.[3]

Jóllehet *Snyders* nem veszi egy kalap alá a két francia szerzőpárt *Illich*-csel, ám különbözőségük mellett mégis vannak olyan közös problémák, amelyek lehetővé teszik, hogy együtt tárgyalják őket. Mindnyájan alapvető problémákat vetettek föl: *az iskola és a társadalom közti viszony, a művelődés, a társadalmi mobilitás kérdéseit. Bourdieu* és *Passeron* valósággal egy új tudományágat teremtett, az iskolaszociológiáét, míg *Baudelot*-nak és *Establet*-nek az az érdeme, hogy a marxizmus módszereivel próbálták megközelíteni a pedagógia problémáit. Elemzésük megcáfolhatatlanul bizonyította, hogy az „egységes iskola", amelynek egységes nevelést és képzést kellene biztosítania minden tanuló számára, megvalósíthatatlan eszmény a kapitalista viszonyok között.

De nemcsak a tárgyalt problémák kapcsolják együvé ezeket a szerzőket, hanem következtetéseik is: ezek az írások azt bizonygatják, hogy az iskolában semmi érdemleges nem történik, hogy az iskola által közvetített műveltség értéktelen, egyszóval, hogy az iskola alkalmatlan arra, hogy elősegítse a szocialista átalakulást a kapitalista társadalomban.

Ilyenformán, *Bourdieu* és *Passeron* elmélete szerint, *az iskola*, amely korántsem tünteti el a munkásszármazású gyerekek lemaradottságát, *csak a társadalom újratermelését szolgálja* s megakadályozza az alulról fölfelé irányuló társadalmi mozgásokat. Ez a gondolat különben Ivan *Illich*nél is fölbukkan: az iskola voltaképp szolgaságra nevel, és a legkevésbé sem képes arra, hogy valamiféle társadalmi átalakulást készítsen elő.

Az a kép tehát, amelyet a szerzők az iskoláról festenek, pesszimizmushoz, fatalizmushoz vezet, és bűntudatot ébreszt az oktatókban, mivel úgy látszik, mintha ők is cinkosai lennének a rendszernek. Ezért — mondják — a pedagógia is csak illúzió, s az is marad a társadalom gyökeres átalakulásáig.

Jóllehet *Snyders*nek nem szándéka, hogy a kapitalista iskolát védelmébe vegye e vádak ellen — hiszen a mindenkinek egyforma lehetőséget biztosító, demokratikus iskola a kapitalista országokban valójában nem egyéb szociális demagógiánál —, mégis fellép a fatalizmus ellen. Az a célja, hogy — a kapitalista iskola fogyatékosságainak, ellentmondásainak, sőt bűneinek leleplezése után — kifejtse, milyen szerepet játszhat mégis, mindezek ellenére, a tőkés társadalom demokratikus átalakításában. Snyders ugyanis azt akarja bebizonyítani, hogy az iskolában az osztályharc nemcsak lehetséges, de szükséges is.

Bourdieu és *Passeron* azt állítja, hogy a proletárgyereket csak arról győzi meg az iskola, hogy a középiskola — luxus, és hogy az a természetes, ha beérik társadalmi helyzetükkel. *Bourdieu* és *Passeron* szerint az iskola azoknak kedvez, akik amúgy is kiváltságosak, s így csak az előnyös helyzetből startoló gyerekek jutnak el az egyetemi tanulmányokig.

Ugyanezt a gondolatot *Baudelot* és *Establet* úgy fogalmazza meg, hogy az egységes képzést nyújtó iskola egyenesen elképzelhetetlen. Ha tüzetesen szemügyre vesszük azokat a tényeket, amelyeket elsőként ők fejtettek ki ilyen alapossággal, be kell látnunk, hogy a nevelőknek csakugyan van okuk némi kétségbeesésre. Például azért, mert a különféle iskolatípusok korántsem azonos színvonalú képzést adnak. A kiváltságos gyermekek a gimnáziumok klasszikus és modern tagozatán végzik

[3] Georges *Snyders*: Pédagogie progressiste. Párizs, 1973.; Georges *Snyders*: Où vont les pédagogies non-directives? Párizs, 1974. — V.ö. Magyar Pedagógia, 1975. 3. sz.

tanulmányaikat, a CES-ekben a középosztályok gyermekei, a CES-ek kettes szakán és a CEG-kben pedig a munkások gyermekei.[4] Ilyenformán a gimnáziumok és a CEG-k nem egyszerűen különböznek egymástól – amint ezt a hivatalos iskolapolitika állítja –, hanem az iskolai hierarchia felső, illetve alsó részén helyezkednek el. Korántsem véletlen tehát – s ezt épp *Baudelot* és *Establet* fejtette ki a legmerészebben –, hogy ki milyen iskolatípusba kerül. Az egyes iskolatípusok közötti különbség azonban nemcsak a tananyagot érintik: a munkásgyerekek látogatta iskolák rosszabbul vannak fölszerelve, kisebb a tanulmányi idő és alacsonyabb a tanárok szakképzettsége is.

Erről a hierarchiáról a legnyilvánvalóbban egyrészt a továbbtanulók, másrészt a felsőbb tanulmányaikat félbeszakítók társadalmi összetétele árulkodik.

Mivel a társadalmi-műveltségi különbségek már az első osztályokban jelentkeznek, már az elemi iskola jó előre meghatározza a tanulók további iskolai pályafutását. Ahogyan *Bourdieu* és *Passeron* írják: „Az iskolai intézményeknek – a hozzájuk kapcsolódó presztízs szerinti – hierarchiája, valamint az általuk biztosított cím előnyei pontosan megfelelnek az iskolai intézmények – közönségük társadalmi összetétele szerint megállapított – hierarchiájával."[5]

Snyders mindebből azt a tanulságot vonja le, hogy küzdeni kell az iskola ama formái ellen, amelyeknek a társadalmi kiváltságok szentesítése a legfőbb funkciójuk. *Snyders* könyve második fejezetében hosszasan fejtegeti, hogy az iskola előtti egyenlőtlenségek okát nem magában az iskolában, az iskola sajátosságaiban, hanem a társadalmi egyenlőtlenségekben kell keresnünk. Minderre a szocialista országok iskolarendszere a bizonyíték, amelyben a munkásgyerekek igen nagy számban végezhetnek felsőfokú tanulmányokat. „Hiszen – idézi *Snyders* Raymond *Boudon* egyik megállapítását – míg a szocialista társadalomban az állami beavatkozás csökkenti az esélyek egyenlőtlenségét, a tőkés társadalomban, épp ellenkezőleg, az oktatást a piac törvényei határozzák meg."[6] A kiváltságosok és a többi tanulók közti műveltségbeli különbség az iskolai évek során egyre fokozódik.

*

De vajon hogyan lehet harcolni az eltérő műveltséget, a más-más értékű diplomát adó iskolatípusok, az A., B., C., D. stb. osztályok ellen? *Baudelot* és *Establet* szerint a francia iskolarendszernek két hálózata van: az egyik az úgynevezett középfokú-felsőfokú, amely a gimnáziumot és az úgynevezett egyes szűrőt foglalja magába (ez a közép- és felsőfokú tanulmányokhoz vezet), a másik pedig az úgynevezett elemi-szakmai hálózat. Ez az iskolatípus, amelyet a munkásszármazású fiatalok látogatnak, alacsonyabb szintű képzést nyújt, s tanulói viszonylag hamar kikerülnek a termelésbe. Az egyik hálózatból szinte lehetetlen átjutni a másikba.

E tények alapján *Baudelot* és *Establet* arra a felismerésre jutott, hogy a XX. századnak az iskolaügy terén elért eredményei, vagyis a tankötelezettség meghosszabbítása, a világi iskola stb. valójában csak a társadalmi egyenlőtlenséget növelik. Sőt, szerintük még az úgynevezett „közös törzsanyag", ez a kommunisták által javasolt tervezet is csak a

[4] *CES* = Collège d'enseignement secondaire. Az 1960-as években az elemi és a középfokú oktatásnak egy intézményben való összpontosítására, a pályaorientáció érvényesítésére hozták létre. Az oktatási „hierarchiában" a gimnáziumok és a CEG-ek között áll. *CEG* = Collège d'enseignement générale, gyakorlati ismereteket nyújtó iskola, rövidebb itt a képzési idő, mint a többi iskolában.

[5] *Bourdion, Passeron*: La Reproduction, 246.

[6] Raymond *Boudon*: L'inégalité des chances. Párizs, é.n. 90.

megosztottság elkendőzésére szolgált, holott eredetileg az volt a célja, hogy mindenki elsajátíthassa az alapvetőnek tekintett társadalmi műveltséget.

Van azonban egy probléma – figyelmeztet *Snyders* –, amely e két hálózat elemzésekor elkerülte *Baudelot* és *Establet* figyelmét. Nevezetesen az, hogy még az egyetemi tanulmányokra felkészítő osztályokban sem azonos társadalmi helyzetűek a tanulók, s ennélfogva nem azonos műveltségük sem, *Baudelot* és *Establet* továbbá azt se vette számításba, hogy az általuk tárgyalt két hálózaton kívül más oktatási formák is vannak, nyilván azért nem, mert nem illettek abba a képbe, amelyet a francia oktatásról kialakítottak. A leghevesebb vita az úgynevezett M2-es osztályok körül folyik. *Baudelot* és *Establet* szerint ez az osztály a gyengébb képességű polgárgyerekeknek, valamint a tehetséges munkásgyerekeknek nyújt lehetőséget arra, hogy bekerüljenek a középfokú és felsőfokú hálózatba. *Snyders* viszont ezt az osztálytípust a demokratikus iskoláért folytatott harc eredményének tekinti. Éppen azok a munkásgyerekek követelik a leghevesebben a továbbtanuláshoz való jogot, akiknek sikerült bejutniuk ezekbe az osztályokba. Ilyenformán ezek az M2-es osztályok a demokratikus iskoláért folytatott harc nem lebecsülendő színhelyei. Rendkívül fontos itt a haladó szellemű pedagógusok szerepe is: egyrészt azért kell küzdeniük, hogy ez az oktatási forma megmaradjon, másrészt hogy új pedagógiai módszereket alakítsanak ki.

Baudelot és *Establet* másik tévedése, hogy csak két társadalmi osztályt ismernek: a polgárságot meg a proletariátust. A középpolgárság és a kispolgárság társadalmi hovatartozásának kérdését azonban már csak azért is hiba elhanyagolni – írja *Snyders* –, mivel a tanárok zöme ebből a rétegből származik. S mivel ezek a tanárok nap nap után találkoznak a *Baudelot* és *Establet* feltárta problémákkal, korántsem közömbös, melyik pártra állnak.

A két hálózatban azonban nem két különböző kultúrát tanítanak, hanem ugyanannak az ideológiának két változatát. Az elemi-szakmai hálózatban inkább csak gyakorlati tudnivalókat, mint tényleges műveltséget adnak a tanulóknak. Ez a gyakorlat azonban fölöttébb ellentmondásos, hiszen a korszerű gépek kezeléséhez sokoldalúan képzett munkaerőre van szükség. Annyi mindenesetre igaz, hogy még ebben az oktatási formában is olyan valóságelemekkel ismerkedhetnek meg a tanulók, amelyeknek hasznát veszik az életben. *Illich* szemlélete tehát sok szempontból megegyezik *Baudelot* és *Establet* nézetével, csupán abban különbözik tőle, hogy *Baudelot* és *Establet* síkra szállnak a társadalmi forradalom szükségességéért. De hogy ez a forradalom – jegyzi meg *Snyders* – hogyan bontakozik ki, ha nem támaszkodik a meglévő formákra, erre a kérdésre a szerzőpár nem ad választ.

Snyders érvelése egy évek óta húzódó vitát elevenít föl, nevezetesen *a reform és a forradalom* kérdéséét. *Baudelot* és *Establet* ugyanis visszautasítanak minden reformot. Szerintük a reform és a forradalom kölcsönösen kizárja egymást: vagy az egyik, vagy a másik valósul meg. Holott – írja *Snyders* – a forradalom előkészítésének időszakában minden lehetőséget ki kell használni, amely valamennyire is előrelendíti a társadalmi fejlődést. *Snyders* rámutat, hogy csak azokban az osztályokban derül fény a tanulókat megosztó botrányos előnyökre és hátrányokra, ahová együtt járnak a különböző társadalmi osztályok gyerekei. Az iskola tehát nem előidézője a társadalmi egyenlőtlenségeknek, csupán élesebben mutatja ki őket, mint akármely más intézmény.

S ez a pont az, ahol, *Snyders* szerint, az öt szerző egyetért egymással: *mindnyájan a társadalom felelősségét csökkentik, amikor az iskolának tulajdonítanak olyan mechanizmusokat, amelyekért valójában a társadalom felelős. Snyders* szerint már *Bourdieu* és *Passeron* is hajlamos arra, hogy túlontúl általánosan értelmezze az osztály fogalmát.

Szemléletükben akkora a „kulturális tőke" fogalmának jelentősége, hogy csaknem a gazdasági tőke helyét is elfoglalja. Ez a törekvés *Illich* koncepciójában sokkal határozottabb: „Az oktatás – írja *Illich* – a társadalmi osztályok újfajta hierarchiáját hozza létre a tudás kapitalistáinak hierarchiájában." A probléma megoldása, *Snyders* szerint, abban rejlik, hogy *pontosabban kell meghatározni, mi az iskola helye és szerepe a társadalomban.* Csakis így harcolhat az iskola saját eszközeivel a proletariátus ügyéért.

Az iskola ugyanis ma már a polgárság érdekeinek sem felel meg, s így a polgárság eszményeit sem közvetítheti. A tankönyvek elemzése során kiderült például, hogy az olvasókönyvek és az irodalomtankönyvek egy archaikus világ értékeit tükrözik. Nemcsak munkásnegyedekről nem olvashatunk bennük, de előkelő negyedekről sem, nemcsak munkásokról nem, de mérnökökről sem. Beszélnek viszont szénaboglyákról, patkókovácsról és az egekig magasztalt nemzeti hősökről.[8] Amikor a diákok fellázadtak az oktatás elavult formái ellen, a burzsoázia gyermekei éppúgy kimutatták elégedetlenségüket, mint a proletárszármazásúak. A francia iskola – akárcsak Nyugat-Európa többi országában – válságban van, „ez az iskola tehát nem a burzsoáziáé, nem az a terület, amelyen a polgárság győzelmet arat; ezt az iskolatípust nemcsak tulajdon fogyatékosságai döntik romba, hanem az egyre emelkedő követelmények is".[9]

A burzsoázia különben sohasem tudja, mikor fordul ellene tulajdon iskolája. Egyébként miért is törekednék arra, hogy a társadalmi rend számára veszélyes munkásgyerekek minél hamarabb kikerüljenek az iskola falai közül? Jóllehet Franciaországban a tankötelezettség tizenhat éves korig tart, újabb és újabb kibúvókat találnak, csakhogy a gyerekek hamarabb félbehagyhassák tanulmányaikat.

A demokratikus iskoláért vívott harc – írja *Snyders* – két fronton folyik. Egyrészt azok ellen kell harcolni, akik szerint az oktatás demokráciája már megvalósulóban, másrészt azok ellen, akik semmibe se veszik a már elért eredményeket. Mindkét álláspont ugyanis lemond arról, hogy a társadalmi átalakulásért vívott harc az iskola falai között is folytatódjék.

*

Mindamellett *Bourdieu* és *Passeron* nem mentek olyan messzire: ők nem vetik el az iskolát, mint Ivan *Illich,* aki szerint elleniskolát kell létrehozni, mert az iskola csupán szolgaságra nevel. *Illich* szerint az iskola, amikor életkor szerint csoportosítja a gyerekeket, elszakítja őket egymástól, s egyúttal elvágja őket az élettől is.

Illich azonban az iskola történetének legreakciósabb korszakai alapján elemzi ezt az intézményt, s mivel csak negatív tulajdonságokat lát benne, semmiféle szerepet sem szán neki abban a társadalmi átalakulásban, amelyet valójában ő maga is óhajt. Könyve – figyelmeztetés: az iskolát veszély fenyegeti, ha továbbra is a konzervatív erők kezén marad.

Hubert *Hannou* könyvében arra figyelmeztet, hogy az ifjúság körében nagy rokonszenvre találtak *Illich* nézetei, hiszen roppant vonzó számukra fölégetni minden hagyományt. *A „mindent eltörölni, mindent újrakezdeni"* jelszó azonban, bármily csábító, fölöttébb helytelen, s ezért kell Illich nézeteit tüzetesen elemezni.

[7] *Illich*: Une société sans école, 193.
[8] Vö. Suzanne *Mollo*: L'école dans la société. Párizs, 1970.
[9] *Snyders* i.m. 84.

Már *Snyders* is rámutatott, hogy *Illich* nem látja elég árnyaltan az iskola monopóliumának kérdését. Ezen a monopóliumon *Illich* azt érti, hogy az iskola mintegy monopolizálja a tudásnak és a művelődésnek a meghatározását, illetőleg átadását. *Illich* elképzelése azonban egy másféle monopóliumot alakítana ki. Az ő iskola nélküli társadalmában *a magánipar irányítani az oktatást,* mivel az ipari ismeretekkel együtt kellene elsajátítani a műveltség alapjait. De mivel a magánipar a trösztök felé fejlődik, az oktatás vezetése, az eddigi állami irányítás helyett, egyre kevesebb személy kezében összpontosulna.

Illich azt is hangsúlyozza, hogy az oktatás túl drága, nemigen térülnek meg a költségei. A kapitalista társadalom ellen fellázadt *Illich* tehát itt a tőkés rend bűvkörébe kerül. *De vajon csakugyan az iskola felelős-e azért, mert sokba kerül a társadalomnak?* Nem azokban a társadalmi körülményekben van-e a hiba, melyeknek következtében az iskolába járó gyerekek nem tudják kihasználni a lehetőségeket?

Ugyanígy az iskola manipuláló jellegéről sem beszélhetünk úgy, hogy ne különböztetnénk meg az árnyalatokat. Az iskola nem manipulálja jobban az embereket, mint a tőkés társadalom egyéb intézményei. Csak azért látjuk az iskolában a manipuláció kiváltságos színhelyét, mivel felerősíti a társadalmi ellentmondásokat és ellentéteket.

Illich szerint a kötelező iskolai oktatás valójában korlátozza az egyén szabadságát. *Hannou* szerint azonban az iskolának koránt sincs uniformizáló hatása, mivel minden diák tulajdon társadalmi rétegének ideológiáját hozza magával.

Illich, összhangban az eddig elmondottakkal, *azzal vádolja a pedagógusokat, hogy a kapitalista társadalom cinkosai.* Holott az oktatókra is érvényes az a megállapítás, hogy ők sem egységesek társadalmi szempontból, s gyakori tiltakozásaik is azt bizonyítják, hogy nem azonosítják magukat az elnyomó társadalmi renddel. Az illichi „descooling" elemzésekor tehát azt állapíthatjuk meg, hogy ezek a nézetek, mégha messziről rokonszenvesek is, hibás szociológiai koncepción alapszanak. Nem az iskola az oka a társadalmi ellentmondásoknak, ahogyan *Illich* állítja. Ha van is szerepe az egyenlőtlenségek újratermelésében, *legalább akkora szerepe lehet és van az egyenlőtlenségek elleni harcban is.* Ennek a harcnak a lehetőségeit azonban fel kell ismerni, ki kell alakítani sajátos eszközeit, s főként élni kell velük. Nemcsak a látványos megmozdulások idején kell küzdeni, hanem a mindennapi harcokban is. A nagy társadalmi átalakulások ugyanis sohasem a teljes tagadásból születtek.

*

A haladó iskola – *Snyders* szerint – három tendencia kereszteződéséből alakulhat ki a kapitalista társadalmakban. Egyrészt az iskola a munkásszármazású gyerekek legjobbjaira épít, másrészt átalakul azoknak az ösztönzéseknek a hatására, amelyeket ezektől a gyerekektől kap, harmadrészt pedig segíti a tanulókat megszabadulni azoktól a hátrányoktól, amelyeket az otthoni környezet határoz meg. Ezeknek a tanulóknak nem az uralkodó osztályok ideológiájával és értékeivel kell azonosulniuk, hiszen ez az a csoport, amelynek elő kell mozdítania az iskola demokratikus átalakulását.

Snyders könyve, összefoglalva az elmondottakat, nemcsak azért érdemel figyelmet, mert ismerteti a divatos oktatásszociológiai áramlatokat, hanem azért is, mert, ellentétben a legtöbb idevágó művel, nem éri be a kritikával, hanem megoldást is keres a legtöbb bírált jelenségre.

BARACS ÁGNES

PEDAGÓGIAI MUNKAÉRTEKEZLET A JÉNAI FRIEDRICH SCHILLER EGYETEMEN

A Jénai Friedrich Schiller Egyetem és az Eötvös Loránd Tudományegyetem több éve fennálló tudományos és kulturális együttműködésének keretében a két egyetem pedagógiai tanszéke előzetes megbeszélések alapján az 1975/76-os tanév elején konkrét együttműködési programot dolgozott ki.

Az együttműködés tartalmában igazodik a szocialista országok pedagógiai kutatóintézeteinek vezetői által 1975-ben elfogadott távlati kutatási témához, amely célul tűzi ki a szocialista iskolában folyó nevelés, oktatás hatékonyságának emelésére irányuló kutatások előtérbe helyezését. Ennek megfelelően az együttműködési program központi témája: *A didaktikai irányítótevékenység szerepe a felsőtagozatos tanulók munkával és tanulással kapcsolatos beállítódásának fejlesztésében.*

Az együttműködés kiterjed kutatási beszámolók és a közös témával kapcsolatos publikációk, bibliográfiák cseréjére; tartalmi és kutatásmódszertani kérdések konzultációjára; közös publikációkra; együttes munkaértekezletekre.

Az együttműködés jelenlegi fázisában a felsorolt kooperációs formák mindegyike folyamatosan realizálódik. Ennek során 1976. okt. 18–25-e között Jénában megrendezésre került a Jénai Friedrich Schiller Egyetem Pedagógiai Intézetének és a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének munkaértekezlete. Az értekezlet témája: *Az oktatási folyamat nevelő hatású irányításának kérdései.*

A konferencián a következő előadások hangzottak el:

Horst *Wenge* egyetemi tanár a didaktikai tanszék vezetője: *A tanulással kapcsolatos beállítódás didaktikai eljárásokkal történő nevelésének feltételei.* Az előadásban a szerző kifejtette azt az álláspontját, miszerint a tanulással kapcsolatos beállítódás formálásában a cél-orientációnak, a megfelelően szervezett oktatási eszközrendszernek, valamint a racionális és emocionális hatások közötti összhangnak van alapvető szerepe.

M. Nádasi Mária, egyetemi adjunktus: *Az oktatási és nevelési folyamat egysége a tanítási órán.* Az előadásban megfogalmazódott, hogy a frontális, a csoport- és az individualizált munka nemcsak az oktatás, hanem az oktatási-nevelési folyamat, tehát a komplex személyiségformálás alapvető szervezeti formáinak is tekinthető. E munkaformák nevelési lehetőségei egymástól eltérő sajátosságokat mutatnak, mivel az egyes szervezeti formák a nevelési folyamat különböző mozzanatait – a tapasztalatszerzést, tudatosítást, alkalmazást – más-más variációkban tartalmazzák. Ezért fontos annak elemzése, hogy az oktatás különböző szervezeti formái milyen módon járulhatnak hozzá a tanuláshoz, munkához való kívánatos viszony, valamint a szociális kapcsolatok, különösen a kollektív beállítódás kialakulásához.

Bábosik István, egyetemi docens: *Közvetett nevelőhatások megszervezése az oktatási folyamatban.* Az előadás keretében annak bizonyítására került sor, miszerint az oktatás különböző szervezeti formáinak nevelési lehetőségei alapvetően abban a vonatkozásban különböznek egymástól, hogy másként és másként valósítják meg a tanulóknak a tanulmányi feladattal, valamint egymással kialakított kapcsolatait. Ezeknek a kapcsolatoknak a jellege és intenzitása határozza meg végső soron az egyes oktatási szervezeti formák nevelőhatásainak irányát és jellegét. Különösen alapvetőeknek tűnnek a személyiségformálás szempontjából a közvetett ráhatási formák alapjául szolgáló tanulók közötti kapcsolatok.

Christel *Wenge*, lektor: *Vizsgálatok az ismeret-megszilárdítás beállítódásformáló hatásával kapcsolatban.* Empirikus vizsgálatok elsődleges elemzése alapján körvonalazta az előadó a tanulással kapcsolatos pozitív beállítódás néhány konkrét ismérvét, továbbá a direkt és indirekt irányítás olyan néhány lehetséges megoldásmódját, amelyek a tanulók döntési lehetőségeinek gyakoriságát növelve a tanulással

kapcsolatos felelősségnek mint a tanulással kapcsolatos beállítódás egyik komponensének alakítását teszik lehetővé.

Ralf *Eisenberger*, tanár: *A csoportmunka hatása a tantárggyal kapcsolatos viszonyulásra az orosz nyelv tanításában.* Az előadó a csoportmunka értékei közül a kölcsönös példaadás szerepét emelte ki és elemezte, a tanulással kapcsolatos pozitív beállítódás kialakulásában.

Az előadásokat konzultáció követte. Ennek eredményeként megfogalmazódott, hogy a tanulással kapcsolatos pozitív beállítódás fejlesztésének egyik döntő tényezője a tanulási tevékenység célra irányítása, orientálása, szabályozása. Ezért a további kutatások középpontjába a tanulói tevékenység orientálásában szerepet játszó módszerek, szervezeti megoldások, eszközök és személyi tényezők állíthatók.

Ennek megfelelően a további együttműködés során a felsorolt tényezőkre irányuló közös, empirikus kutatások megszervezésére kerül sor.

BÁBOSIK ISTVÁN, NÁDASI MÁRIA

I. T. OGORODNYIKOV
(1900–1976)

Nehéz és göröngyös utat kellett megtennie *Ivan Trofimovics Ogorodnyikov*nak, a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiája levelező tagjának addig, amíg eljutott a neveléstudomány kiemelkedő képviselőinek sorába. Az egykori vjaszki kormányzóságban, a mai Kirov városban parasztcsalád gyermekeként látta meg a napvilágot. Életútja azonos volt a kor szovjet embereinek életútjával. A Nagy Októberi Szocialista Forradalom győzelme után, a polgárháború idején, 1919-ben kezdte meg tanulmányait Kirov város pedagógiai intézetében, ahol 1921-ben szerzett diplomát.

Pedagógiai tevékenységét Nolinszk varos pedagógiai technikumában kezdte meg, ahol pedagógiát tanított. 1923 és 1928 között iskolafelügyelő, ezzel egyidőben pedagógiát oktat Kirovban, a pedagógiai technikumban. Ezután aspiráns, majd 1930-tól Moszkva különböző felsőoktatási intézményeiben vezette a pedagógiai tanszéket: a Felsőfokú Mérnöki Pedagógiai Intézetben, a Moszkvai Állami Egyetemen, a Moszkvai Területi Pedagógiai Intézetben, majd 1949-től haláláig a *Moszkvai Állami Pedagógiai Intézetben*. 1944 és 1947 között egyidejűleg az OSZSZSZK Művelődésügyi Minisztériumában a felsőoktatási főosztály helyettes vezetője. Volt oktatási rektorhelyettes az Állami Egyetem, tudományos rektorhelyettes a Területi Pedagógiai Intézetben stb.

Neveléstudományi kutatómunkát 1924 óta végzett, kutatásai igen szerteágazóak, széles területet ölelnek fel. Foglalkozott a szovjet iskola történetével, a közoktatás rendszerének kérdéseivel, a középiskola és a felsőoktatás módszertani problémáival, neveléselmélettel, a neveléstudományi kutatás elvi és módszertani kérdéseivel. Legjelentősebb kutatási területe mégis *a didaktika* volt, e téren feltárt eredményeit egyrészt tanulmányokban, tudományos közleményekben tette közzé, de beleötvözte a pedagógusképző intézetek hallgatói számára írt tankönyveibe is.

I. T. *Ogorodnyikov* professzor széles körű tudományos tevékenysége a magyar pedagógus-társadalom körében alig ismert. Az idősebb generáció emlékezetében még él a felszabadulás utáni években magyar fordításban megjelentetett, szerzőtárssal írt didaktika-tankönyve (ez volt az akkor igen népszerű *„Ogorodnyikov–Simbirjev"-didaktika*). De ezen kívül még a neveléstudomány művelői is csak kevéssé ismerik a közoktatásnak szinte egész területét felölelő gazdag publikációs tevékenységét. Ennek egyik oka (vagy következménye?) az is, hogy a magyar könyvkiadás sem figyelt fel műveire, s

az említett didaktika-könyvön kívül egyetlen jelentősebb könyvét sem adta ki magyar fordításban. Folyóirataink sem törekedtek arra, hogy magyar nyelven hozzáférhetővé tegyék a hazai olvasók számára legfőbb tanulmányait, csupán könyvtári dokumentációban található néhány Ogorodnyikov-tanulmány magyar fordításban. E kiváló szovjet tudós művei tehát lényegében ismeretlenek az oroszul nem tudó hazai szakemberek, illetőleg a gyakorló pedagógusok széles tömegei előtt.

Kétségtelen tény, hogy kutatásainak kezdeti szakaszában elsősorban olyan, a szovjet felsőoktatást közvetlenül érintő aktuális problémákkal foglalkozott, amelyek a szovjet iskola továbbfejlődésének ügyét szolgálták. Ezek sorába tartozik mindenekelőtt *a szovjet iskola történetének, valamint a közoktatás rendszerének kutatása*, mivel ez alapvetően befolyásolja tulajdonképpen meghatározza a felsőoktatásban folyó szakemberképzés tartalmi és módszertani kérdéseit. Lényegében ez az utóbbi probléma foglalkoztatta szinte egész életén keresztül. Erről tanúskodik első jelentősebb publikációja is, amely „A felsőoktatásban folyó munka szervezeti és módszertani kérdései" címen jelent meg 1934-ben. Tisztában volt azzal, hogy a jól felkészített szakemberek jelentősen hozzájárulhatnak azoknak a hatalmas feladatoknak a megoldásához, amelyek a Szovjetunió előtt állanak.

Az elméleti kérdések iránti fogékonysága, érzékenysége szüntelenül arra késztette, hogy mind magasabbra emelje azokat az ideológiai követelményeket, amelyek a tudományos kutatásokat megtermékenyítik, illetőleg számukra alapul szolgálnak. Különösen a Nagy Honvédő Háború után fordult e téma felé, de később sem szűnt meg vele foglalkozni. E kérdéssel kapcsolatban két tanulmánya is megjelent: *„A neveléstudomány ideológiai-elméleti színvonalának emelése az oktató és a tudományos munkában"* (1947); *„A pedagógia mint tantárgy elméleti és ideológiai színvonalának emelése a Pedagógiai Intézetekben"* (1947).

A pedagógusjelöltek jobb pedagógiai felkészítését szolgálta az a könyve, amelyet *Simbirjev*vel együtt írt 1954-ben. Ez a *„Pedagógia"* című tankönyv, amely a pedagógiai intézetek számára készült, ebben felhasználta konkrét gyakorlati tapasztalatai mellett tudományos kutatásainak eredményeit is. E tankönyv első nyolc fejezetét I. T. *Ogorodnyikov* írta, ezek olyan alapvető témákat ölelnek fel, mint például a pedagógia tárgya és módszerei, a kommunista nevelés célja és feladatai, a gyermekek életkori sajátosságai és a nevelés stb. Ez utóbbi fejezeten belül megfelelő kritikával tárgyalja az átöröklés, a környezet és a nevelés összefüggéseire vonatkozó burzsoá elméleteket, a pedológiai torzításokat, részletesen megvilágítva az ezzel kapcsolatos marxista–leninista álláspontot. A didaktikai fejezetekben ugyancsak az alapvető témák kifejtése szerepel: az oktatás folyamata, a szovjet didaktika alapelvei, az oktatás tartalma, a tanítási óra stb. A tankönyv – amely fontos szerepet töltött be a pedagógusjelöltek képzésében – a maga korában magas tudományos értékű mű volt.

1968-ban újra megjelent ez a *„Pedagógia"* c. tankönyv, jelentős tartalmi továbbfejlesztéssel. A szerző ugyanis felhasználta mindazokat az eredményeket, amelyeket az első kiadás óta a neveléstudományban elértek, de beépítette azokat a tapasztalatokat is, amelyeket az általa vezetett kutatócsoport az iskolákban folytatott kísérletek során felhalmozott. Ezekben a kutatásokban nagy figyelmet fordítottak a tanítási óra hatásfoka növelésének kérdésére. Ezeket a kutatásokat maga *Ogorodnyikov* professzor irányította. Fontos alapvető vizsgálatok, iskolai kísérletek ezek, amelyek nagyon gondos előkészítést igényeltek. Ennek megfelelően feltétlenül szükség volt a vizsgálat módszereinek körültekintő és pontos megfogalmazására. Ez elengedhetetlen

feltétele volt annak, hogy megfelelő eredményeket érhessenek el a kísérletek során. Ezt az elméleti alapvetést *Ogorodnyikov* abban a tanulmányban végezte el, amely 1959-ben jelent meg *„Az oktatási folyamat hatásfoka növelésének vizsgálatára irányuló kutatások metodikai kérdései"* címmel.

Bár e téren már korábban is folytak kutatások, mégis az oktatási folyamatra, a tanítási óra hatásfokának növelésére irányuló kutatások, kísérletek szélesebb körben ennek a tanulmánynak a megjelenésével egyidőben indultak meg, s hosszú éveken át folytak. Az 1959–1964 közötti eredményeket *Ogorodnyikov* egy háromkötetes kiadványban tette közzé intézetének tudományos közleménysorozatában *„A tanítási óra hatásfoka növelésének kérdései"* címmel. Ez a munka átfogó képet ad azokról a kérdésekről, amelyek vizsgálatával foglalkoztak, a vizsgálati módszerekről, összegezi az eredményeket, lehetővé kívánva tenni, hogy a jó tapasztalatok elterjedjenek, a bevált módszerek pedig széles körben alkalmazásra kerüljenek.

E témakörben számos más tanulmány is kikerült *Ogorodnyikov* professzor tolla alól: *„A közismereti tantárgyak óráinak hatékonyságára vonatkozó vizsgálatok módszerei és fő problémái"*; *„A tanóra hatékonysága növelésének időszerű problémái"*; *„A tanulmányi folyamat megszervezése a bentlakásos iskolába"*. De ide sorolható még a következő tanulmány is: *„A tanulók önállósága és aktivitása fejlesztésének didaktikai alapjai a tatár iskolákban."* Ez utóbbi tanulmány azt is jelzi, hogy az *Ogorodnyikov* által irányított kísérletek, kutatások zömmel Moszkvától távol, a tatár iskolákban folytak.

A kísérletek, kutatások során szerzett gazdag tapasztalatok késztették arra a kiváló szovjet tudóst, hogy szószólója legyen azoknak a törekvéseknek, amelyek azt célozták, hogy a neveléstudományi kutatások közvetlenebbül segítsék az iskolákat oktató-nevelő munkájukban. E cél érdekében írta meg *„A neveléstudományi kutatások szorosabb összekapcsolása az iskola gyakorlati feladatainak megoldásával"* c. cikkét, valamint *„A didaktikai kutatások időszerű kérdései"* című tanulmányát. Ugyanakkor mindig nagy figyelmet fordított a didaktikai kutatások eredményeinek tanulmányozására. Figyelemmel kísérte a külföldi szakirodalmat, és a hasznosítható tapasztalatokat – a hazai viszonyokhoz alkalmazva – igyekezett meghonosítani.

1967-ben jelent meg *„A didaktika alapjai"* című könyv, amely kollektív munka eredményeként látott napvilágot: az egyes fejezetek megírására a legjobb szakértőket kérték fel. *Ogorodnyikov* professzor a könyv IX. fejezetének szerzője, e fejezet címe: *„A tanóra mint a tanulmányi munka szervezeti formája"*. A terjedelmes fejezet három részből áll, s ezek közül csak a harmadik részt szeretnénk itt kiemelni, amelynek élén ez az alcím olvasható: *„Frontális osztálymunka, csoportmunka és egyéni munka a tanulókkal a tanítási órán."*

Már e címmegfogalmazásából is egyértelműen és világosan kitűnik, hogy a tanulók személyiségének sokoldalú fejlesztése mellett nagy gondot kíván fordítani a szerző az egyéni képességek fejlesztésére is. Ennek érdekében (és természetesen az oktatási folyamat hatékonyságának növelése érdekében) tartja fontosnak a csoportmunka és az egyéni munka arányos alkalmazását is. De nem mond le a frontális osztálymunka alkalmazásáról sem, mint ahogyan ezt egyes nyugati szerzőknél gyakran tapasztalhatjuk. *Ogorodnyikov* az oktatási folyamat korszerűsítése során nem tekint el azoktól a lehetőségektől, amelyekkel színesebbé, árnyaltabbá s fejlesztési hatását tekintve sokrétűbbé tehető a tanítási óra, s megfelelően összehangolja a „hagyományos" megol-

dási módokat a „korszerűekkel". Ez utóbbit rendkívül fontosnak tartja, mert tisztában van azzal, hogy csak *egyféle módon* nem lehet elérni azokat az eredményeket, amelyeket a tudományos-technikai forradalom időszakában a társadalom elvár az iskolától.

E tekintetben nagy segítséget jelentett számára az az alapos ideológiai felkészültség, amellyel rendelkezett, s ennek alapján metodológiailag helyesen látta, hogy a korszerűnek mondott eljárások, megoldási módok egyoldalú és merev alkalmazása nem vezethet megfelelő eredményre. De tisztában volt azzal is, hogy a szovjet iskola, minden problémája mellett, betöltötte feladatát, s viszonylag rövid története alatt számos kiváló tudóst és nagyon sok kiváló embert nevelt, akik nagy felelősséggel dolgoztak a szovjet nép felemelkedéséért, a cári Oroszországtól örökségül kapott évszázados lemaradás felszámolásáért. Ezt jól példázza az a hatalmas gazdasági fejlődés, amely a Nagy Októberi Szocialista Forradalom óta a Szovjetunióban végbement, de az a hősies helytállás is, amelyet a szovjet emberek a második világháború megpróbáltatásai közepette is tettekkel bizonyítottak. Mindebben elévülhetetlen érdemei voltak és vannak a szovjet iskoláknak, s végzetes hiba lenne ezt a tényt figyelmen kívül hagyni. Mindezeknek az összefüggéseknek dialektikus egységben történő elemzésére csak olyan kiváló tudósok képesek, mint amilyen *Ogorodnyikov* professzor is volt, akit nem káprázttattak el a különböző külföldi eredmények, hanem megfelelő alapossággal tanulmányozva és értékelve próbálta azokat felhasználni és alkalmazni a szovjet iskolák megfelelő feltételei között.

Ezzel összefüggésben érdemes megemlíteni, hogy például *a programozott oktatással kapcsolatos kutatások egyik bázisa* a Szovjetunióban éppen az általa vezetett tanszéken működött, a kutatások az ő irányítása alatt folytak. S hogy ezeket a szerteágazó feladatokat valóban jól megoldhassa, ezért *az összehasonlító pedagógia* kérdéseivel is foglalkozott. Szerkesztésében jelent meg intézetének Tudományos Közlemények-sorozatában az a mintegy 400 oldal terjedelmű kötet, amely *„Az összehasonlító pedagógia kérdései"* címet viseli.

Alapvetően azonban – mint említettük – a didaktikával kapcsolatos kérdések foglalkoztatták, s idevágó tevékenységének mintegy összefoglalása az a mű, amely 1974-ben jelent meg Moszkvában és Berlinben, ezzel a címmel: *„A didaktikai kutatások tapasztalatai a Szovjetunióban és a Német Demokratikus Köztársaságban."*

Ogorodnyikov professzor összes műveinek részletes áttekintése szinte lehetetlen e megemlékezés rövid terjedelmi keretei között. De még ha ez nem is szabna határt, akkor is meghaladná lehetőségeinket, mivel az a száznál több könyv, tanulmány, cikk s másfajta publikáció, amely *Ogorodnyikov* professzor keze alól kikerült, igen sokrétű és szerte ágazó problematikát ölelt fel. De talán valamennyinek a felsorolása és részletes elemzése sem adna világos képet *magáról az emberről: a tudósról, a tanítóról, a tudományszervezőről, arról a fáradságot nem ismerő kommunistáról, aki mindig és mindenben készségesen segített, amikor arra szükség volt.* Erről elsősorban azok a közvetlen munkatársai, tanítványai tudnának vallani, akik kapcsolatban voltak vele, s akik nemcsak ismerik alkotó tevékenységét, de bennük és általuk folytatódik és továbbfejlődik az az életmű, amelyet *Ogorodnyikov* professzor ránk hagyott. S ez az életmű megtermékenyíti számos ország pedagógiai gondolkodását azokon a tanítványokon keresztül, akik *Ogorodnyikov* professzor tanszékén voltak aspiránsok, vagy ezen a tanszéken végezték egyetemi tanulmányaikat. S ezek

száma igen nagy, szinte a világ valamennyi földrészéről tanultak az általa vezetett tanszéken. Hazánkban is számosan vannak, akik tanítványai voltak, e sorok írója is ezek közé tartozik.

Szeretett professzorunk sokirányú elfoglaltsága mellett mindig tudott időt szakítani arra, hogy munkánkat figyelemmel kísérje, és tanácsaival, útmutatásaival segítsen megoldani azokat a problémákat, amelyek miatt munkánkban megtorpantunk. Ezért mindnyájan nagyon hálásak voltunk, és bátran fordultunk hozzá segítségért, amit sohasem tagadott meg. Szenvedélyes vitapartner volt, de nagy diplomata és nagy tanítómester is. Sohasem kényszerítette rá akaratát sem kollégáira, sem tanítványaira. A megfelelő érvek, kutatási eredmények bizonyító erejét elsődlegesnek tekintette, ha azok megfelelő elvi megalapozottsággal és adekvát kutatási módszerekkel kerültek felszínre. Ez tette őt valóban naggyá, tiszteletre méltóvá mindenki előtt, aki közvetlen kapcsolatba került vele.

Magyarországon is járt és nagy érdeklődéssel tanulmányozta a hazánkban folyó kutatómunkát, de azt az iskolai gyakorlatot is, amely ezeknek az eredményeknek a megvalósításán fáradozott. Tanácsokkal sem fukarkodott, s ezzel is igyekezett segítséget nyújtani a nagyobb eredmények eléréséhez. Mindig óva intett a sablonoktól és más országok eredményeinek mechanikus alkalmazásától.

Ogorodnyikov professzor tudományszervező munkásságát nehéz lenne részletesen áttekinteni. Ennek illusztrálására csupán felsoroljuk azokat a funkciókat, amelyeket a tanszékvezetés mellett ellátott. Tagja volt az OSZSZSZK neveléstudományi kutatásokat koordináló bizottsága elnökségének, a Tudományos Minősítő Bizottságnak, a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiája Neveléselméleti és -történeti osztálya Tudományos Tanácsának, a Szovjetunió Felső- és Középfokú Szakoktatási Minisztériuma programozott oktatással foglalkozó tanácsának, a Szovjetszkaja Pedagogika c. folyóirat szerkesztő bizottságának, a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiája Általános Pedagógiai Intézete Tudományos Tanácsának és elnöke volt a Szovjetunió Művelődésügyi Minisztériuma Pedagógiai Tudományos Bizottságának.

Eredményes tevékenységéért számos kitüntetésben részesült, megkapta többek között a Munka Vörös Zászlórendje, a K. D. Usinszkij és az N. K. Krupszkaja emlékérem, a Kiváló Tudós és a Kiváló Pedagógus kitüntetéseket.

Egész életművének részletes bemutatása nem lehet most feladatunk, ezt majd elvégzik a neveléstörténet szakemberei. A ravatalánál elmondott gyászbeszédekben és a különböző sajtóorgánumokban megjelent megemlékezések megfelelően méltatták tevékenységét. Jelen méltatásunk csak szerény hozzájárulás ezekhez a megemlékezésekhez. Ezzel is szeretnénk leróni kegyeletünket az elhunyt iránt s kifejezni hálánkat azért a sokoldalú segítségért, amellyel a magyar tanítványain keresztül is hozzájárult a magyar neveléstudomány, az iskolai gyakorlat eredményes továbbfejlesztéséhez. Emlékét megőrizzük, munkássága pedig tovább él mindazokban, akik a felnövekvő nemzedék szocialista szellemben történő nevelésén fáradoznak. Kegyelettel tisztelgünk emléke előtt.

ÁBENT FERENC

FOLYÓIRATSZEMLE

SZOVJETSZKAJA PEDAGOGIKA

1975. 10–12. és 1976. 1–9. szám

A Szovjetunió Kommunista Pártjának XXV. kongresszusán jelentős helyet kaptak a közoktatás problémái. A Szovjetszkaja Pedagogika folyóiratnak a pártkongresszust – tehát 1976 februárját – megelőző, illetve a kongresszust követő számai kiemelt helyen foglalkoznak a kongresszus határozatainak szellemében a szovjet közoktatásügy eddigi eredményeivel és távlati feladataival. A folyóirat 1976. évi 2. számában új rovat indult: „Az SZKP XXV. kongresszusa elé". A 4. számtól olvashatjuk a vezércikkekben és a magyar pedagógusok körében is jól ismert kiváló szakemberek tollából a kongresszuson elhangzott legfőbb problémákat fejtegető tanulmányokat.

A Szovjetszkaja Pedagogika 1976. 7. számában jelent meg *M.A. Prokofjev*nek, a Szovjetunió oktatásügyi miniszterének *„Az iskolaügy problémái a 10. ötéves tervben az SZKP XXV. kongresszusa határozatainak alapján"* című átfogó és nagy távlatokat nyújtó cikke, amely a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának 1976. április 14-i közgyűlésén elhangzott referátum rövidített változata. A miniszter bejelentette, hogy a közoktatás dolgozói megvalósították az SZKP XXIV. kongresszusának az általános középfokú oktatásra való áttérésről szóló határozatát. A nyolcosztályos iskolát 1975-ben végzetteknek több mint 96%-a tanul tovább a különféle középfokú oktatási intézményekben. A Szovjetunió ezáltal megszilárdította első helyét a világon a fiatal nemzedék képzettségi színvonala tekintetében. Az általános középfokú oktatás megvalósítása a gyakorlatban mutatta meg az emberi intellektus fejlődésének örökletes korlátairól szóló burzsoá nézetek tudománytalan voltát, s igazolta a szovjet tudománynak azt az egyedül helytálló materialista tételét, hogy az embernek kedvező társadalmi feltételek között korlátlanok a fejlődési lehetőségei. A szovjet közoktatási rendszert a gazdaság, a tudomány és a kultúra fejlődéséből fakadó igényekkel összhangban most tovább kívánják fejleszteni. Ez azt a követelményt támasztja a pedagógusokkal szemben, hogy a tanulókkal mélyrehatóan elsajátíttassák a természetről és a társadalomról szóló tudományos alapismereteket. Itt figyelembe kell venni, hogy az általános műveltség fogalma, a természettudományoknak az általános képzésben betöltött szerepe, az általános és a szakképzés egymáshoz való viszonya jelentős mértékben megváltozott azoknak a követelményeknek a hatására, amelyeket az elmúlt évtizedek tudományos és technikai fejlődése, gazdasági és politikai változásai támasztottak az iskolával szemben. Az iskolai képzés tökéletesítése, a közismereti tárgyak tartalmának összhangba hozása a tudomány eredményeivel a közoktatási rendszer minden fokán megvalósul majd a Szovjetunióban. Ez megköveteli a korábban elfogadott hagyományos oktatási módszerek megváltoztatását is. Az aktívan cselekvő személyiség alakítása olyan oktatási eljárások bevezetését igényli, amelyek elősegítik a gondolkodás optimális fejlődését, önálló és rendszeres munkára serkentenek az ismeretek megszerzésében, elemzésében és alkalmazásában. A kötelező középfokú oktatásra, a képzés új tartalmára, az új tantervekre és tankönyvekre való áttérés a befejezés szakaszában van.

Az 1976/77. tanévben a Szovjetunióban 149,5 ezer általánosan képző iskola, ezen belül több mint 51 ezer középiskola, 48 ezer nyolcosztályos iskola és 2,5 ezer egyéb iskolatípus működik. Ezen kívül a dolgozó ifjúság képzését elősegítő iskolahálózat 16 ezer iskolájában 5 millió tanuló folytatja tanulmányait. 1980-ra összesen 38,5 millió diák fog tanulni a nappali iskolákban (ez a szám 1975-ben 42,1 millió volt). A falusi iskolákban 1980-ban 16,3 millió tanulóra számítanak (1975-ben számuk 20,1 millió volt). A miniszter fontos feladatnak tartja a *városi és*

falusi iskolahálózat ésszerű kiépítését. A városokban a magasépítkezések, a lakosság számának növekedése stb. napirendre tűzi kb. 2,5 ezer tanulóra méretezett nagyiskolák építésének szükségességét. A falusi iskolákban viszont egyre csökken a gyermekek száma s ez a tendencia a jövőben is érvényes marad. A Szovjetunió Központi Statisztikai Hivatalának előrejelzése szerint 1977-hez képest 1980-ra a falusi gyermekek száma mintegy 20%-kal fog csökkenni, 1990-re pedig kb. 25%-kal. Ez nem demográfiai hullámvölgy, hanem objektív tényezőkön alapuló törvényszerűség. Napjainkban a falvakban 29,5 ezer 10 osztályos középiskola működik (a tanulók 65%-a folytatja ezekben tanulmányait), 41 ezer nyolcosztályos (a tanulók 31%-a jár ezekbe), 46 ezer elemi iskola (a tanulók 4%-ával). A nyolcosztályos falusi iskolák közül kb. 11 ezerben 100 fő alatt van a létszám. Természetesen ezekben az iskolákban nem lehet megvalósítani a szakrendszerű oktatást. A távlati tervekben kiemelt helyen szerepel a falusi iskolahálózat optimális kiépítése. Ami a demográfiai adatokat illeti, a következő tényekre hívja még fel M. A. *Prokofjev* a figyelmet: a családok 11,6%-ában csak egy szülő van (elsősorban az anya). Ez is indokolja a bentlakásos intézmények és a különböző egésznapos iskolatípusok fejlesztését. 1975-ben 10 millió tanuló élt ilyen bentlakásos intézményben, vagyis az 1–8. osztályosok 27,7%-a; 1980-ra 13–14millió ilyen gyermekkel számolnak.

*

A jövő iskolamodelljében tervezik a tanulókkal egész nap foglalkozó iskolákat, vagyis az *egésznapos iskolákat* (skola polnovo dnya), amelyek az egyes korcsoportok szerint differenciáltan, 10–12 órás napirenddel, a tanterveknek, valamint a tanulók egyéni érdeklődésének figyelembevételével egységes szervezeti komplexumokban biztosítják az oktató-nevelő munkát, a társadalmi-politikai, a technikai-termelési, az esztétikai foglalkozásokat és a sportolást. Ezt fejtegeti cikkében *E. G. Kosztjaskin* a folyóirat 1976. évi 4. számában *„A 2000. év iskolájának néhány pedagógiai és szervezeti kérdése"* címmel. Véleménye szerint az iskola napirendje nem oszlik első (tanórai) és második (órán kívüli) részre; az 1–7. osztályban a tanórákat ebéd után is tarthatják, viszont a matematika-, a fizika-, a kémia- és a biológia-kabinetekben tartott önálló gyakorlatokat vagy konzultatív foglalkozásokat a 8–10. osztályos tanulók számára elő lehet írni az ebédszünet előtti időre is a 4. vagy az 5. óra után. Az órák 45 percesek. A tanterv megőrzi a tantárgyi struktúrát, de mind az egyes tantárgycsoportokat, mind a tantárgyak közti kapcsolatokat tekintve kiegészül integrált tantárgyakkal és témákkal. Az iskola napirendjének és pedagógiai rendszerének lényeges alkotóeleme: a tanulók naponta végzett egy-másfél órás társadalmilag hasznos tevékenysége, kezdve az önkiszolgálástól, egészen az iskolai műhelyekben és az üzemekben végzett termelőmunkáig.

Az egésznapos iskola lehetőséget nyújt a pedagógusok órán kívüli különböző tevékenységi formáinak megszervezésére is: egyéni és csoportos konzultációk tartása, kiegészítő foglalkozások vezetése a kabinetekben, szakkörök, tudományos klubok, az órán kívüli olvasás irányítása. A már most ilyen napirenddel működő iskolák tapasztalatai arra figyelmeztetnek, hogy az új iskolatípusra való áttérés rendkívül alapos előkészítést igényel. Ez mindenekelőtt a pedagógusok pedagógiai és pszichológiai felkészülését jelenti. Az anyagi feltételek megteremtése nem kevésbé fontos, vagyis a pihenőhelyiségekről, a sportolási lehetőségekről, a jól felszerelt iskolai műhelyekről, könyvtárakról való gondoskodás.

Kosztjaskin szerint a *jövő iskolája* – az általánosan képző középiskola – szervezetileg a következőképpen alakulna 2000-ben: egy előkészítő osztály, amelyre a 3 osztályos alsó-, az 5 osztályos felső tagozat, valamint a 2 osztályos középiskola épülne. Az osztályok létszáma 11–44 között váltakozhat, kb. 36-os osztálylétszámmal, az első osztályokban félosztályokra bontva. Mivel a 8. osztály elvégzése után a tanulóknak kb. 40%-a szakmunkásképző iskolába megy, a 9–10. osztályok létszáma csak 20–25 fős lesz. Az iskolák sajátos oktatási-művelődési és sportkomplexummá fejlődnek, ahol a tanulók egész évben egész napjukat töltik. Ennek megfelelően a pedagógusok létszámát 40–50%-kal emelik. Megváltozik a tanév struktúrája (az iskola nyáron is működik) és a tanítási napok beosztása is.

Bár az oktatás alapvető szervezeti formája a tanóra marad, számos más, szabadabb – esetleg iskolaközi – foglalkozás teszi differenciáltabbá és hatékonyabbá a tanulást. Ehhez fejleszteni kell a laboratóriumokat, könyvtárakat, műhelyeket, stúdiókat és sportlétesítményeket. Tökéletesítik az ellenőrzési és értékelési rendszert. Osztályozás csak 3. osztálytól lesz, de a 8. osztályos és az érettségi vizsgák megmaradnak. A tanuláson kívül az iskola szervezi meg a tanulók szabad idejét, pihenését, szórakozását, társadalmi munkáját is. Különös figyelmet fordít a jövő iskolája a munka-

oktatásra és a tanulók egészséges életmódjának, testi nevelésének, sportolásának megszervezésére. Az iskolai munka tervezése és ellenőrzése szélesebb társadalmi alapokra fog épülni. A szerző szerint a jövő iskolájának modellje nem a fantázia szülötte, hanem a jelenlegi legkiválóbb iskolák gyakorlatának a továbbfejlesztése.

A Szovjetszkaja Pedagogika 1976. 4. számában megjelent cikkek zöme – a XXV. pártkongresszus hozzászólásaiban többször is visszatérő kérdéssel – a tanulók világnézeti nevelésével, ideológiai-politikai nevelőmunkájuk tökéletesítésével foglalkozik. *E.I. Monoszzon: „A tanulók világnézetének alakításáról folyó kutatások helyzete és feladatai"* című tanulmányában megállapítja, hogy a tanulók helyes világnézete alakításának sikeres megoldásához szükséges, hogy: 1. minden tantárgynál kiemeljük az alapvető elméleti fogalmak egész rendszerét, a világnézeti jellegű általánosításokat, és meghatározzuk elsajátításuk módjait; 2. körvonalazzuk a tantárgyközi kapcsolatok rendszerét, amely lehetővé teszi, hogy közös álláspontról, de más-más oldalról tárjuk fel a természet és a társadalom tanulmányozott jelenségeinek lényegét. Az egyes tantárgyak fogalmi rendszerének egységes világnézeti rendszerben történő egyesítésére kell törekedni. Konkréten tehát arról van szó, hogy a világnézet alakításának fontos feltétele egyrészt valamennyi iskolai tantárgynak marxista–leninista világnézeti alapon történő elsajátítása, ami azt jelenti, hogy az oktatási folyamatban mint specifikus megismerő folyamatban a közvetlen valóság objektív törvényeit vizsgálják. Másrészt viszont egy külön tantárgy („társadalmi ismeretek") vagy tantárgycsoport (anyanyelv + irodalom + történelem) keretében valósítják meg a világnézeti nevelést, amelyet még kiegészítenek a fakultatív tantárgyak, valamint a tanulóifjúság iskolán kívüli tevékenysége az Úttörő- és a Komszomolszervezetben végzett társadalmi munkája.

E témakörrel foglalkozik még a folyóiratnak ebben a számában *G. N. Filonov* („A tudományos világnézet kialakításának metodológiai problémái"), *N. A. Mencsinszkaja – T. K. Muhina* („A tudományos világnézet formálása mint a pszichológiai kutatások tárgya"), *R. M. Rogova* („A tanulók világnézetének kialakítása az órán kívüli munkában"), *A. A. Sibanov* („Az iskolások világnézetének formálása a munkaoktatás és a munkára nevelés folyamatában"), *I. I. Vernikova* („Az iskolások világnézetének alakulása a munka folyamán"), *J. A. Vilcsko* („A felsőosztályos tanulók tevékenységének jellege és világnézetük alakulása"), *G. I. Skolnyik* („Hogyan alakítsuk ki a tanulókban a kommunista meggyőződést?"), *T. V. Frolova* („Az iskolai Komszomolszervezetek feladata a felsőosztályos tanulók világnézetének formálásában").

*

A nevelő-oktatás elvének megfelelően az oktatás tartalmának szerves részét képezik a világnézeti eszmék, az erkölcsi eszmények. Az oktatás tartalmába objektíve beépülő progresszív eszmék magasabb ideológiai szinten történő realizálása elősegíti a tanulóknak a természetről, az emberről és a társadalomról alkotott nézeteinek rendszerré szerveződését. Az utóbbi évtizedben jelentős munka folyik a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiája által létrehozott és irányított Tantárgyi Bizottságokban az egyes tantárgyak világnézeti irányultságának kidolgozására, optimális feltételek megteremtésére ahhoz, hogy a tanulók teljes és integrált képet kapjanak a mai világ tudományos helyzetéről.

A *humán képzés* tartalmi változtatása nagy jelentőségű az ifjúság világnézeti-erkölcsi-politikai arculatának kialakítása szempontjából. A szovjet iskolákban e képzési forma két tantárgycsoportban valósul meg: 1. az irodalom (anyanyelvi, a különböző köztársaságokban az orosz nyelvi és az idegen nyelvi irodalom) és nyelvtan tantárgyak; 2. a történelem, a társadalmi ismeretek, a gazdaságföldrajz és az 1975 szeptemberében az általánosan képző iskolák 8. osztályában bevezetett *új tantárgy:* „A szovjet állam és jog alapjai". E tantárgy jelentőségét, célját, feladatait tárgyalja a folyóirat 1975. évi 10. számában *I. Sz. Szamoscsenko: „A szovjet jog és a szocialista törvényesség problémái"* című tanulmányában. Az új tantárgy célja, hogy pontos fogalmakat alakítson ki a tanulókban a szovjet szocialista rendszerről, a demokráciáról, a szovjet állam mechanizmusáról, a szocialista jogról, a törvényesség és a jogrend biztosításának módjairól.

A tantárgy tanítása során a tanulók érvekkel alátámasztott válaszokat kapnak az őket érdeklő erkölcsi és jogi problémákra. A legfontosabb elméleti kérdéseket a következő csoportosításban tárgyalják: „A jog és a társadalom", „A szovjet szocialista jogrend", „A szocialista törvényesség", „A törvényesség jelentősége a szovjet társadalom életében", „A jog osztályjellege az osztálytársadalmakban". Már 1975 szeptemberét megelőzően is tíz szövetségi köztársaság iskoláiban oktatták kísérletképpen ezt a tantárgyat, amelynek hatékonysága igazolást nyert a tanulók eszmei-politi-

kai, erkölcsi, jogi nevelésében, a serdülőkori törvénysértések profilaktikájában. A pedagógusokat és az iskolaigazgatókat speciális tanfolyamokon képezik tovább, amelyeken tanulmányozhatják az új tantárgy szervezeti, tartalmi és módszertani kérdéseit.

*

Az oktatás tartalmának korszerűsítésével foglalkozik a folyóirat 1976. évi 3. számában *M. P. Kasin*, a Szovjetunió Tudományos Akadémiájának levelező tagja *„A szovjet iskola eredményei az általános képzés új tartalmára való áttérés után"* című tanulmányban. A 9. ötéves tervidőszakban tervszerűen és folyamatosan bevezették az új óraterveket és tanterveket, illetve tankönyveket, amelyek a tudományos-technikai forradalom korszakának legújabb vívmányait és a kiváló oktatásmódszertani tapasztalatokat tükrözik. A szovjet didaktikai és neveléselméleti szakemberek megállapították, hogy az új tantervek kiállták a próbát az iskolákban. Célszerűnek látszik a jövőben is fenntartani a tantárgyak szerinti oktatás elvét, de egyben a tantárgyakat integráló kapcsolatok fejlesztése is szükséges. Az általános középfokú képzés tartalmi korszerűsítésének legfontosabb és állandó iránya ma is és a jövőben sem lehet más, mint a tudomány fejlődésével összhangban történő megújítása, vagyis egyes tananyagrészek új, nagyobb általánosan képző értéket képviselő részekkel való felváltása. A tudomány új adatainak a tananyagba való felvétele és az általános középfokú képzés tartalmát képező tantárgyi struktúra tökéletesítése között kölcsönös az összefüggés. Helyesnek bizonyult a tantárgyciklusok fenntartása is, külön tananyagokra történő későbbi differenciálásukkal.

A képzés integrációját elősegíti az ismeretek egybefonódása olyan alapvető eszmék körül, amelyek formálják a tanulók világnézetét és önálló gondolkodását. Az integráció másik útja olyan óratervek, tantervek és tankönyvek készítése, amelyekben maximális mértékben realizálódnak a *tantárgyközi kapcsolatok*. Az általános középfokú képzés tartalmának integrációja azonban nem jelentheti az oktatás differenciálásáról való lemondást. Ennek lehetséges formái közül az utóbbi években előtérbe került a fakultatív tantárgyak rendszerének egyre szélesebb körű bevezetése. Az új tantervek és óratervek is tükrözik azt a korábbi gyakorlatot, hogy a tantárgyak két nagy csoportra oszlanak: a természettudományi ciklus tantárgyaira és a humán tárgyakra. Ami a természettudományi ciklus tantárgyait illeti, az az eddigi tapasztalat, hogy a tananyagot még fokozottabban igyekeznek átitatni politechnikai elemekkel, továbbá fejlesztik a tantárgyközi kapcsolatokat, ami végső soron a természettudományi képzés egységes rendszeréhez vezet és elősegíti a tanulók általános tudományos marxista–leninista világképének kialakulását.

Minthogy a természettudományi tárgyak hatékony oktatása és az általános műveltség tartalma elképzelhetetlen a *matematika* oktatása nélkül, az új tanterv különös gondot fordít a tanulók matematikai képzésére. A három alsó tagozati osztályban és a 4. osztályban az évenkénti ésszerűbb tananyagelosztás eredményeképpen lehetőség nyílt egy évvel korábban oktatni olyan matematikai fogalmakat, mint az egyenlet, a százalékszámítás, a pozitív és negatív számok, függvények, koordináták és grafikonok, a mértani szerkesztések és transzformálások, a másodfokú egyenletek, az exponenciális és logaritmus-függvény stb. Ennek következtében a rokon-tantárgyak közötti kapcsolat tovább mélyült, adott esetben a matematika, a fizika, a műszaki rajz, a földrajz és a munkaoktatás tantárgyai között. A felsőbb osztályokban pedig lehetőség nyílt arra, hogy a tanulók olyan témákkal ismerkedjenek meg, amelyek tanulmányozása a technika és a tudomány állandó fejlődése következtében elengedhetetlen. Ilyenek: a vektorok, a differenciál- és integrálszámítás, a lineáris programfeladatok megoldása, az elektronikus számítógépek működési elveinek megismerése.

Mint iskolai tantárgy, a *fizika* is lényeges változásokon ment keresztül. Olyan ismeretek rendszerét tartalmazza, amelyek biztosítják az alapvető tudományos fogalmak elsajátítását, továbbá a fizikai alaptörvények és elméletek megismerését, illetve a fizikai (kísérleti és elméleti) módszerek alkalmazásának lehetőségeit. A tantárgynak ez a felépítése lehetőséget biztosít a tanulók intenzívebb politechnikai képzésére, amely közvetlenül a fizika tudományának tartalmából indul ki, fejleszti a kísérleti készséget és az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásának jártasságát. Az oktatás új tartalmára történő áttéréskor az egyik legfontosabb probléma volt a fizikaoktatás tudományos színvonalának emelése és az újabb fizikai tudományos eredmények beiktatása a középiskolai tananyagba.

A *kémia* tantárgy tartalmának korszerűsítése mindenekelőtt a tudományos alapokat érintette. Már az alsóbb osztályokban bevezették a Mengyelejev-periódusos törvény oktatását, jelentősen

bővítették a kémiai reakciókról szóló alapismeretek terjedelmét. A tanulók megismerkednek a kémiai reakciók sebességéről szóló főbb elméletekkel, a kémiai egyensúly felbomlásának feltételeivel, s tervezik a katalizátorok működési mechanizmusának tanítását is.

A *biológia* tantárgy keretében az 5–7. osztályban botanikát és zoológiát tanulnak a diákok, s ennek során nagy hangsúlyt fektetnek a fejlődéstani elemekre. A tanulók elsajátítják az ökológia, a szövettan, a fiziológia, valamint az anatómia elemeit. A 8–9. osztályokban már a sejtstruktúrára és a sejtfunkciókra vonatkozó modern elméleteket is tanulják, s foglalkoznak a genetika és a kiválasztódás molekuláris alapjait is tartalmazó általános biológia tanulmányozásával, megismerkednek a szervezetek evolúciójáról szóló korszerű elméletekkel is. A biológia oktatását összekapcsolják a mezőgazdasággal és az egészségügyi ismeretekkel.

A *földrajztanítás* sajátos helyet foglal el az általános középfokú oktatás rendszerében. A földrajz iskolai tananyaga ugyanis magában foglalja a természettudományi ciklus tárgyaihoz tartozó fizikai földrajzot és a társadalomtudományi-politikai képzés részét alkotó gazdasági földrajzot. E tantárgy korszerűsítéséről folytatott vitában két álláspont alakult ki: az egyik szerint a fizikai földrajzot a Földről szóló tudomány alapjaivá, a gazdasági földrajzot pedig a közgazdasági tudományok alapjává kell átalakítani. A másik álláspont szerint fenn kell tartani az iskolai tantárgy jelenlegi jellegét, de jobban körül kell határolni a földrajzi fogalmak racionális rendszerét, és fel kell tárni a különböző tantárgyakkal való összefüggéseit.

Az új tantervek a természettudományi képzés korszerűsítésének hangsúlyozása mellett megkülönböztetett figyelemben részesítik a *humán képzést* is. Az 1968/69. tanév óta fokozatosan bevezetett új tantervek gyakorlati megvalósításával kapcsolatos tapasztalatok értékelése során előtérbe került az a felismerés, hogy szükséges a humán tárgyak *arányának növelése*. Ez a megállapítás azzal a gondolattal is párosult, hogy komplex módon kell megtervezni a humán ciklus valamennyi tantárgyának tartalmát, sőt létre kell hozni a humán képzés egységes rendszerét.

Az új *anyanyelvi* tantervek bevezetése lehetővé tette a tanulók beszéd- és íráskészségének jelentős fejlesztését. Az *irodalomoktatásban* – különösen a felsőbb osztályokban – jellemzővé vált a tanulók esztétikai kultúrájának magasabb fokra emelése és hatékonyabbá vált a tanulók hazaszeretetre és proletár internacionalizmusra nevelése. Az irodalomtanítás helyzetének elemzése során megállapították, hogy még mindig nem küzdötték le teljesen a sematizmust, sőt itt-ott felbukkannak az objektivizmus elemei, amelyek csupán a társadalmi törvényszerűségek passzív leírására szorítkoznak, elleplezve a társdalmi jelenségek osztályjellegét. A legközelebbi években az irodalmi képzés egyik legfőbb feladata lesz az 1. osztálytól kezdve a tanulók olvasóvá nevelése, esztétikai ízlésük kialakítása. Ezzel kapcsolatban egyfelől nő a tanulók irodalmi fejlesztésének problémáival kapcsolatos tudományos kutatások szerepe, másfelől pedig az irodalmi tananyag struktúrája megváltoztatásának igénye. Az 1–10. osztály számára szóló új egységes tantervben nagyobb teret szentelnek a mai szovjet és külföldi irodalom kérdéseinek, szem előtt tartva a világnézeti nevelés, a kommunista meggyőződés kialakítását.

Az új tantervek bevezetését követő időszakban a szovjet iskolákban kialakult *történelmi képzési* rendszert – a képző és nevelő feladatok egyidejű megoldása mellett – alapvetően megfelel a modern történelemtudomány színvonalának, a tananyagot a kommunista pártosság szellemében dolgozzák fel. A következő évtizedben csupán e képzés egyes lépcsőfokai szorulnak korszerűsítésre. Mindenekelőtt igyekeznek biztosítani az oroszországi forradalmak történetének, majd a szovjet korszak történetének pontosabb megvilágítását, Marx, Engels és Lenin műveinek, illetve a Szovjetunió Kommunista Pártja és a nemzetközi munkásmozgalom legfontosabb dokumentumainak rendszeresebb, egységes szisztémában történő tanulmányozását. Készülnek az új történelemtankönyvek is, amelyek magukban foglalják a Szovjetunió történetét, úgyszintén a külföldi országok újkori és legújabbkori történetét.

Az 1962/63. tanévben vezették be az általánosan képző iskola 10. osztályában a *társadalmi ismeretek* tantárgyat heti 2 órában, amely hivatott szintetizálni a középiskolai természettudományos és humán tárgyak világnézeti következtetéseit, a dialektikus materializmus, a politikai gazdaságtan és a tudományos kommunizmus legfőbb tételeit. A tananyag egyik fele világnézeti jellegű, a másik fele tartalmazza az *állampolgári ismereteket*. E tantárgy oktatásával kapcsolatos tapasztalatok alapján megállapították, hogy nem kellő mértékben foglalkozik a szovjet állam és jog kérdéseivel, pedig a tanulókat élénken érdeklik a jogi problémák. Ezért – mint már azt az előbbiekben is említettük – a Szovjetunió oktatási

miniszterének 1975. január 7-i 31. számú rendelete értelmében az általánosan képző iskolák 8. osztályaiban az 1975/76. tanévtől kezdődően heti egy órában tanítják „A szovjet állam és jog alapjai" c. tantárgyat.

Az oktatási folyamat korszerűsítésének kérdései kapcsán az utóbbi években jelentős figyelmet fordítottak a tanulók *gazdasági* ismereteinek elmélyítésére. Ez a szempont érvényesül mind a történelem, mind a társadalmi ismeretek, mind a földrajz oktatásában, illetve ezt a feladatot fakultatív tárgyak bevezetésével oldják meg. Ilyen fakultatív tantárgyak pl.: „A szocialista termelésről szóló gazdasági elméletek alapjai", „A szocialista ipargazdaságtan alapjai", „A szocialista mezőgazdaság elemei". A társadalomtudományi-gazdasági képzés korszerűsítését szolgálják az olyan fakultatív tantárgyak is, mint „A szovjet törvényhozás alapjai", „Közgazdaságtani ismeretek" és a „Filozófia elemei". Az ilyen jellegű tantárgyak közti kapcsolatok figyelembe vételével a középiskolai társadalmi-politikai képzés egységes rendszerének megteremtését tervezik a tantárgyak következő sorrendben való tanítása útján: a 8. osztályban „Az állam és jog alapjai", a 9. osztályban „A politikai gazdaságtan elemei" és a 10. osztályban „Filozófiai alapismeretek".

*

Az SZKP XXV. kongresszusa kiemelte a *szakmunkásképzés* megnövekedett jelentőségét, és ezen belül az új típusú intézménynek, a szakmunkásképző középiskolák hálózatának bővítését. Régen elmúltak azok az idők, amikor a munkás képzése az elemi iskolára épült. Lassanként a múlté lesz az is, hogy a termelésben dolgozó káderek nem rendelkeznek teljes középfokú iskolai végzettséggel. A szakmunkásképző intézmények rendszerében évről évre nő azoknak az oktatási intézményeknek a száma, amelyek a teljes középiskolai végzettségre épülnek, vagy ahol az emelt szintű szakmunkásképző iskolákban a szakoktatás a középiskola színvonalának megfelelő általános képzéssel párosul. A szakmunkásképzés rendszerében kétségkívül az ilyen iskoláké a jövő. E témának a folyóirat nagy teret szentel. Az 1976. évi 7. számában jelent meg *Sz. J. Batisev* tanulmánya *„A szakmunkásképző középiskolák irányításának sajátosságai"* és *Sz. F. Naumov*nak *„Korszerű anyagi-oktatási bázist a szakmunkásképzés számára"* című cikke. Mind két szerző azt fejtegeti, hogy korunk tudományos-műszaki fejlődéséből két fő feladat hárul a szakoktatás rendszerére: 1. a képzés és nevelés tartalmának magasabb színvonalra emelése és 2. a szakmai képzés új típusának kialakítása az alapszakmákra építve. A szakmunkások nagyobb diszponibilitása a termelésben ugyanis csak az alaptárgyak és az alapszakmák bevezetésével érhető el. A fő tendencia: az általános képzéssel integrált széles profilú képzés, amely megalapozza a továbbképzést, az átképzést, és lehetővé teszi a fokozatos specializálódást. A korszerű szakmunkásképzés lényege az, hogy az oktatás két szakaszra tagolódik: előbb átfogó, általános szakmai képzésben részesülnek a tanulók, olyan általános műszaki ismereteket sajátítanak el, amelyekre a szakmák és tevékenységi formák nagy részében szükségük lesz. Ezután következik a szakosodás: a tananyag középpontjában itt az egyes műveletekhez szükséges berendezések, szerszámok megismerése. illetve az egyes technológiai folyamatok állnak.

A szakmunkásképzés az SZKP XXIV. kongresszusa után a középfokú szakiskolák hálózatfejlesztésének integráns részévé vált. A tendencia: a 3–4 éves tanulmányi idejű szakmunkásképző középiskola kialakítása, amely általában a 8. osztály elvégzése után beiratkozott növendékeinek a szakmunkás-képesítéssel párhuzamosan középfokú általános műveltséget is nyújt. Elsősorban a nagyobb elméleti felkészültséget igénylő szakmákra képeznek az újtípusú szakmunkásképző középiskolákban, olyanokra, mint pl. az automata vagy félautomata gépsorok kezelője, a programozott vezérlésű szerszámgépek gépmestere, az iparosított állattenyésztési gépi berendezések kezelője, kémiai-bakterológiai elemzések laboránsa stb. Egyidejűleg fejlesztik a tömegszakmák számára 1–3 éves oktatási idejű szakmunkásképző iskolák oktató-nevelő munkáját.

Az 1976/77. tanévben már 2713 szakmunkásképző középiskola működik, amelyekben 1,2 millió fiatal tanul. A 10. ötéves tervidőszakban az ilyen típusú iskolák és tanulóik számát jelentős mértékben kívánják emelni, és 1980-ban a végzett szakmunkásoknak mintegy 71%-a (5 millió) fog ilyen típusú iskolákban képesítést szerezni. A Szovjetunió középkádereit az általánosan képző iskola 8. osztályára épülő 4 éves vagy a 10. osztályra épülő 2 éves technikumban, illetve egyéb középfokú szakoktatási intézményben (pl. a középfokú óvónő- és tanítóképző intézetek vagy az egészségügyi középfokú szakiskolák) képezik. A 9. ötéves tervben a 4303 technikumban mintegy 5 millió diák tanult és szerzett technikusi

oklevelet, s így napjainkban a szoviet népgazdaságban dolgozó minden 5. személy közép- vagy felsőfokú szakképzettséggel rendelkezik.

Az SZKP KB 1974. évi határozatának értelmében 1977-ig megvalósítják a középfokú szakoktatási intézmények ágazati elv szerinti további szakosítását, s a szakoktatási intézmények oktató-nevelő munkájának továbbfejlesztése és ellenőrzése céljából a Szovjetunió Felső- és Középfokú Szakoktatási Minisztériuma mellett Középfokú Szakoktatási Tanácsot létesítettek. A középfokú szakoktatás fejlesztési tendenciái a 10. ötéves terv időszakában: az oktatás tartalmának korszerűsítése; a tanulók alkotó képességeinek és a termelési viszonyokhoz való alkalmazkodási készségeinek fokozott kifejlesztése; a közismereti, az általános műszaki és a szaktárgyak magasabb szintű integrálásának megvalósítása; az oktatás iparosítása, vagyis oktatástechnikai eszközeinek minél szélesebb körű alkalmazása az oktatás folyamatában. Fontos feladat még a középfokú képzettséggel rendelkező szakemberek funkcióinak, a népgazdaságban elfoglalt szerepüknek és helyüknek a kidolgozása.

A *dolgozó fiatalok* számára a középfokú szakoktatási intézményekben jól bevált a levelező oktatási forma. A tanulók évente egy vagy két alkalommal összesen mintegy 4 hetet töltenek a technikum székhelyén. A levelezők tanulmányi előmeneteléért az üzem felelős, amely idő- és anyagi kedvezményt nyújt. Technikusi végzettséget adnak a mezőgazdasági nagyüzemekben a parasztfiatalok részére az úgynevezett „szovhoztechnikumok" is. Az 1975. július 22-i 690. számú miniszteri rendelet előírja, hogy a középfokú szakoktatási intézmények jeles, illetve jó eredménnyel végzett tanulói számára a főiskolák nappali tagozatán – az 1975/76. tanévtől kezdve – hat hónaptól egy évig terjedő rövidített tanfolyamokat szervezzenek. Az 1976/77. tanévtől pedig a technikumot végzett és a főiskola első évfolyamait jeles, illetve jó eredménnyel befejezett hallgatók számára rövidített képzési ciklust szervezneknek a Szovjetunió valamennyi köztársaságában. A középiskolai végzettséggel rendelkező munkás- és parasztfiatalok, illetve leszerelt katonák továbbtanulásának megkönnyítése érdekében a felsőoktatási intézmények mellett előkészítő tagozatokat szerveznek; a sikeres záróvizsgát tett hallgatókat külön vizsga nélkül veszik fel az adott profilú felsőoktatási intézmény 1. évfolyamára.

*

A folyóirat 1976. 8 számában *A. V. Darinszkij: „A pedagógus-továbbképzés rendszerének javítása"* című tanulmányában ismerteti a továbbképzés fő formáit: a pedagógusképző intézetek által szervezett tanfolyamok és a pedagógiai főiskolák, valamint az egyetemek mellett működő igazgatói továbbképző fakultások tanfolyamai. A kötelező tanfolyamrendszerű továbbképzés közti időszakban a pedagógusok az iskolavezetés, valamint a helyi és a központi módszertani munkaközösségek irányításával állítják össze egyéni önképzési tervüket. Ebben egyéni érdeklődési körük mellett tükröződniük kell a közoktatáspolitika legfontosabb feladatainak is. A pedagógus-továbbképzés legfőbb *célja:* az oktatónevelő munka hatékonyságának fokozása. Mind a továbbképzés, mind az önképzés fő irányai: 1. az eszmei-politikai színvonal emelése; 2. a szaktárgyi felkészültség elméleti és tudományos szintjének növelése; 3. a pedagógia, a szakdidaktika és a pszichológia területén a pedagógiai képzettség emelése; 4. az általános kulturális ismeretek bővítése és a műveltségi szint emelése.

A pedagógusok szakképzettsége állandó növelésének, valamint hivatásuk és alkotó kezdeményezésük ösztönzése céljából 1975-től bevezették az általánosan képző iskolák pedagógusainak rendszeres *minősítését*. Ennek során a kiemelkedő munkát végző pedagógusoknak a „vezető tanár" és a „pedagógus-módszertani szakember" címeket adományozzák.

A tanítók, tanárok és nevelők évenkénti utánpótlása 770 000 fő (az egyetemet végzetteken kívül). Ez a létszám általában fedezi a közoktatás káderszükségletét. A megfelelő szakosítást is figyelembe véve azonban aránytalanságok mutatkoznak: különösen a nemzetiségi iskolák orosz szakos tanárai, a munkaoktatás és az esztétikai tárgyak oktatói tekintetében a jövőben nagyobb mértékben igyekeznek biztosítani az utánpótlást. A gyakorló pedagógusok közül 350 000-en vesznek részt esti és levelező továbbképzésben, de itt is az a fő probléma, hogy nem mindig a megfelelő szakon. Mivel falun a pedagógus tevékenységi köre még ma is sokkal szélesebb és változatosabb, mint a városban, a leendő falusi pedagógusok számára sokrétű és alapos felkészítést kívánnak nyújtani. A városi fiatalok nem szívesen telepednek le falun, ezért főként falusi származású fiatalokból toborozzák a falusi iskolák jövendő pedagógusait. Ezeknek az előképzettsége ugyan általában alacsonyabb színvonalú, mint a városi tanulóké, de különböző intézkedésekkel igyekeznek

ezt a különbséget megszüntetni, a tudásbeli hiányosságokat felszámolni (előkészítés a főiskolára, a hallgatókkal való egyéni foglalkozás stb.).

A tanulók pályaválasztásával, pályairányításával és beilleszkedésével a termelőmunkába több cikk foglalkozik a folyóiratban. A *pedagógus-pálya iránti érdeklődés felkeltéséről* V. G. *Makszimov* ír a Szovjetszkaja Pedagogika 1975. 12. számában. Az Orosz Föderációban a pedagógus diplomával rendelkezőknek mindössze 53%-a dolgozik iskolában, 11,5%-a különböző főhatóságoknál helyezkedett el, a többi pedig a népgazdaság más, jövedelmezőbb területein. Pedig egy tanár képzése az államnak évi 901 rubeljébe kerül. A szakmai érdeklődést, a pedagógus-hivatásszeretetet állandóan ébren kell tartani a fiatalokban – hangsúlyozza a szerző –, még az olyanoknál is, akik szívesen jöttek a pedagógiai főiskolára. A pálya iránti szeretetet csak úgy lehet kialakítani, ha a hallgatók kezdettől fogva foglalkoznak a gyermekekkel és állandó kapcsolatot tartanak fenn az általános iskolákkal. Jelenleg ugyanis a főiskolai hallgatók tanulmányaik első éveiben alig látnak élő-eleven gyermeket.

A folyóirat 1976. évi 2. számában N. V. *Bagrov* és P. G. *Jermisin* ír *„A tudományos-technikai fejlődés és a falusi ifjúság szakmai érdeklődésének alakítása"*-ról, míg a folyóirat 1976. 5. számában A. E. *Golomstok* és E. G. *Mihajlovszkij* foglalkozik a *pályairányítási* tevékenységgel. Minthogy a munkaerő-tartalék zöme az általánosan kötelező középfokú oktatás megvalósítása következtében a tanulóifjúság köréből kerül ki, az iskolát végzettek túlnyomó többségét a munkásszakmák felé orientálják. 1972-ben a végzettek 45,4%-a ment üzembe, de a nem átgondolt pályaválasztás következtében egy éven belül egyharmad része otthagyta munkahelyét. Ez arra vall, hogy nem kielégítő az iskolák pályairányító munkája, szakmai tanácsadása. A Szovjetunióban olyan optimális rendszer kialakítására törekednek, amelynek segítségével legcélszerűbben lehet bevonni a fiatalokat a népgazdaság különböző ágazataiba, az alkotó-termelő munkába. Az 1980-ra szóló előrejelzések szerint a 8. vagy a 10. osztály elvégzése után szakmunkástanuló iskolába vagy középfokú szakmunkásképző intézetbe fog jelentkezni a tanulók 45–46%-a, 17%-a középfokú szakoktatási intézménybe, illetve felsőoktatási intézményekbe a tanulóknak kb. 25–27%-a. A tanulók 27–29%-a kerül minden előzetes szakmai felkészítés nélkül közvetlenül a termelőmunkába. Ez a réteg a termelésben szerzi meg a szakképzettségét saját termelőtevékenysége során. Ez utóbbi már most is csökkenő tendenciát mutat, és a jövőben még inkább csökkenni fog.

A folyóirat 1976. 7. számában olvashatjuk a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának elnökségi beszámolóját *„A Neveléstudományi Akadémia tevékenységéről 1971 és 1975 között, valamint a tudományos kutatások 1976–1980-ig terjedő tervéről"*. A beszámolási periódusban az Akadémia kutatásainak középpontjába a tanulók kommunista nézeteinek és meggyőződésének kialakítása került. Gyűjteményes mű készült a középiskolások számára Lenin műveiből és az SZKP kongresszusainak dokumentumaiból. Az általánosan kötelező középfokú oktatásra való áttérés eredményeit háromkötetes munka tartalmazza. Több mint 100 tankönyvet, 60 módszertani útmutatót és többszáz tanári segédkönyvet adtak ki a Neveléstudományi Akadémia irányításával. Kidolgozták az oktatási segédeszközök perspektivikus tervét a következő 20 évre. Az Akadémia az Oktatásügyi Minisztériummal közösen számítóközpontot hozott létre.

ILLÉS LAJOSNÉ

BÍRÓ KATALIN: ERKÖLCSI TUDATOSSÁGI SZINTVIZSGÁLATOK

Budapest, 1967. Akadémiai Kiadó. 240 oldal

Az erkölcsi tudatosság fogalma, főképpen pedig a személyiség alakulásában és a magatartás szabályozásában betöltött szerepe, a pedagógiának a századforduló óta talán a legtöbbet vitatott és a legellentmondásosabban értékelt kérdésköre. Az ezen a területen folyó viták és a különböző hipotézisek alapján újra és újra nekilendülő kutatások jól jelzik az erkölcsi tudatosságnak a különböző pedagógiai koncepciók által egyöntetűen elismert fontosságát, de azt is, hogy a vele kapcsolatos kutatási eredmények még mindig nem elégségesek funkciójának és összefüggésrendszerének kellő differenciáltsággal történő megfogalmazásához.

Márpedig kimutatható, hogy a differenciáltság hiánya, az erkölcsi tudatosság funkciójának leegyszerűsítő, sematikus megközelítése okozott és okoz ma is zavart nem csupán a személyiség e lényeges sajátosságának megítélésében, hanem a személyiség- és magatartásformálás gyakorlati módozatainak megkeresésében is.

De miben áll a differenciálatlan megközelítés lényege az erkölcsi intellektus elemzésének területén? Röviden abban a feltételezésben, miszerint egyszerű, lineáris, áttételezés és kölcsönhatás nélküli kapcsolatok állnak fenn az erkölcsi tudatosság és a magatartás erkölcsi-társadalmi minősége között, s e lineáris kapcsolatok alapján a tudatosság színvonalának növelésével szorosan együttjár a magatartás színvonalának, etikai értékének növekedése is. Mivel azonban ez nincs így, s ténylegesen az önmagában is összetett erkölcsi tudatosság hatása több, támogató és ellenható faktor befolyása által módosítva, bonyolult áttételeken keresztül érvényesül, amit a leegyszerűsítő szemléletmód részben vagy egészben figyelmen kívül hagy, érthető, hogy gyakran találkozunk ennek a problémakörnek kapcsán ellentmondó állásfoglalásokkal.

Az ellentmondó állásfoglalások és a szóban forgó terület leegyszerűsítő szemléletű elemzésének gyakorisága az mindenekelőtt, ami *Bíró* Katalin könyvének fontosságát és időszerűségét jelzi.

A könyv hosszas kutatómunka és árnyalt elemzőtevékenység eredménye, s differenciált szemléletmódját jól jellemzi, hogy az erkölcsi tudat, az erkölcsi intellektus, erkölcsi magatartás, erkölcsi nevelés és az erkölcsiség kölcsönviszonyainak tisztázásával világos összefüggésrendszerbe helyezi a témát, feltárva annak bonyolultságát, már a bevezetésben.

Szemléletformáló hatásán túl a monográfia több ponton is hiányt pótol neveléselméleti szakirodalmunkban, amennyiben eredeti pedagógiai kísérlet közreadásával csökkenti a kísérletszegény irodalom ilyen értelmű egyoldalúságát, s más területre is jól adaptálható természetes kísérleti modellt mutat be. Ez a kísérlet mellesleg elméletileg igen korszerű és árnyalt koncepción alapul, amit jól jelez az a tény, hogy az erkölcsi tudatosság minden összetevőjére kiterjed, s ezen összetevők kölcsönhatásainak sokoldalú elemzése nagyon hangsúlyozottan érvényesül a kísérleti munkában, ami szintén követendő megoldásmódnak tekinthető.

Nem mellékes továbbá, hogy a közreadott kísérleti anyag az alsó tagozatos életkori szakaszban végzett vizsgálatokon alapszik, amely korosztály eddig következetesen kiesett az erkölcsi neveléssel kapcsolatos elemzőmunka látóköréből, s így erről a korcsoportról ebben a vonatkozásban viszonylag keveset is tudunk. Az ezen a területen szükséges továbblépéshez a szerző azzal járul hozzá, többek között, hogy az általa alkalmazott vizsgálati módszerekkel (definíciós eljárás, szabad asszociációs vizsgálat, konkretizációs eljárás, konfliktus – értelmezés) gyűjtött adatok értelmezéséhez jól használható, egzakt kritériumokat ad (147. 157. 185. 190. l.). Ezek a kritériumok lényegében az erkölcsi tudatosság

fejlettségének a szerző által kialakított mutatói, amelyek a vizsgálati anyag elemzésének eredményeképpen kerültek megfogalmazásra.

Újszerű és igen értékes része a könyvnek az erkölcsi ismeretek feldolgozásában alkalmazható algoritmizálási lehetőségek körvonalazása. Ez jelzi, hogy az erkölcstan oktatásában eddig alkalmazott eljárások korántsem azonosak a leghatékonyabb és legkorszerűbb megoldásokkal, s a tanulók tudatosságbeli hiányosságai sok esetben a korszerűtlen és gazdaságtalan módszerekre vezethetők vissza. Az ilyen metodikai konstrukció azonban nem csupán erkölcsi-társadalmi ismeretbeli hiányosságokat okoz, mint a szerző megállapítja, hanem ezen túl alkalmatlan az erkölcsi műveletvégzés képességeinek fejlesztésére is, s ennek következtében nem szolgálja kellő hatékonysággal a személyiség- és magatartásformálást sem.

Mindez annak megfogalmazására indítja az olvasót, hogy az erkölcsi tudatosság fejlesztésével kapcsolatos további kísérleti munkálatoknak a metodikai megújítás és továbblépés lehetőségeit is intenzíven kell keresniük, de nem szabad megmaradni csupán metodikai koncepciók keretein belül, hanem az adekvát tantervi, sőt iskolarendszerbeli megoldásmódok elemzése is elengedhetetlen. Ezen tényezők összefüggései ugyanis nem tesznek lehetővé elszigetelten érvényesített, valóban hatékony metodikai változtatásokat, mint ahogy a jelen monográfia megállapításai szerint a jelenlegi, különböző tantárgyakban szétdarabolt erkölcsi ismeretanyag sem alkalmas, szétdaraboltságánál fogva, valóban fejlesztő hatású módszeregyüttesek alkalmazására, bevezetésére.

A közzétett kutatási anyag vázlatosan áttekintett orientáló jelentőségű eredményei jól jelzik az erkölcsi tudatosság kérdéskörének a szerző által történő differenciált megközelítését. Meg kell azonban jegyezni, hogy míg az erkölcsiség intellektuális komponenseinek a személyiség fejlődésében betöltött szerepe nagyon mértéktartóan és kiegyensúlyozottan kerül meghatározásra, addig az érzelmek és akarat funkciója az erkölcsi fejlődési folyamatban és a magatartás-szabályozás mechanizmusában kissé túlértékeltnek látszik az elméleti fejezetekben. Közelebbről, szerencsés lett volna annak körvonalazása, hogy az érzelmi és akarati tényezők maguk is milyen mértékben meghatározottak a személyiség ösztönzőrendszere által, s az ösztönzőrendszer befolyásolásán keresztül maguk is mennyire módosíthatók tudatosító hatásokkal.

Összegezve a monográfiában foglalt eredményeket, ki kell emelni, hogy a szerző a kísérleti munkálatokat központi jelentőségű etikai tartalmak területén végezte. Könyve jó mintáját adja a komplex tudatosságvizsgálatnak, s ennek eredményei jól eligazító alapul szolgálhatnak egy etikaoktatási tervezet kidolgozásához. Ez annál is inkább időszerű, mert mint a szerző megállapítja, „a jelenlegi tantervi keretben az erkölcsi oktatás nem nyújt elegendő segítséget a tanulók erkölcsi tapasztalatainak feldolgozásához, és nem befolyásolja kellő hatékonysággal a gyermek erkölcsi gondolkodását sem."

BÁBOSIK ISTVÁN

HOFFMANN OTTÓ: ANYANYELVI NEVELÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA FELSŐ TAGOZATÁBAN

Budapest, 1976. Tankönyvkiadó. 290 oldal

E kézikönyv tartalmát és célját főcíménél jobban kifejezi alcíme: *A magyar nyelv tantárgy-pedagógiája*. Az általános iskola felső tagozatára azért utal a főcím, mert ez a munka elsősorban az ott folyó anyanyelvi nevelést kívánja segíteni, de a könyv olvasói és használói örömmel állapíthatják meg, hogy a szerző mindkét irányban túl is lép a „felső tagozat" korlátain. *Hoffmann* Ottó régen várt munkájának a felső tagozat mellett az általános iskolák alsó tagozatában, a középiskolákban s a pedagógusképző intézményekben tanító pedagógusok, valamint a tanár- és a tanítójelöltek (a nappali és a levelező tagozatos hallgatók) is sok hasznát vehetik.

Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában – mondja a főcím, bár ez a könyv csak a magyar nyelvi óráknak, illetőleg a magyar nyelvet (mint tantárgyat) tanító pedagógusoknak a munkájával foglalkozik, de nem tér ki részletesen a többi tantárgy (a magyar irodalom, a történelem, a

matematika, a földrajz stb.) keretében megvalósítandó anyanyelvi nevelés feladataira, módszereire és lehetőségeire. *A magyar nyelv tantárgy-pedagógiája* alcímben megfogalmazott pontosításra tehát nagyon is szükség volt. A szerzőnek természetesen nem volt feladata, hogy a felső tagozat egész anyanyelvi nevelésével foglalkozzék, hiszen a többi tantárgy keretében folyó és végzendő anyanyelvi nevelésről egy külön könyvet lehetne írni. (Ilyen munka – tudtommal – a felszabadulás óta még nem jelent meg hazánkban. Sainos, egyelőre pedagógusképző intézményeink sem készítik fel a különféle szakos hallgatokat tantárgyaiknak sajátos anyanyelvi nevelési feladataira, noha a magyar nyelv minden más tantárgynak az óráin is nemcsak jelen van, hanem nélkülözhetetlen eszköze minden tantárgy területén az ismeretanyag közlésének és megértésének, a közösség- és a személyiségformálásnak. Az anyanyelvi nevelésre a magyar nyelv tantárgy-pedagógiája mellett minden más tárgy szakpedagógiájának is nagy gondot kellene fordítania.)

Rámutat *Hoffmann* Ottó, hogy az iskolákban anyanyelvi nevelésnek kell folynia, s ezt még a magyar nyelvi órákon sem szabad leszűkítenünk a puszta nyelvtanoktatásra. Óráinkon egyre inkább előtérbe kerülnek az anyanyelvi nevelés feladatai, de az iskolai munka ma még nem igazodik eléggé hozzájuk. „Ezt a feladatot – hangsúlyozza a szerző – *a hagyományos nyelvtanoktatás már nem tudja ellátni*, mert főként a nyelvtani fogalmak megtanítására összpontosít, nem pedig a nyelv működési szabályainak tudatosítására, az igényes nyelvhasználat fejlesztésére és a nyelvi képességek sokoldalú kibontakoztatására. A nyelvtanítást ezért *tágabb értelemben* kell felfognunk, nyelvi képzéssé, sőt *anyanyelvi neveléssé* formálunk." (5. o.)

Munkájának első része – a 66. oldalig – az anyanyelvi nevelés elméletét, második része – a 286. oldalig – az anyanyelvi nevelés módszerét fejti ki. Hogy mennyivel több az anyanyelvi nevelés a hagyományos nyelvoktatásnál, és hogy milyen sok szállal kapcsolódik iskoláinknak minden tantárgyához, azt igen jól mutatja, hogy *Hoffmann* Ottó szerint kilencrétű tevékenységről van szó, vagyis az anyanyelvi nevelés feladatrendszere a következő:

a) Az anyanyelvi nevelés oktatási-képzési feladatai:

1. *alapismeretek* nyújtása a nyelvről és a beszédről; nyelvvizsgáló (elemző) képesség kialakítása;
2. a *gondolkodás* (az általános értelmi képességek) fejlesztése;
3. a nyelvhasználat fejlesztése (az ismeretszerzéshez és a közléshez);
4. ezen belül: a helyes és szép *kiejtés* formálása (beszédművelés);
5. az íráskultúra, a *helyesírás* elsajátíttatása.

b) Az anyanyelvi nevelés – szűkebb értelemben vett – nevelési feladatai:

6. korszerű *nyelvszemlélet* megalapozása;
7. a társas érintkezés *nyelvi magatartásformáinak* kialakítása;
8. *hazafiságra* és *nemzetköziségre* nevelés;
9. a *nyelvesztétikai ízlés* befolyásolása. (35. o.)

A könyv – a bevezetés után – az alábbi öt fejezetből tevődik össze:

Első rész. Az anyanyelvi nevelés elmélete: I. Általános elméleti kérdések; II. Az anyanyelvi nevelés tartalma. Második rész. Az anyanyelvi nevelés módszere: III. A tanítási-tanulási folyamat módszeres eljárásai a nyelvi ismeretek kialakításában; IV. A nyelvi képzés készség- és képességfejlesztő eljárásai. V. Az anyanyelvi nevelés tervezése, szervezési formái, taneszközei

Mindegyik fejezetben gazdag szemléltető anyagot, változatos gyakorlatokat és feladatokat, valamint bőséges irodalomjegyzéket is találunk. A szövegbe sok hasznos táblázat és érdekes rajz illeszkedik. (A rajzok közül talán csak a 139. oldalon levők nem eléggé kifejezőek!) „Ajánlott irodalom" címmel egy igen jó összeállítás zárja a kötetet: azoknak a fontosabb kiadványoknak a jegyzéke, melyek állandó segítői lehetnek a magyartanárnak az anyanyelvi nevelésben, és egyúttal szakmai, tantárgypedagógiai önképzését is szolgálják. (287–288. o.)

Hoffmann Ottónak értékes, jó könyvet sikerült írnia, mely valószínűleg minden elődjénél jobban elő fogja segíteni az iskoláinkban folyó anyanyelvi nevelést és magyar nyelvi tantárgy-pedagógiánk fejlődését. Mint tankönyv itt-ott talán túlontúl részletező, de a gyakorló magyartanár munkája szempontjából ez a részletekbe menő, sok példával fűszerezett tárgyalási mód előnyös lehet. Alábbi részletes megjegyzéseim főleg olyan kisebb hibákat tesznek szóvá, melyeket a következő kiadásokban könnyen ki lehet javítani:

Több helyütt találunk kisebb sajtóhibákat. Például az osztályokat jelölő sorszámnevek ragos alakjából többször hiányzik a pont: *8-ban* (84. o.), *7-ben* (85.), *6-tól* (125.). A helyes alakok ezek volná-

nak: *8.-ban, 7.-ben, 6.-tól.* A 191. oldalon *színesztéziá*-nak írták a *szinesztézia* szót, melynek előtagja nem a magyar *szín* (vö. *színház*), hanem a görög *szin, syn* (vö. *szinkron, szintagma, szintézis).* A 193. oldalon *Áprily* Lajos szép versét így idézik: „Selymít a barka / már kitakarta . . ." (Helyesen: „Selymít. . .") A 213. oldalon *Belgioso* van írva *Belgioioso* helyett, a 258.-on *biztatás* a *biztatás* helyett. Stb.

A nyelvészeti szakirodalomban a példaanyagot *dőlt betűs (kurzív)* szedés, az értelmi kiemelést pedig r i t k í t o t t szedés jelöli. Következtesen így van ez például *Szemere* Gyula néhány évvel ezelőtt megjelent magyar nyelvi tantárgy-pedagógiájában is *(A magyar nyelvtan tanítása.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1909. Egyetemi tankönyv). Kár, hogy *Hoffmann* Ottó eltér ettől a hagyománytól: általában nem tesz különbséget a nyelvi példák és az értelmi kiemelések között, hanem az egyikre is, a másikra is a dőlt betűs jelölést alkalmazza. Ez az eljárás nemegyszer zavarja és megnehezíti a mondanivaló gyors és világos megértését.

Nem tartom helyesnek, hogy a szerző a 128. oldalon ezt írja: „Jelölhetjük a mellékmondatot a neki megfelelő mondatrész aláhúzásával is . . ." Pl.: Az nem lehet, hogy annyi szív Hiába onta vért . . . Ha itt az alanyi mellékmondat e g é s z é t ugyanúgy húzzuk alá, egy összefüggő egyenes vonallal, ahogy máskor m a g á t a z a l a n y t (mint a mellékmondatnak csak egy mondatrészét) szoktuk aláhúzni, ez a tanulók számára nehézséget okozhat a mondatrészek és a mellékmondatok világos megkülönböztetésében. Szokják meg a tanulóink, hogy a hagyományos ötféle aláhúzással mindig a m o n d a t r é s z e k e t (az alanyt, az állítmányt, a tárgyat, a határozót, a jelzőt) jelöljék! Az nem lehet, hogy annyi szív Hiába onta vért . . . Az összetett mondatok tagmondatait m á s k é p p e n : körökkel és négyzetekkel ábrázolják! (Úgy, ahogy egyébként *Hoffmann* Ottó is teszi ezt a kötet 128–129. oldalán.)

Érdekes, hogy a mondatrészeknek egymáshoz való értelmi kapcsolódását a magyar nyelvi tantárgypedagógiák jelenleg ellentétes módon jelölik. *Szemere* Gyula idézett munkájának 77. oldalán ezt a példát találjuk: Estére valamennyi lovas visszatért Eger várába. Itt az utolsó két mondatrész kapcsolatát úgy jelöli a nyíl, hogy a helyhatározóból kiindulva mutat a birtokos jelzőre:

Eger várába

Hoffmann Ottó könyvének megfelelő helyén (125. o.) ez a példamondat áll: *A szőke kislány szépen játszott babájával a kert pázsitján.* Itt a birtokos jelzőnek és a helyhatározónak ugyanilyen kapcsolatát pontosan ellentétes irányú nyíl jelöli:

a kert pázsitján

Mind a két ábrázolási módnak megvan a maga logikája: az elsőnek az, hogy a helyhatározót k i f e j t j ü k egy birtokos jelzővel, a másodiknak pedig az, hogy – fordítva – a birtokos jelzővel k i e g é s z í t j ü k a helyhatározót. E kétféle jelölési mód ellentmondását az iskolai munkában azzal szüntethetnénk meg, ha nem ide-oda mutató nyilakkal, hanem egyszerű d e r é k s z ö g ű k a p c s o k k a l ábrázolnánk az értelmi összefüggéseket, így:

Eger várába, a kert pázsitján.

A 236. oldalon azt olvassuk, hogy a magyar helyesírásban „Minden hangnak egy-egy *betűjegy* felel meg." Helyesen: Minden hangnak egy-egy *betű* felel meg. Ugyanis például a *cs* hangot két b e t ű j e g g y e l írjuk, de ez nem külön *c* és külön *s* betű, hanem *cs* betű, amely önálló egység a magyar betűrendszerben.

Ugyanezen az oldalon nem világos, illetve nem pontos *a kiejtés szerinti írás elvének* és a *szóelemzés* (helyesírási) *elvének* értelmezése. Ez a tisztázatlanság nyilvánul meg a 250. oldalon is, ahol a szerző azt írja, hogy az *időben* szót (helyesebben: szóalakot) „kiejtése szerint írjuk le", a *készülj* szóban (helyesebben: szóalakban) viszont „az írás eltér a kiejtéstől; a szóelemző írásmód érvényesül". Ez a megfogalmazás azt a helytelen szemléletet sugallja a tanároknak és a tanulóknak, hogy a kiejtés szerinti írásmód lényege a fonetikus írás, a szóelemző írásmódé pedig a fonetikus írástól való eltérés (az utóbbit szokták így jellemezni: „másképp mondjuk – másképp írjuk"). Éppen ezért itt határozottan rá kellett volna mutatni arra, hogy n e m e l l e n t é t e s , h a n e m e g y m á s t k i e g é s z í t ő e l v e k érvényesüléséről van szó. Figyeljük meg ezt a következő két példán: *kertben, vasgolyót!* E szóalakokban a *kert, vas, golyó* szót, valamint a *-ben* határozóragot és a *-t* tárgyragot, vagyis a z

egyes szóelemeket az önmagukban vett kiejtésük szerint írjuk le: ennyiben van jelen itt a kiejtés szerinti írásmód. Ha viszont nem a szóelemek, hanem a kérdéses szóalakok egésze szempontjából nézzük ugyanezeknek az írásmódját, akkor azt mondhatjuk, hogy a szóelemző írásmódot követjük: *kert + ben, vas + golyó + t* (sőt az utóbbiban egyúttal a hagyományos írásmódot is). A kiejtés szerinti írás tehát a külön-külön szavakra és szóelemekre (szótövekre, képzőkre, jelekre és ragokra) vonatkozik, a szóelemző írás pedig ezeknek kapcsolataira: az összetett szavakra és a toldalékos (képzővel, jellel, raggal ellátott) szavakra. E két legfőbb helyesírási elv különbségét és egymásba kapcsolódó voltát igei példákkal is szemléltethetjük: *lő, olvas, -né, -nek, -gat, -t, -a* – kiejtés szerinti írás; *ő + né + nek, olvas + gat + t + a* – szóelemző írás.

A 238. oldalon levő táblázat szerint a földrajzi nevek közül különírjuk az államneveket (*Lengyel Népköztársaság*), ellenben egybeírjuk az országneveket (*Lengyelország*). Ez a megfogalmazás, illetve az ilyen megkülönböztetés pontatlan vagy legalábbis nem mindig érvényes. Például a *Costa Rica* országnevet nem egybe, hanem különírjuk, a *Fülöp-szigetek* országnevet pedig kötőjellel. (Ezeknek államnévi alakja: *Costa Rica-i Köztársaság, Fülöp-szigeti Köztársaság*.)

Helytelen a *kever, keverés* szónak ilyen értelemben való használata: „a j és az ly *keverése*" (242.); „A fontosabb analógiás sorok példáiból, melyek szabályszerűségét gyakran *keverik*, csupán néhányat közlünk ízelítőül" (243.).

A 248. oldal helyesírási táblázata szerint három szóba kell írnunk: *el kezdi mondani*. Ezt a példát kár volt ide erőltetni, ugyanis e szavak kapcsolatában az *el* többnyire nem a *mondani*-nak, hanem a *kezdi*-nek az igekötője, s akkor ennek megfelelően másképp kell írnunk: *elkezdi mondani*.

„A legutóbbi országos normajavaslat hibapontértékei" szerint – ahogy a 259. oldalon közölt táblázatból megtudjuk – az elválasztási hibát 4 hibaponttal, az *ly* írásának hibáját ellenben csak 1 hibaponttal kell értékelni. E táblázattal kapcsolatban meg kellett volna jegyezni, hogy bár a helyesírás objektív elbírálására való törekvés hozza létre az ilyen „helyesírási norma" táblázatokat és pontozásokat, nagy hibájuk, hogy csupán a hibatípust nézik, de nincsenek tekintettel a hiba „egyéniségére", vagyis arra, hogy az adott esetben kisebb vagy nagyobb hibáról van-e szó. Például a súlyosan hibás *éde-sanya* elválasztás és a nyomtatásban sem ritka *va-gyis* (vö. *va-gyok, va-gyunk*) elválasztás aligha sorolható azonos „súlycsoportba". Hasonlóképpen az sem mindegy, hogy valaki a nagyon ritka *csobolyó*-t írja *j*-vel vagy az *osztály* szót.

Végül nem értek egyet azzal, ahogy a könyvben mintául adott óravázlatok a magyar nyelvi órák nevelési céljáról írnak. Például a 8. osztályban *Az állító és a tagadó mondat* című tanítási egység nevelési célja a szerző ajánlata szerint a következő: „Pozitív személyiségjegyek formálása: a közösségi érdekekhez való alkalmazkodás, fegyelmezettség, vitakészség. A meggyőzés erkölcsi normáinak tudatosítása. A nyelv fegyver a meggyőzésre s a hamis nézetek leküzdésére." (266. o.) Vagy a 7. osztályban *A minőségjelző* órájának vázlatába a szerző ilyen nevelési célt ajánl: „A jelző mint a részletezőbb megismerés nyelvi ábrázolásának eszköze. A szó kettős jellegének dialektikus vizsgálata – elemi fokon. a nyelvesztétikai ízlés formálása. – A földesúri és a jobbágy életforma szembeállításával az osztálytársadalom elítéltetése." (269. o.) – Semmi értelmét nem látom annak, hogy a magyartanárok ilyen stílusú nevelési célok fogalmazásával töltsék felkészülési idejüknek egy jó részét, majd pedig a tanítási órákon amiatt izzadjanak, hogyan fogják ezeket a nehezen kiagyalt nevelési célokat valódi neveléssé változtatni. A nevelésnek ilyenfajta tervezésénél sokkal többet ér, ha nem kötjük meg előre a kezünket semmiféle nevelési céllal, hanem jól felkészülünk óráinkra, s azután tanulóinknak a közös munkába való bevonásával eleven, érdekes és tanulságos magyar nyelvi órákat tartunk.

Hoffmann Ottó könyvére nem ezek az apró hibák jellemzők, hanem az, hogy sikeres kísérletet tett „egy újfajta, korszerűbb nyelvszemléleten alapuló, a nyelvi nevelés öntörvényeiből fakadó tantárgypedagógia megalkotására" (5. o.). Célul tűzte ki, hogy a tanulók személyiségének fejlesztése érdekében a nyelvoktatás körét „nyelvhasználat központú" komplex anyanyelvi neveléssé segítsen kiszélesíteni (6. o.). Azt hiszem, ennek a célnak is jól megfelel ez a kézikönyv. A benne kidolgozott anyanyelvoktatási módszer a hagyományosnak és az újnak célszerű ötvözete.

Kár, hogy a könyv külseje túlságosan igénytelen; az értékes belső tartalom színes fedőlapot és tartósabb kötést érdemelt volna.

PÁSZTOR EMIL

DOBÁK ISTVÁN, VASTAGH ZOLTÁNNÉ, VASTAGH ZOLTÁN: ÍGY ISMERTÜK MEG A DIÁKKÖZÖSSÉGET

Budapest, 1976. Tankönyvkiadó, 178 oldal

A Tankönyvkiadó sorozata: *A pedagógia időszerű kérdései hazánkban* újabb érdekes kötettel gyarapodott. Az *Így ismertük meg a diákközösséget* című kötet két önálló, de egymással összecsengő munkát tartalmaz. *Vastagh* Zoltánné és *Vastagh* Zoltán közösen írt nagyobb tanulmányát, az *Egy osztály társas világát* és *Dobák* Istvánét, amelynek címe ez: *Kollégisták – egy komplex vizsgálat tükrében.*

Vastagh Zoltánné és *Vastagh* Zoltán egy orosz tagozatos tanulócsoportot vizsgált ötödik és hatodik osztályos korukban, folyamatosan. A vizsgálat helyzetei felölelték a fizikai munka alkalmait, a kirándulásokat és az úttörőtábort is. Vizsgálatuk többszempontú szociometriai vizsgálat volt. Az így megszerzett ismeretek végül az osztályfőnöki beszámoló szempontjai között is helyet kaptak. *Dobák* István egy középiskolás kollégiumban végezte el vizsgálatait, amelyek kiterjedtek a családi háttérre, annak légkörére, érzelmi kapcsolataira, a tanulmányi eredményekre (és nagyon tanulságosan, ezzel összefüggésben a művelődési igényre), a társas kapcsolatok szerkezetére, az elképzelt jövőre. A vizsgálat szervesen beleépült a kollégiumi tevékenységbe, s ez önmagában egy újabb vizsgálati oldalt és módszert jelentett. Egyébként a szerző nagyon korszerű és megalapozott pedagógiai szemlélete hatja át a vizsgálat egészét. Indokolásai és megállapításai (pl. a tanárszerep kettősségével kapcsolatban) fokozott figyelmet érdemelnek. Úgy tűnik, hogy ez a tanulmány része egy ennél teljesebb nevelési koncepciónak.

Az „*Időszerű kérdések*"-ben megjelenni már önmagában is szakmai rangot jelent. A *Vastagh*-szerzőpár és *Dobák* István munkájának színvonalát, aktualitását és élményt adó izgalmasságát azonban nemcsak a Kiadó által ráütött pecsét miatt hisszük el. A két munka hitelét a pedagógiai gyakorlat nyújtja, amelyből mindkettő táplálkozik. A szerzők – akik benne éltek abban a közösségben, amelyet vizsgáltak – a gyakorlat felől közelednek az elmélet felé: az elmélet, a tudományos eszköztár náluk arra szolgál, hogy segítségével megértsék saját gyakorlatukat, a közeget, amelyben s amellyel dolgoznak, a diákot, a diákokat, akiket nevelniük kell. A tudomány a kezükben a feladatok pontos megfogalmazásának és a tennivalók végrehajtásának irányokat állító, módszereket adó eszközévé válik. Nincs itt semmi nagyképű tudományoskodás, semmi öncélúság. Nem tételeket akarnak (ki tudja hányadszor?) igazolni saját kis világukban. S nem valamilyen nagynak vélt tudományos igazság igazolásához keresnek újabb adatokat. Nekik szükségük volt a vizsgálatokra, hát elvégezték őket. S ezzel mégis újabb adatokat szolgáltattak a tudományos igazságok igazolásához, mégis részt vettek az elmélet alakításában.

Nem tudom, kitetszik-e mindebből, hogy a recenzió írója miért dicséri a szerzőket? Egyszerűen szólva azért, mert nem a gombhoz kerestek kabátot, hanem a kabáthoz gombot. S ez manapság (bár lehet, hogy elődeinknek nem sikerült igazán rászokni) nem olyan elterjedt erény az elméleti pedagógiai irodalomban, hogy ne érdemelne hangsúlyozott dicséretet. Lehet azonban, hogy a szerzőktől nem is elméleti pedagógiai irodalmat olvastunk, hanem a maga nemes egyszerűségében *pedagógiai* irodalmat. Miért kell erős kontúrokkal vonalat húzni mindig a pedagógiai elmélet és a pedagógiai gyakorlat közé? Nyilván létjogosultsága van a gyakorlathoz áttételesen kapcsolódó, elvontabb, sőt egészen elvont gondolatoknak és a helyzetfeltáró adatközlésnek egyaránt. A két szélső pont között számtalan átmenet lehetséges. Ha így fogjuk fel, akkor ez a diákközösség megismeréséről szóló könyv a legszerencsésebb átmenetek közé tartozik. Többek között azért is, mert olvasása közben mindig érezzük a nevelés gazdag hétköznapjainak – a mérési rublikákat és a tudományos kategóriákat szétfeszítő – jelenlétét.

„Minden nevelőnek fontos feladata – írja a könyv ún. fülszövege –, hogy megismerje a gondjaira bízott diákközösséget. Vajon eléggé ismerjük-e tanítványainkat, osztályunk vagy kollégiumi csoportunk belső világát, kapcsolatrendszerét, mozgatóerőit? Akármennyire is ismerjük, egy-egy komplex felmérés, új helyzetben történő megfigyelés alkalmával kiderül, hogy még mindig keveset tudunk róla. S a közösség folyton változik, mint ahogy a közösség tagjai is szakadatlanul fejlődnek, alakulnak. Mindez arra készteti az igényes, tudatos nevelőt, hogy újra bővülő, kiteljesedő módszerek, eljárások segítségével igyekezzen alaposabban, sokoldalúbban megismerni diákjai életét, jellemét. Kötetünk szerzői ehhez adnak segítséget a gyakorló pedagógusok számára, mikor ismertetik, hogyan hatolnak be a közösség izgalmas, olykor meglepetéseket rejtegető, változékonyságában is megragadható belső világ-

gába." Pontosan erről van szó a könyv mindkét tanulmányában, s pontosan ezért hasznos olvasmány mindkettő a gyakorlattal mindennap megküzdő és az elmélettel bajlódó pedagógusoknak egyaránt.

A tanulmányok által feltárt valóságot megfelelő határok között általánosítani lehet. Bizonyos, hogy az ötödik és hatodik osztályt vezető osztályfőnökök és a középiskolai kollégiumokban dolgozó nevelők sok mindenben a saját diákjaikra ismernek, illetve – kiemelve az általánosítható vonásokat – újabb ismereteket szerezhetnek tanítványaikról. S bizonyos, hogy a könyvben feltárt valóság általánosítási lehetőségei – tágabban a pedagógiai elmélet, konkrétabban a pedagógiai szociológia számára nyújtanak fontos ismereteket a diákközösségek „változékonyságában is megragadható" belső világáról.

Jó lenne, ha érvényes lenne a recezió írójának ez a mondata: a szerzők használható módszert adnak a gyakorló pedagógus kezébe a gondjaira bízott diákközösség megismerésére. Ha tehát nemcsak a feltárt valóság, de az alkalmazott módszerek is megengednének némi általánosítást. Mert nemcsak a pedagógiai tapasztalatokban összegező és a különböző vizsgálatok analógiájára vagy az elméletből deduktíve levezetett diagnosztizálásra lenne végre szükség, hanem konkrét, pontos, mindig az adott csoportra érvényes pedagógiai diagnózis felállítására. A két tanulmányban megismert metodika azonban korrekt, szabályos és ennek megfelelően elég bonyolult, időigényes és tudományos készültséget feltételező metodika. A *Vastagh*-szerzőpár dolgozott egyneműbb vizsgálati módszerekkel és egyszerűbb vizsgálati szempontokat használt. *Dobák* István szempontjai több síkúak, és ennek megfelelően eszköztára is bonyolultabb. Természetesen – s ez nem értékítélet, hiszen a kitűzött célokból következik, s mindkét célkitűzésnek létjogosultsága van – a *Vastagh*-szerzőpár olyan eredményeket kap, amelyek a diákközösség szerződésének és fejlődésének *néhány lényeges vonását* emelik ki. *Dobák* István többet ragad meg, pontosabban: amit megragad, azt többoldalúan ábrázolja. Első látásra a *Vastagh*-szerzőpár tudományos eszköztárát nyugodtan ajánlhatjuk megtanulásra minden osztályfőnöknek. Viszonylagos egyszerűsége erények forrása. De legyünk bátran őszinték: hány pedagógus rendelkezik olyan szaktudományi felkészültséggel, hogy viszonylag gyorsan megtanulja e módszerek használatát és viszonylag könnyen éljen is vele? És hányan rendelkeznek annyi idővel, hogy beiktathassák munkarendjükbe a vizsgálathoz és főleg annak feldolgozásához szükséges időt? Mert magát a vizsgálatot jól be lehet illeszteni az osztály életébe. Nem okoz semmi zökkenőt, természetesen kapcsolódik a programokhoz. Ezt a szerzőpár bizonyítani tudja. *Dobák* István eszközei gazdagok és talán túl gazdagok ahhoz, hogy a készültséget és a ráfordított időt figyelve mindennapi diagnózis elkészítéséhez ajánlhatnánk. Jól megválasztott és összefogott tudományos módszerek ezek, amelyeket azonban esszé-szerű feldolgozásban, olvasmányosan öntött a szerző formába.

CSOMA GYULA

HEGEDŰS ANDRÁS: MAGYAR ÍRÓK PEDAGÓGIAI NÉZETEI

Budapest, 1976. Tankönykiadó. 492 oldal

Egy nagyobb lélegzetű sorozat első kötetének szánta *Hegedűs* András ezt a művét. Célja az volt, hogy nevelésügyünk jelenének gazdagítására feltárja klasszikus íróink pedagógiai nézeteit, ma is aktuális nevelésügyi gondolatait, ma is hasznosítható tapasztalatait. Korán bekövetkezett halála azonban ezt a munkát félbeszakította, folytatására – sajnos – már nem számíthatunk.

A most megjelent posztumusz kötet hét tanulmányt tartalmaz és gazdag anyagot tár fel. Az egyes tanulmányok megírását széles körű körültekintő és hatalmas kutatómunka előzte meg. Ezt bizonyítják a kötet végén levő „Jegyzetek" címmel ellátott hivatkozások, ezek száma összesen 892. (A *Németh* Lászlóról szóló fejezetet – a szerző jegyzeti alapján – *Grezsa* Ferenc állította össze.)

Hegedűs András új kötete lényeges új ismeretekkel gazdagítja a magyar neveléstörténeti szakirodalmat, és jelentős mértékben kitágítja a nevelésügyi kutatások határait. A reformkortól napjainkig, közel 150 esztendő irodalomtörténetében megkereste és megtalálta azokat az írókat és költőket, akik nemcsak irodalmi alkotásaikon keresztül akartak nevelni, embereket formálni, hanem irodalmi tevékenységük mellett komolyan érdeklődtek a pedagógia kulcsproblémái iránt is.

A kötetben közölt elemzések alapját nem szépirodalmi alkotások, hanem kéziratos hagyatékok, levelek, iskolai dokumentumok, értesítők, publicisztikai írások, különböző tanulmányok és előadások feldolgozása adja *Hegedűs* András az így feltárt pedagógiai gondolatokat biztos kézzel kezelve, szerzőik életművébe, eszmerendszerébe ágyazva mutatta be, elemezte és rendszerezte. S mindezek feldolgozása magas színvonalú, irodalmi stílusú, élvezetes olvasmány, új neveléstörténeti irodalmunk nagy nyeresége.

A bemutatott írók és költők – *Vajda* Péter, *Arany* János, *Gárdonyi* Géza, *Babits* Mihály, *Juhász* Gyula, *Móra* Ferenc, *Németh* László – figyelmét a pedagógia területére a következők irányították: ifjúkorukban pedagógus pályára készültek, hosszabb-rövidebb időt töltöttek tanítói-tanári pályán. Foglalkoztatta őket az embernevelés és az iskolai oktató-nevelő munka, s ezekkel kapcsolatban kialakított hipotéziseiket a gyakorlatba átültetve ki is próbálták. Egyikük sem akart a neveléstudomány teoretikusa lenni. Nem volt céljuk, hogy tudományos igényű, átfogó pedagógiai rendszert alkossanak, de mindnyájan nagyon jól akartak tanítani, s ezt a munkát teljes szívvel és lélekkel, alapos körültekintéssel, tervszerűen végezték.

Hegedűs írásából világosan kitűnik, hogy az említett írók hogyan küzdöttek meg saját pedagógiai problémáikkal, *milyen eszmék, milyen pedagógiai-pszichológiai áramlatok formálták pedagógiai nézeteiket, milyen módszerekkel, milyen célt akartak elérni.*

Vajda Péter a nevelés célját az ember belső szabadságának biztosításában, teste és lelke teljes kibontakoztatásában, azaz az emberi személyiség minden oldalú kifejlesztésében látta. Szerinte a „gyermeket oktatni szép, hasznos s érdemmel járó dolog". A nevelés kérdéseihez két oldalról nyúlt: kritikai elemzés alá vette az addigi nevelést, de nemcsak kritizált, hanem összegezte is az általa helyesnek tartott nevelés jellemzőit. A reformkorban ő gondolkodott és szólt a legkorszerűbben és legátfogóbban didaktikai problémákról.

Arany János tiszta szándékú, nemes törekvésű, közösségi érzületű magyar embereket akart formálni tanítványaiból, ki akarta bontakoztatni bennük a humánum legszebb jegyeit. A Bach-korszak irodalomtanításától eltérő felfogásával, az általa nagyon gondosan összeállított irodalomtörténeti anyag és a pontosan kidolgozott didaktikai módszerek segítségével irodalomtanári munkája emberformáló hatású volt.

Babits Mihály az értelem művelésénél fontosabbnak tartotta az erkölcsi nevelést. Szerinte ez az emberiség életbevágó és legnagyobb ügye. Ehhez szorosan hozzátartozónak tartotta az irodalmi nevelést, ami „az emberi szellem nevelésének tengelye".

Juhász Gyula szerint a nevelés célja csakis az emberformálás lehet. Embert nevelni pedig annyit jelent, mint korszerűvé, modernné, maivá formálni. Közoktatás-politikai szemlélete alapvetően demokratikus volt. Mindenki számára szükségesnek tartotta a nevelést, követelte az ingyenes népoktatást. Hitte, hogy a magasabb kultúra csak a nép műveltségére épülhet.

Németh László a XX. század emberét „kísérletező", azaz művelt, cselekvő emberré akarta nevelni. A műveltségadást személyiségformálásnak tekintette. De tudta, hogy a műveltség nem old meg minden bajt, ezért a műveltséggyarapítással párhuzamosan emberformáló, jellemet alakító munkát is kell végezni. Az oktatás célja kialakítani a gyermekben a rendteremtés igényét, a tájékozódás szenvedélyét és képességét. Az új iskola feladatának pedig azt tartotta, hogy az életből hozott meglevő igényeket ismeretté, tudássá avassa, „. . . magyarázatával, összefüggéseket teremtő eljárásával vegye le a terhet az agyról, különben az élet nemcsak túlzsufolja agyunkat, hanem szemétdombja lesz nagyon sok vacaknak".

Szerzőnk a kötet mindegyik tanulmányában kitért arra is, hogy bemutassa, *mint vélekedtek a megszólaltatott írók a pedagógushivatásról*, a pedagógus pálya küzdelmeiről és szépségéről, a tanítók és tanárok társadalmi megbecsüléséről; részletes képet ad arról, ahogy felvázolták és saját pédájukkal be is mutatták a magas rendű tanáreszményt.

Gárdonyi Géza sokat foglalkozott a néptanítók sorsával, *Eötvös* szellemében harcolt értük. De hangsúlyozta azt is, hogy ahhoz, hogy a néptanítók sorsa megváltozzék, művelődniük kell. Bővíteni kell ismereteiket, szélesíteni látókörüket és ki kell alakítaniuk lelkes, nehézségeket is legyőző hivatástudatukat. A korabeli tanügyi lapok közül *Gárdonyi* lapja, a *Tanítóbarát* volt az, amelyik a néptanítók sorsának ügyében a legelőremutatóbb tevékenységet fejtette ki.

Móra Ferenc is alapvető szerepet szánt a gyermeknevelésben és emberformálásban a pedagógusoknak. Tisztelte és nagyra becsülte ezt a hivatást és maró szatírával bírálta a rosszul munkálkodókat. Látta a tanárképzés hibáit, az egyetemen oktatott tananyagot kétes értékűnek tartotta, módszerét pedig felháborítónak: „a professzorok tizedrangú ügyüknek tartották az egyetemi tanárkodást, nem érezték morális súlyát annak, hogy ők nevelik a középiskola tanárait".

Németh László valamennyi foglalkozása közül a tanárit szerette a legjobban. A katedrán tanuló volt és tanító, alakuló és alakító. Szerinte minden pedagógusnak hinnie kell, hogy az emberek alakíthatók és az eddigieknél többre megtaníthatók.

Juhász Gyula tanárszemlélete kettős volt. Egyik oldalon együttérzett tanár-kortársaival, másik oldalon felállította eléjük a követelményeket. Hibáztatta a tanárképzés és az egyetemi oktatás korszerűtlenségét. Szerinte az igazi tanárnak pedagógiai érzékkel, megfelelő ismeretanyaggal és tudatossággal kell rendelkeznie. Így összegezte a jó tanárok legfontosabb jellemvonásait: küzdjön saját fogyatékosságai, gyarlóságai ellen, legyen önismerete, tudja önmagát nevelni, szeresse és értse meg a tanulókat, ne legyen fölényes, tudását megértő szívvel ossza szét tanítványai között, ismerje meg a rábízott tanulókat, folytasson tudományos pedagógiai munkát.

E tanulmánykötet szerzőjét, *Hegedűs* András is sokat foglalkoztatta a pedagógusképzés és a pedagógus hivatás problémája. Érzelmekkel telített pedagógiai légkört tudott maga körül teremteni, lelkesedésével, hivatástudatával hatással volt munkatársaira és tanítványaira, pozitív irányban formálta pedagógiai nézeteiket. Az irodalomtörténet tárházából talán ezért állította olvasói elé a kötetben szereplő hét írót, hogy emberi magatartásuk, pedagógusi hitvallásuk, magas színvonalú oktató-nevelő munkájuk, hitük az emberek nevelhetőségében példaként álljon napjaink pedagógusai és pedagógusjelöltjei előtt.

Ezért tette fel ő is a kérdést a kötet előszavában: „Milyen tanárrá kell válnunk? . . . alkotó tanárrá, aki újra teremti előadásait, óráit, szemináriumait, akinek tanítását emberformáló ihletettség inspirálja, s aki éppen ezért harcban áll a kényelmességgel, beszűküléssel, aki viszolyog a monoton tényközléstől, az imamormoló szürkeséggel eldarált óráktól, aki tudatában van annak, hogy a sztereotip oktatás sivár lelkeket teremt."

TVERDOTA MIKLÓSNÉ

TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETEK TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI. X.

Szerkesztette Kiss Lajos. Debrecen, 1975. 261 oldal

„A kötet a jubileumi 10. szám abban a sorban, amelyet a felsőfokúvá lett tanítóképzők megindítottak, nogy teret és lehetőséget biztosítsanak az oktató gárdának ahhoz, hogy tudományos igénnyel világítsák meg a rájuk váró feladatokat és tárják fel pedagógiai, szakmai problémáikat is, hogy felnőhessenek a megnövekedett feladatokhoz" – írja bevezető előszavában a szerkesztő. Rövid visszapillantásában azt is kiemeli, hogy a Közlemények profilja kezdettől fogva úgy fogta át a tanítóképzők nevelő-oktató tevékenységének egészét az eszmei alapok vizsgálatától a gyakorlati pedagógia részkérdéseinek vizsgálatáig, hogy az elmélet síkján is életszerű maradjon. A főiskolai rangú tartalmi munka mellett a szerkesztő jogos megelégedéssel állapítja meg, hogy közben egész írógárda nőtt fel mellette.

A kötet tartalmilag 7 fejezetre oszlik. Tematikája kiterjed szervezeti, ismeretelméleti-logikai, pszichológiai, neveléselméleti, tantárgy-pedagógiai, ifjúsági irodalmi és neveléstörténeti kérdésekre. A tanulmányok számát és terjedelmét tekintve a pszichológiai témák vezetnek. Velük szemben egészen szegényes a neveléselméleti fejezet egyetlen tanulmányával, melyet bizonyos szempontból a pszichológiai tárgyúak közé lehetett volna helyezni.

A kötet első tanulmányának szerzője *Füle* Sándor. A *tanítóképzés fejlesztése a Német Demokratikus Köztársaságban* címen tömör összegezését adja azoknak a tapasztalatoknak, amelyeket személyes látogatása során szerzett az NDK-ban. Részletesen ismerteti az NDK tanítóképzésének elvi alapjait, szervezeti és tartalmi kérdéseit, egybevetve azokat az alapdokumentumokkal és a VII. Kongresszus határozataival, bemutatja óraterveit és a 4 éves képzés kerettervét, majd az egyes tantárgyak és gyakorlatok szerepét a nevelés-oktatás egészében.

Az ismeretelmélet-logika témaköréből veszi tárgyát *Várkonyi* H. Dezső posztumusz írása: *Az indukció kérdései.* A szerző széles körű filozófiai és ismeretelméleti felkészültséggel bizonyítja, hogy az indukció valódi fogalomalkotó művelet, igazi következtetés, amely tartalmát tényítéletekből meríti, és a természet megismerésének egyik legértékesebb eszköze. Részletesen elemzi azt a kérdést, hogyan érvényesülnek az indukcióban a következtetésnek mint általános gondolkodási formának a jegyei. Kimutatja, hogy az indukció alapigazságait egyfelől az elégséges alap, másfelől a természet egyforma és változatlan menetének elve fejezi ki. A továbbiakban azt vizsgálja, mi a tapasztalás az indukcióban és mi a tapasztalás funkciója, szerepe a megismerésben. A tanulmány gyakorlati értékét szerencsésen egészítik ki ezek a módszertani irányelvek, amelyek mind a kutatásban, mind a gyakorlati pedagógiai tevékenységben jól hasznosíthatók.

Baló József: *Pedagógusképzés és logikaoktatás* c. tanulmányában azt mutatja be, hogyan lehet a logika oktatását a pedagógusképző intézetekben egyfelől a logikus, az alkotó gondolkodásra nevelés, másfelől a tanítási órák tervezésének, irányításának és értékelésének szolgálatába állítani. Az a véleménye ugyanis, hogy a logika oktatása sem tartalmi, sem módszertani szempontból nem érte el a kívánt szintet. Saját oktatói gyakorlatából a logikai példák szerepét, kiválasztásuk szempontjait és kapcsolatukat az elméleti tudnivalókkal úgy mutatja be, hogy azok a modell-funkcióját tölthetik be. Azt is példával igazolja, hogyan lehet a logika oktatását műveletcentrikussá, egyben a tanítási óra tervezésének és elemzésének egyik fontos nézőpontjaként hasznosítani.

A pszichológia köréből vett tanulmányokat *Kiss* Tihamérnak *A tudatműködés fiziológiai alapjai és lélektana* vezeti be. Abból a tényből kiindulva, hogy a külvilágból érzékszerveink által felfogott ingerek csak akkor válnak tudatosakká, ha az agykéreg érzékelő mezőinek dúcsejtjei a megfelelő aktivitási szinten, a vigilitás állapotában vannak, azt a kérdést vizsgálja, mi biztosítja az agykéreg neuron csoportjainak ezt az aktivitási szintjét és mi szabályozza az egyes területek serkentését és gátlását, valamint ezek kiterjedését. Részletesen foglalkozik a továbbiakban az értelmi tevékenység szerepével a tudatműködésben, valamint az akarat és tudatműködés kapcsolatával, és ezzel azt a folyamatot tárja elénk fiziológiai alapjaival együtt, amelyben a külvilág és benne saját személyiségünk tükröződik.

Ungárné Komoly Judit – *Gáspárné Zauner* Éva *A tanítói pályaalkalmasság vizsgálatának lehetőségei* című tanulmányukban arról a kíséleti vizsgálatukról számolnak be, amelyet 1969-ben végeztek, és a pedagógiai alkalmassági vizsgálatok előkísérletének tekintenek.

A vizsgálandó pedagógiai képességek közül a kommunikációs, a konstruktív és a szervező képességet, a speciális képességek közül pedig a pedagógiai fantáziát és feladatmegoldó képességet tartják alapvetőnek. E képességek feltárását két úton kísérelték meg. *Ungárné* irányításával annak a lehetőségét vizsgálták, mennyire alkalmas a konfliktusos nevelési helyzetbe állítás a pedagógiai képességek feltárására, *Gáspárné* pedig a mondásválasztás szerepét tárta fel. A konfliktusos nevelési helyzetmegoldások alapján a jelölteket pedagógiai beállítódásuk szerint öt kategóriába sorolhatták: 1. erőszakos, agresszív, 2. korlátozó restriktív, 3. megértően ösztönző, kooperatívan stimuláló, 4. tehetetlen inerciás, 5. közömbös.

A mondás-választásos vizsgálattal olyan módszert próbáltak ki, amely feltételezésük szerint alkalmas arra, hogy szélesebb körű felvilágosítást kapjanak a jelöltek személyiségéről, elméleti képességeikről és bepillantást nyerjenek világnézetük és értékrendszerük fejlettségi állapotába. A vizsgálati eredmények biztató ígéretet tartalmaznak ahhoz, hogy végre megszületik az a főiskolai felvételi vizsgálati eljárás, amely a pedagógiai alkalmasságot nem a bizonyítvány és a verbális ismeretek szintjével méri.

Tóth Béla *Egy illusztráció szerepének kísérleti vizsgálata a 4. osztályos olvasókönyv alapján* című tanulmányában az OPI nevelési tanszékén 1968–71. években azzal a céllal folytatott vizsgálatának egy részéről számol be, amellyel tisztázni kívánták a szöveg és illusztráció kapcsolatának néhány pedagógiai-pszichológiai kérdését. A kísérleti jellegű vizsgálattal az alábbi kérdésekre keresték a választ: Mily mértékben képesek a 9–10 éves tanulók felismerni a szöveg és kép kapcsolatát olvasás közben? Melyek a jellemző vonásai a kapcsolatnak, a szöveg és kép kölcsönhatásának? Milyen ábrázolási mód felel meg legjobban az oktatás-nevelés, illetve a tanuló fejlődéspszichológiai szempontjainak? Melyek azok az elvek, amelyek javasolhatók a képszerkesztőnek és művésznek a tankönyv szépirodalmi jellegű szövegeinek illusztrálásához? Arra nincs mód, hogy a vizsgálat eredményeit itt ismertessük. Szívesen felhívjuk azonban tankönyvírók, képszerkesztők és illusztrátorok figyelmét rájuk, mert érdemes elgondolkodni rajtuk!

Kiss Lajos: tanulmánya (*Az érzelmi nevelés mint a motivációs bázis alapvetése az általános iskola alsó tagozatában*) az érzelmi nevelés szerepét a személyiség egészének alakítása, sajátosan pedig abból a szempontból vizsgálja, hogy cselekvéseinknél nem nélkülözhetjük az érzelmi töltésű készenléti állapotot, az aktiváció megfelelő szintjét. Az érzelmek kibontakozása szempontjából kiemeli a sajátos pedagógiai légkör szerepét, a ráhatás indirekt formáit, mint pl. az élet teremtette vagy mesterségesen létrehozott szituációk, élő és történeti példák s magának a pedagógusnak a személyisége. Mondanivalójának summája: „Élménnyé kell tenni az emberi műveltséget, az ismereteket, cselekedeteket, a humánum nagy értékeit."

Jurcsák Lászlóné *A családi légkör hatása 10 éves tanulók erkölcsi fogalomszintjének fejlődésére* c. tanulmányában egy kísérleti vizsgálatáról számol be. Abból a feltételezésből indult ki, hogy a családnak domináns szerepe van a gyermekek erkölcsi tudat- és magatartásformáinak kialakulásában. A vizsgálat céljára 40 olyan 10 éves tanulót választott ki, fiúkat és lányokat feles arányban, akik szellemi teljesítményeik szempontjából homogén csoportot képeznek, de akiknek a szülei anyagi, kulturális, társadalmi és strukturális szempontból jelentős eltéréseket mutatnak. A tanulóknak meg kellett magyarázniok az alábbi fogalmakat: gondolkodó, önálló, együttműködés, fegyelmezett; magyarázatot kellett adniok arra is, miért olyan szorgalmasak; miért segítenek otthon olyan becsületesen, és hogy szüleik hogyan magyarázzák meg nekik, amiért becsületesen, szorgalmasan kell tanulniok; mi e kifejezés jelentése: „körülötte forog a világ". A vizsgálat eredményeként több olyan viselkedési modellt állapított meg, amelyek a szülőkhöz fűző emocionális, értelmi ösztönzésből vezethetők le, s amelyek hátterében dicséret, a szülőkkel való szolidaritás, szeretet, hála, a kölcsönösség felismerése, munkamegosztás stb. húzódnak meg.

A *tantárgy-pedagógia* köréből két dolgozatot tartalmaz a kötet. *Nagy* József: *Az alsótagozatos anyanyelvi nevelés megújítása – az integráció útján* c. dolgozatában történeti érvekkel kívánja támogatni azok törekvését, akik az oktatás korszerűsítését az integrációban látják. Kimutatja, hogy az integráció gondolata különböző formákban és mértékben már a XIX. század első felében felvetődött s azóta mind gyakrabban álltak ki mellette gyakorlati és elméleti pedagógusok egyaránt. A történeti érvek mellett hivatkozik arra is, hogy mind a pedagógia, mind a nyelvtudomány az integráció irányába mutat, s intenciójukat ez a megfogalmazás fejezi ki: „Nem a nyelvi rendszer egyes elemeit, hanem a teljes anyanyelvi jelrendszert, a tökéletes kommunikációs technikát kell tanulóinknak alkotó módon elsajátítaniok."

A nyelvoktatás korszerűsítése a tárgya *Molnár* Imréné *Programozási lehetőségek az orosz fonetika tanításában* c. tanulmányának. Dolgozatában saját gyakorlatát mutatja be. A tanítási anyag programozásánál mindenekelőtt a kiejtésbeli eltéréseket, valamint a magyarok számára idegen hangok és hangkapcsolatok kiejtésével járó nehézségeket vette figyelembe. A gyakorlatok felépítésében az alábbi menetet követte: A hangképzés tudatosítása, a könnyen összetéveszthető hangok szembeállítása, majd a tudatos hallás utáni utánzás. A továbbiakban képet kapunk arról is, hogyan gyakoroltatja a magánhangzók ejtését hangsúlytalan helyzetben, a ritmus és a mássalhangzók kiejtését. A pszichológiailag is jól megalapozott fonetikai gyakorlatok vázlatos bemutatása számot tarthat nyelvtanáraink érdeklődésére.

Cs. Nagy István, *Gyermekvers négy női szólamra* c. tanulmánya részlet a szerzőnek abból a nagyobb munkájából, melyet mai gyermekirodalmunkról írt. Gyermekköltészetünk modern művelői közül *Várnai* Zsenit, *Fazekas* Annát, *Mándy* Stefániát és *Károlyi* Amyt mutatja be. A szerző finom elemzései és illusztrációi alapján szinte érzékelni lehet azokat az emberi és művészi vonásokat, amelyek a bemutatott költőnők legegyénibb sajátosságai. Az anyaság művészi megragadása és versbe formálása, jelen korunk vágyainak kivetítése a mesék világába úgy, hogy a vers ne váljék unalmas tanítómesévé, csupa olyan sajátosságok, amelyek alapján a gyermekköltészetünket nemcsak szépirodalmi, de az esztétikai és erkölcsi nevelés szempontjából is magasan kell értékelnünk, s amelyek miatt megérdemlik pedagógusaink figyelmét.

Nagy Sándor tanulmánya: *A diákönkormányzás fénykora a debreceni* kollégiumban „neveléstörténetünk múltjából olyan fejezetet elevenít meg, amelynek fénye a mába is átvilágít. A kollégium önkormányzatának ismertetését a wittenbergi példa bemutatásával kezdi. Fénykorát a XVI. század első évtizedeitől a XVII. század végéig tartó időszakra teszi, amikor a „coetus", a diákok „köztársasága", a maga szabta törvények szerint szervezte és irányította a diákok életrendjét, magatartását, fegyelmét és választott tisztségviselői útján kezelte a városi tanács, a polgárok és hívők részéről az

iskola fenntartására juttatott adományokat. Amikor 1872-ben a kollégium életét újra szabályozták és a „coetus" kezéből kivették az anyagi ügyek intézését, a tisztségviselőket pedig nem választották, hanem kinevezték, az önkormányzati élet gyakorlatilag megszűnt.

Szabó József *Bessenyei György filozófiai, pedagógiai és kultúrpolitikai nézetei* c. tanulmányában arra törekedett, hogy tartalmilag összefoglalja, rendszerezze és a materialista történetszemlélet alapján értékelje *Bessenyei*nek a magyar nyelv és közművelődés érdekében kifejtett tevékenységét. A magyar nyelv és művelődés érdekében folytatott harcban *Bessenyei* szerepét kiemelkedőnek tartja, ugyanakkor kimutatja, hogy a mozgalom visszanyúlik a XVIII. század első évtizedeire, de arra is utal, hogy megtermékenyítő hatása a reformkorban teljesedik ki. Történeti szerepének értékelése szempontjából különösen is kiemeli szerepét a felvilágosodás szellemének bátor vállalásában, a nemzet fogalmának a nép egészére való kiterjesztésében, nem utolsósorban pedig küzdelmét egy demokratikusabb szellemtől áthatott nevelési és oktatási rendszer érdekében.

A kötet záró tanulmánya *Tóth* Imre és *Horgosi* Ödön munkája, címe: *F. J. Buszjelev nyelvészeti és módszertani öröksége.* Két okból esett Buszjelevre választásuk. Mindenekelőtt azért, mert mint a XIX. század kiemelkedő orosz filológusa és metodikusa megteremtette az orosz anyanyelvi oktatás mószertanát, másfelől mert nyelvtanítási elvei, gondolatai a nyelvoktatásban ma is hasznosíthatók. Az a szellemi örökség, amelyet a tanulmány bemutat, elég gazdag ahhoz, hogy megérdemelje pedagógusaink figyelmét.

A kötet egészét értékelve ki kell emelnünk mindenekelőtt a szerkesztésben megnyilvánuló céltudatosságot, s írógárdájának azt a törekvését, hogy mondanivalójukat a nevelés-oktatás élő gyakorlatának szánták.

SOMOS LAJOS

JAN SZCZEPAŃSKI: REFLEKSJE NAD OŚWIATĄ

Gondolatok az oktatásügyről
Varsó, 1973. Państwowy Instytut Wydawniczy. 203 oldal

Jan *Szczepański* (szül. 1913) szociológus, az 1966–1970-es években a Nemzetközi Szociológiai Társaság elnöke, a Lengyel Tudományos Akadémia alelnöke.

Irányítja a Lengyel Népköztársaság társadalmi struktúrájában végbemenő változásokra vonatkozó szociológiai kutatásokat. Az 1971-ben „Beszámoló az oktatásügy helyzetéről Lengyelországban" című tanulmány előkészítésére létrehívott Szakértő Bizottság elnöke, és a reform-munkálatok vezetője. Jelen könyvében a lengyel tudós több évi vizsgálatainak és elgondolásainak folyamán keletkezett értekezéseinek válogatását bocsátja közre. Rámutat a jelenlegi lengyel iskolaügy hiányosságainak okaira, elemzi az iskolarendszer kapcsolatainak sokrétűségét a társadalmi élet egészével, és kívánja e rendszer megváltoztatását a társadalmi fejlődés általános céljaival szoros kapcsolatban. Mint kifejti, igaz, hogy „a köztársaságok olyanok lesznek, amilyen az ifjúság nevelése" – de az is igaz, amint erről a könyv beszél –, hogy „olyan lesz az ifjúság nevelése, amilyen a köztársaság". A kötet 25 kisebb-nagyobb értekezését, amelyek mind az oktatásüggyel kapcsolatosak, nem részletezzük behatóbban. Néhány cím meggyőz arról, hogy Jan *Szczepański* elsősorban az oktatásügy és a társadalom kapcsolatait vizsgálja, például „Az oktatási folyamat társadalmi-gazdasági meghatározói", „A mai ember nevelésének problémái", „A család és az iskolaügy tökéletesítése", „A permanens képzés" stb. Részletesebben bemutatjuk azonban *„A mai oktatásügy lehetőségei"* és *„Az oktatási rendszer általános problémái Lengyelországban"* c. tanulmányait.

A lengyel szejm az iskolareformról szóló törvényt 1973. október 13-án, a Nemzeti Nevelési Bizottság megalakulásának 200. évfordulóján fogadta el, ragaszkodva annak haladó hagyományaihoz. A képviselők hangsúlyozták, hogy a nemzet jövőjének alapja a jól meggondolt iskolareform. A törvény elfogadása előtt a képviselőválasztások alkalmával felmérték az állampolgárok iskolai végzettségét; 22,3 millió szavazásra jogosult közül 670 ezer állampolgárnak volt felsőfokú képzettsége, s 350 ezren folytatták főiskolai tanulmányaikat. Tehát a közeljövőben 1 milliónál többen fognak rendelkezni fő-

iskolai végzettséggel. Középiskolát végeztek 3,4 millióan, s végezni fognak rövid időn belül 720 ezren. Általános iskolai végzettséggel rendelkezik 8,4 millió egyén. *A választók egyharmada azonban nem végezte el az általános iskolát*, s köztük elég sokan vannak 18–20 éves fiatalok is. Ezek dolgoznak a népgazdaságban, de politikailag „analfabéták". 1970-ben ezer dolgozó közül 383-nak nem volt képesítése.

Lengyelország gazdasági életének és oktatási rendszerének korszerűsítése elsősorban *a gazdasági élet fellendülését gátló tényezők elhárításától függ.* Egyesek az oktatásügy korszerűsítését a komputerek, a modern technika, az audiovizuális eszközök, a zárt televízió alkalmazásától várják, de ehhez szükséges, hogy a tanuló bizonyos színvonalon álljon ezeknek a befogadására. Azoknak, akik nem végezték el az általános iskolát, 75%-a nem érti a televízió adásait, az újságokat és folyóiratokat. E helyzet megváltoztatása csakis az oktatásügy korszerűsítésével lehetséges. Nyugtalanító a szakoktatásban annak hosszú időtartama, a tanulók véletlenszerű kiválasztása, a lemorzsolódás magas százaléka, és a nem a tanult szakmában dolgozók nagy száma. Az újonnan alakult általánosan képző középiskoláknak nincs kellő felszerelésük, könyvtáruk, megfelelő tanári karuk, s ez a helyzet az új főiskoláknál is. Az országon belül is hiányzik a kapcsolat az iskolák és a tudományos intézetek között. A jövő feladatainak első szakasza: a 70-es években le kell győzni az elmaradottságot, a második szakasz: a 80-as években következhet az oktatásügy alapvető reformja.

A „reform" elnevezés meglehetősen lejáratta magát többszöri elhamarkodottságával. Ezért nagyon meg kell fontolni mind az „ad hoc" bevezetett változtatásokat, mind az alapvető, perspektivikus, hosszúlejáratú reformokat. A tervezett reformoknak elsősorban *a társadalomtudományokon kell alapulniok* ezek fejlődése azonban elmaradott. A reform végleges bevezetése előtt kutatásokat kell végezni a pedagógia, nevelés-szociológia, a pszichológia és az oktatás gazdaságossága köréből. A kutatóintézetek száma is meglehetősen kevés. Ki kell fejleszteni az oktatási segédeszközök, audiovizuális készülékek, felszerelések gyártásának iparát is. Régebben az oktatás korszerűségét az új elméletek és a korszerű nevelésfilozófia döntötte el, ma a technika határozza meg, amely az egész társadalom már létező műszaki, tudományos és intellektuális kultúrájának alapján születik.

A másik tanulmány *a lengyel oktatásügy általános problémáival* foglalkozik. A Szakértő Bizottság megalakulása a lengyel oktatásügy helyzetéről szóló beszámoló elkészítésére megnövelte az érdeklődést a lengyel nemzet jövőjének eme fontos területe iránt. Ez érthető, mert az oktatási rendszer majdnem 8,5 millió tanuló gyermekre, fiatalra és felnőttre terjed ki. Minden családban is legalább két személy (a szülők) érdekeltek ebben, s ezért a nemzet óriási része kíséri figyelemmel az oktatásügy fejlődésének kérdéseit. A műszaki-tudományos forradalom előrehaladása is megkívánja, hogy az oktatásügy megfeleljen az ebből fakadó feladatoknak. Az oktatási rendszerrel mindig kapcsolatos volt a kormány ideológiai és politikai ébersége. A mai lengyel oktatásügyi rendszerrel azonban az egész társadalom elégedetlen.

Szűkebb jelentésben *oktatásügyi rendszeren* az iskolarendszert értjük, az óvodától kezdve a diploma megszerzése utáni tanulmányokig; tágabb értelemben pedig mindazokat az intézményeket, csoportokat, szervezeteket és berendezéseket, amelyeken keresztül a tudományos ismeretek, ideológiai értékrendszerek, a személyiség példaképei – tehát az oktatási és nevelési elemek – a társadalomhoz eljutnak. Az egész oktatási rendszer koncepciója elfogadja, hogy a leendő állampolgárok formálása nemcsak a pedagógusok által szándékolt nevelési folyamat során megy végbe, hanem az egész társadalmi környezet befolyása alatt. Az oktatási rendszer fogalma *tágabb értelemben nem vehető szervezett rendszernek*, mert az egyedüli kapcsolat, amely ennek a rendszernek elemeit összeköti, az annak nagyon különböző hatásainak alávetett *egyén*. Nagyjából két keret közé sorolhatók az egyénre ható elemek: a nemzeti kultúra, annak értékei, szimbólumai és példaképei, valamint az állam politikai, adminisztrációs, szociális és gazdasági, az állam által irányított intézményei.

Az egyén életét befolyásolja már születés előtti környezete, a szülők, azok egészségi állapota, káros szenvedélyei. A szellemi és testi fogyatékos gyermekek számának emelkedése nyugtalanító jelenség napjainkban.

Az ember fejlődési szakaszai szerint megkülönböztetjük a csecsemőkort, kisgyermekkort, gyermekkort és ifjúságot, a hivatásbeli tevékenységet és az öregséget.

A csecsemő főleg a család, esetleg a bölcsőde befolyása alatt áll. A családot azonban jobban kellene irányítaniok az egészségügyi és gondozói intézményeknek. A kisgyermek nevelésében jelentős szerepe van már az állam által irányított óvodának. Ehhez járul a gyermekkel egykorúaknak a hatása és a

lakóhely környezetének a befolyása. A gyermekkorban a tanuló az iskola és a család befolyása alatt áll. Megismerkedik a könyvek és folyóiratok világával, kapcsolatot talál a kulturális intézményekkel, a klubbal, a tömegkommunikációs eszközökkel. Erősödik az egykorúak hatása is. Az ifjúkorban bekerül az általánosan képző vagy szakközépiskolába, gyakorlatokra jár, táborba megy, ifjúsági szervezetekben fejti ki tevékenységét, vagy szakmunkásképző iskolába kerül.

Az ifjúság második szakasza a középiskola befejezésével vagy a szakmunkásképző iskola elvégzésével kezdődik, amikor az ifjú főiskolára vagy munkahelyre jut. Itt a főiskola és környezetének, a tudományos kutatóintézeteknek hatása érvényesül, s folytatják befolyásukat az ifjúsági szervezetek, a katonaság, s belép a politikai-társadalmi szervezetek hatása. A munkahely is új környezetet jelent.

A következő szakasz a leghosszabb időszak, a szakmai tevékenység kora, az életben való aktív részvétel időszaka. Ekkor fellép a permanens képzés szüksége, a tudományos-műszaki forradalom vívmányai tudásának állandó felfrissítésére, kiegészítésére kényszerítik, különböző tanfolyamokon vesz részt. Így az oktatásügy egész rendszerének elemzésében figyelembe kell venni a továbbképzést és más képzési folyamatokat. Ezt elősegítik a család, a tömegkommunikációs eszközök, a továbbképzési és szakmai tökéletesítési intézmények, valamint a permanens képzés (kiépülőben levő) intézménye, a szakszervezetek, a társadalmi és politikai intézmények s a szabad idő eltöltésének különféle intézményei és berendezései.

Az öregkorban ismét jelentkeznek a speciális gondozási intézmények, a család és a kulturális intézmények.

Mindezeket az oktatás rendszerébe tartozó intézményeket a következő négy csoportba lehet sorolni: *iskolai, iskolán kívüli, családi, iskola utáni oktatás-nevelés.*

Az egyén a családban tanulja meg a nyelvet, a társadalmi magatartást, a szülők néha nevelői szaktudással is rendelkeznek. Ez a nevelés azonban gyakran spontán módon nyilvánul meg. Az egykorúak nevelési hatása a szórakozási, pajtási és játékos megnyilatkozások mellett csak mellékes. Az ifjúsági szervezetek nevelési funkciót is betöltenek, de fő szerepük az ideológiai és politikai formálásban van, míg a munkahelyek feladata gazdasági, műszaki és szervezési. Az oktatási rendszer egyes részei közvetlenül irányíthatók az állam által, mint az iskolaügy, katonaság, tömegkommunikációs eszközök, mások közvetve, mint a család vagy a vallási szervezetek. A legfontosabb probléma ezek összhangba hozása, az iskolareformot előkészítő Szakértő Bizottságnak éppen ez a fő feladata. Az üzemeknek nem szabad tönkretenniük az iskola nevelő hatását a munka rossz megszervezése által. Kulcskérdés az oktatás és nevelés egységes, következetes és közös doktrínájának megtalálása az állam közvetlen vagy közvetett beavatkozása alá tartozó intézmények számára. Valamennyi oktatási-nevelési alrendszer közül az iskola játssza a legjelentősebb szerepet, mert a többieknek nincs következetes programja, s az előbbinek központi irányítása van.

Szczepański professzor ezután röviden vázolja a felsorolt nevelési alrendszerek jellemző vonását és funkcióját. Szerinte az óvodai nevelés terén nagyon fontos a szülőkkel való együttműködés, és ezért instrukciót kell kiadni számukra. Az iskolai alrendszer a legharmonikusabb és legjobban rendezett, az ifjúsági szervezeteket is beleértve. A tömegkommunikációs téren (rádió, televízió, sajtó, képes magazinok) távolról sincs harmónia.

Az iskolarendszer és a kulturális intézmények szétválasztása következményekkel jár az oktatásügy egész rendszerére. Itt fontos aláhúzni a könyvtárak és könyvek szerepét. Ez az iskolaügy szerves része, s mégis más szakminisztérium alá tartozik.

Az iskola és a katonaság közti kapcsolat világos: tanult emberek nélkül nem létezhet korszerű hadsereg. A Szakértő Bizottság véleménye szerint ezt a kérdést is behatóbban kell vizsgálni.

Az iskolarendszer és a kutatási rendszer viszonylatában főleg a pedagógiai kutatások és a felsőoktatási problémák megoldása terén van még sok tennivaló. Az iskolarendszer és az üzem viszonylatában elsősorban a szakoktatás kérdését kell megoldani. Az iskola nem készíthet elő teljes mértékben olyan műszaki feladatok megoldására, amelyekre az üzemeknek szükségük van.

Az iskolarendszer és a a helyi környezet kapcsolata a közösségi élet, a társas, elvtársi, baráti, kollegális élet valamennyi nem formális kapcsolata is jelentős szerepet játszik az élet különböző szakaszaiban. Ezeknek a problémáknak a megoldását is az iskolarendszernek kellene irányítania.

A mai iskolarendszer helyét az egész oktatási rendszerben annak más láncszemeivel való közvetett és közvetlen kapcsolatai jelölik ki. Ezeknek elemzése biztosíthatja az ésszerű és hatékony oktatási politikát.

Az iskolaügy szervezésénél annak koncepciójánál elsősorban a tanterveket kell figyelembe venni. Ehhez tudományos kutatásokra van szükség, nem elegendő a hagyományok tisztelete. Fel kell használni a pszichológia eredményeit és a szociológia segítségét. A tantervekkel kapcsolatos az oktatás korszerűsítése, didaktikai módszerek és technikák felhasználása. Fontos kérdés a megfelelő pedagógusképzés, és számukra a megélhetési viszonyok megkönnyítése.

Komoly problémát jelent a gyógypedagógiai iskolák kellő felszerelése és oktató-nevelő munkájának korszerűsítése. Meg kell találni továbbá az államigazgatás és a helyi szervek megfelelő kapcsolatát az iskolaügy terén is. Jó tankönyveket kell kiadni, mert sokszor az egyetemi professzorok által írt könyveket a tanárok sem értik. Az iskolai testnevelés és sport kérdése sem elhanyagolható, *Szczepański* professzor azzal zárja könyvét, hogy mindezeket a kérdéseket kellően meg kell vizsgálni az iskolareform előkészítése során.

BESNYŐ MIKLÓS

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK ÉS ALBIZOTTSÁGAINAK ÉLETÉBŐL

Az MTA 1976 őszén újjáalakított *Pedagógiai Bizottsága* munkaterve alapján végzi feladatát. Több albizottságot, munkabizottságot és egyes munkatervi témák gondozására előkészítő bizottságokat kért fel. A neveléstörténeti albizottság elnöke *Köte* Sándor, titkára *Vág* Ottó. A neveléselméleti albizottság elnöki tisztét *Horváth* Lajos, titkári funkcióját *Mihály* Ottó tölti be. A didaktikai munkabizottság elnöke *Ábent* Ferenc, titkára *Arató* Ferenc. A felnőttnevelési munkabizottság elnöke *Durkó* Mátyás, titkára *Benő* Kálmán.

Az albizottságok megtartották alakuló üléseiket, munkaterveket készítettek, melyeket a Pedagógiai Bizottság jóváhagyott. A megalakulástól számított néhány hónap alatt több fontos témát tűztek napirendre. Így például a Pedagógiai Bizottság tagjai véleménycserét folytattak a köznevelési rendszer távlati fejlesztéséről, s mire e beszámoló megjelenik, megtárgyalják a kritika helyzetét a neveléstudományban. Az albizottságok ülésrendjén szerepelt a többi között a személyiségelméletre vonatkozó legújabb szakirodalom áttekintése és elemzése, megemlékezés a Ratio Educationisról és más fontos pedagógiai problémák megtárgyalása.

A Pedagógiai Bizottság arra törekszik, hogy folyamatosan betöltve – kompetenciájának megfelelően – tudományos koordináló feladatait, egyeztesse tevékenységét más, a pedagógiai életet érintő testületek, bizottságok, intézmények munkájával. Hivatottnak érzi magát arra, hogy nyomon kövesse a VI. sz. országos főirány keretében folyó kutatást és hogy támogassa azt az egyeztető munkát, amely a pedagógiai kutatóbázisok összehangolt tevékenységére irányul. A Pedagógiai Bizottság célul tűzte ki a készülő, 1978-ban bevezetésre kerülő tanterv és nevelési terv koncepcionális áttekintését, a köznevelési rendszer távlati fejlesztésére irányuló tervek, elgondolások megismerését. Fontos feladatának tekinti, hogy részt vegyen az 1972-es oktatási párthatározat óta megtett út elemzésében, valamint a XI. kongresszus határozatainak végrehajtására is tekintettel levő közép- és hosszútávú pedagógiai kutatási tervek összeállításában.

A Pedagógiai Bizottság munkájában egyre nagyobb hangsúlyt kap a gyakorlati-pedagógiai szempont is, minthogy minden egyes munkatervi témát az iskolára, a gyakorlati életre vonatkoztatva tárgyal meg. A kifejtett véleményeket, a kialakított közös álláspontokat a bizottság összegző formában megküldi az illetékes állami és társadalmi szerveknek.

SALAMON ZOLTÁN

*

Az MTA Pedagógiai Bizottságának *Neveléselméleti Albizottsága* 1977. január 19-én ülést tartott. A megbeszélés első napirendi pontja a következő periódus munkatervének megvitatása volt. A tagság úgy határozott, hogy a munkaterv néhány lényeges probléma köré rendeződjék. Ezek a következők: A neveléselmélet viszonya az egyes társtudományokhoz; a szocialista munkaiskola mint neveléselméleti probléma; az ifjúsági mozgalom pedagógiai problémái az iskolában; a készülő új közoktatási dokumentumok megvalósítása során felmerülő neveléselméleti problémák; a neveléselméleti kutatások módszertani problémái.

A második napirendi pont *A marxista személyiségelmélet neveléselméleti konzekvenciái* c. téma megvitatása volt. A bevezető előadást *Bábosik* István, a pedagógiai tudományok kandidátusa tartotta.

Az előadáshoz *Bíró* Viktornénak, a pedagógia tudományok kandidátusának korreferátuma kapcsolódott. A kérdést sokoldalúan feltáró, színvonalas fejtegetéseket a tagság nagy figyelemmel hallgatta. A kibontakozó élénk vitában felmerülő problémák közül a legfontosabbak a következők voltak: a kollektív irányultság szerepe az erkölcsi arculat formálásában; a tevékenységi rendszer, a tapasztalatok és szükségletek összefüggései; a szükségletek fejlődésének dinamikája; a nevelés szűkebb és tágabb értelmezése; a szükségletek és az ember mindenoldalúsága; a szükségletek fejlesztésének a nevelési folyamat középpontjába állításából fakadó új lehetőségek és problémák.

A tagság megállapodott abban, hogy a problémát nem tekinti lezártnak, s szükségesnek tartja széles körű megvitatását.

HORVÁTH LAJOS

*

Az MTA Pedagógiai Bizottságának *Neveléstörténeti Albizottsága* 1976. november 16-án tartotta az 1976–1977. évi akadémiai ciklusban első ülését. A jelenlevők elfogadták a Neveléstörténeti Albizottság 1976–1977. évi *keretmunkatervét.* E szerint az Albizottság fő *feladatai* a jelzett időszakban: *1.* A neveléstörténeti kutatások iránti igények felmérése, az igények kielégítése legcélravezetőbb módszereinek keresése. *2.* A hazai marxista neveléstörténeti kutatás fejlesztése. *3.* A neveléstörténet művelésének (kutatásának, oktatásának, az ismeretterjesztésnek) a segítése.

Az Albizottság 1976–1979. évi *tevékenységi tervében* a következő szerepelnek: *a/* A neveléstörténeti kutatómunka támogatása és koordinálása (kutatási tervek véleményezése, neveléstörténeti rendezvények szervezése és koordinálása, publikációs tevékenység stb.). *b/* Felolvasó és vitaülések szervezése időszerű neveléstörténeti problémákról (a Ratio Educationis 200. évfordulója 1977-ben; az első magyar óvoda alapításának 150. évfordulója 1978-ban; Krupszkaja, Makarenko és Pinkevics halálának 40. évfordulója 1979-ben; a neveléstörténet-írás elvi és módszertani kérdései; jelentős kutatási témák stb.). *c/* A neveléstörténeti kutatói utánpótlás biztosítása (fiatal kutatók bevonása és segítése; a kutatók munkájának ösztönzése, kutatásaik nyilvántartása stb.). *d/* Az Albizottság kapcsolatainak fejlesztése (kapcsolat más pedagógiai diszciplínákkal és szervezetekkel; kapcsolat a történettudománnyal és más történeti tudományokkal; nemzetközi kapcsolatok stb.). *e/* A neveléstörténet megismertetésének és elismertetésének fokozása (a neveléstörténeti oktatás, a neveléstörténeti ismeretterjesztés, a neveléstörténeti propaganda stb.).

Az Albizottság megtárgyalta és jóváhagyta *az 1977. évi munkatervet* is. Tekintettel arra, hogy 1977-ben lesz a Ratio Educationis 200. évfordulója, az Albizottság márciusban felolvasó- és vitaülést rendez a téma szakembereinek közreműködésével az évforduló előkészítésére, októberre pedig nyilvános emlékülés rendezését tervezi. Foglalkozni kíván az Albizottság az év során a neveléstörténeti tárgyú publikációk elemzésével, a neveléstörténeti kutatói utánpótlás és a neveléstörténeti rendezvények problémáival, s külön megbeszélésen vitatja meg hazai neveléstörténet-írásunk időszerű vitaproblémáit.

Végül az Albizottság összeállította az 1977-ben esedékes neveléstörténeti jelentőségű évfordulók listáját és javasolta tagjainak, hogy egyéni lehetőségeik határain belül kezdeményezzék az egyes évfordulókról való szakszerű megemlékezést.

Az MTA Pedagógiai Bizottságának *Neveléstörténeti Albizottsága* 1977. január 19-én tartott ülésén a neveléstörténeti publikációk problémáival foglalkozott.

A napirend első pontja *Balogh* László *„A Tankönyvkiadó és az Akadémiai Kiadó neveléstörténeti kiadványai 1974–1976"* című beszámolója volt.

A beszámoló feletti vitában a hozzászólók kifejtették, hogy a pedagógiában még mindig van pótolni való a múltbeli pedagógiai szerzők munkáinak kiadása, újrakiadása terén. Többen is megemlítették, hogy a történeti szempont nemcsak a neveléstörténeti munkákban érvényesül, hanem más pedagógiai munkákban is, s ezt a továbbiakban is szorgalmazni kell. Egyesek annak szükségességét hangsúlyozták, hogy a kiadók jobban inspirálják a szerzőket neveléstörténeti művek alkotására. Felmerült az a probléma is, hogy a neveléstörténeti könyvkiadásnak kettős feladatot kell betöltenie: mindenekelőtt a sok tízezer pedagógust kell szolgálnia, ugyanakkor azonban egyes munkáknak a neveléstörténeti érdeklődésű pedagógusok szűkebb köréhez kell szólniuk. Szó esett a neveléstörténeti kutatások ama sajátosságáról is, hogy azok csak publikációban realizálódhatnak.

A vita résztvevői foglalkoztak a neveléstörténeti sorozatok egyes problémáival is. Elhangzott olyan vélemény, hogy a „Neveléstörténeti könyvtár" című sorozat lényegében teljesítette funkcióját, bár néhány kötettel (*Locke, Herbart* stb.) még kiegészíthető, ugyanakkor utaltak a „Pedagógiai források" című sorozat hiányt pótló voltára, kedvező fogadtatására. Szinte valamennyi hozzászóló kiemelte mindkét kiadó jelentős erőfeszítéseit a neveléstörténeti könyvkiadás érdekében.

A vita befejeztével az Albizottság köszönetét fejezte ki mind a Tankönyvkiadónak, mind az Akadémiai Kiadónak a neveléstörténeti könyvkiadás terén nyújtott segítségért.

Második napirendi pontként az Albizottság *Vág* Ottó szóbeli előterjesztése alapján *„Az Egyetemes neveléstörténet c. kiadványsorozat befejezésének terve"* problémáját vitatta meg. A vita alapján az Albizottság határozatban kimondta, hogy szükségesnek tartja a füzetsorozat – az eredeti koncepció szerinti – folytatását és a kéziratok 2–3 éven belüli megírását. A megüresedett szerkesztői tisztre az Albizottság *Orosz* Lajost javasolta.

Harmadik napirendi pontként az Albizottság megvitatta *„A Neveléstörténeti Albizottság publikációs terve"* című javaslatot *Vág* Ottó írásos előterjesztése alapján.

Az Albizottság szükségesnek tartja a hazai publikációs bázis szélesítését, ugyanakkor erőteljesen szorgalmazza az idegen nyelven való publikálást. Szó esett a Pedagogica Historica című nemzetközi folyóiratról is.

Befejezésül az Albizottság az 1977 márciusában, a Ratio Educationis 200. évfordulója alkalmából tartandó felolvasó és vitaülés előkészítését tárgyalta meg.

VÁG OTTÓ

SZERZŐINK

Dr. Szarka József, a neveléstudományok doktora, tudományos igazgató (OPI Budapest), Majláthné dr. *Cserhalmi* Magda tud. munkatárs (Ideggondozó Intézet, Debrecen), dr. *Zakar* András egy adjunktus (JATE Szeged), *Vass* János főisk. adjunktus (Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest), dr. *Timár* János, a közgazdaságtudományok kandidátusa, tanszékvezető egy. tanár (Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest), *Inkei* Péter tud. munkatárs (MTA PKCS Budapest), Horváthné *Pereszlényi* Éva vezető óvónő (Budapest), *Kővári* Imre politikai főtanár (Zalka Máté Műszaki Katonai Főiskola, Budapest), dr. *Vaskó* László egy. adjunktus (KLTE Debrecen), dr. *Nagy* Sándor, a neveléstudományok doktora, tanszékvezető egy. tanár (ELTE Budapest), *Juhász* Ferenc egy. docens (Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest), dr. *Mészáros* István, a neveléstudományok kandidátusa, egy. docens (ELTE Budapest), dr. *Besnyő* Miklós ny. tanár (Budapest), dr. *Szebenyi* Péterné, a neveléstudományok kandidátusa, tud. főmunkatárs (MTA PKCS Budapest), dr. *Baracs* Ágnes tanár (Budapest), dr. *Bábosik* István, a neveléstudományok kandidátusa, egy. docens (ELTE Budapest), dr. *Nádasi* Mária egy. adjunktus (ELTE Budapest), dr. *Ábent* Ferenc, a neveléstudományok kandidátusa, egy. docens (ELTE Budapest), dr. *Illés* Lajosné, a neveléstudományok kandidátusa, osztályvezető (OPKM Budapest), dr. *Pásztor* Emil főisk. adjunktus (Tanárképző Főiskola, Eger), dr. *Csoma* Gyula osztályvezető (OPI Budapest), *Tverdota* Miklósné könyvtárvezető (Budapest), dr. *Somos* Lajos ny. főisk. tanár (Eger), dr. *Vág* Ottó, a neveléstudományok kandidátusa, egy. docens (ELTE Budapest).

MAGYAR PEDAGÓGIA 1977/3.

Quaterly Review of the Educational Committee of the
Hungarian Academy of Sciences
Editor-in-chief: Sándor Nagy Professor of Pedagogy
Editorial Office: Eötvös-University, H–1052 Budapest, Hungary

ENGLISH SUMMARY

In the leading article of this issue, bearing the title: „With Increasing Responsibility", József *Szarka*, chairman of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences, outlines the tasks incumbent upon that Committee during the next three years' cycle. – In the other leading article editor-in chief Professor and Head of Department Sándor *Nagy* reviews the great undertaking of Hungarian educational science, the Encyclopedia of Pedagogy ("Dedicatory Lines to the Encyclopedia of Pedagogy"). The Encyclopedia is planned to comprise four volumes, the first of which has appeared recently.

MAGDA MAJLÁTH-CSERHALMI: LONGITUDINAL SURVEY OF SELF-APPRAISAL AND VALUATION OF COMPANIONS IN A CLASS OF A SECONDARY SCHOOL

The author followed the characteristics of self-appraisal and valuation of school-companions among 40 pupils of a secondary school (Tóth Árpád Grammar-school, Debrecen) with the following method:

1. In the course of the preparatory stage she collected respects by which the substantial characteristics of the valuating behaviour of the age-group intended to examine are expressed. 200 pupils (attending the 1–4th classes) of four secondary schools filled in a form („My most important respects when forming an opinion of myself and of my companions"). The pupils set up the positive (claimed) and negative (refused) properties in a hierarchy important and characteristic for them. The author numerically summarized the specified respects and grouped them according to the relatedness of their contents. In this way she obtained 12 major groups of characteristics: frankness, intelligence, sociability, activity, interest, morality, world-outlook, originality, adaptability, characteristics of emotion and moods, looks, style of speaking.

The characteristics occurring most often in the most distinguished places (frankness, intelligence, sociability) came to the first three places; in the examined classes the author set up the same features as respects of the pupils' self-appraisal and of the valuation of their companions. For measuring the capacity of self-appraisal and of valuating others, she adopted the method of a scale of valuation, and the quantitative data obtained in this way she completed by exploration conducted for four years.

2. The pupils ranked one another and then also themselves according to the given respects in an onthogonal coordinate system. They did the two sorts of valuation in two steps; prior to ranking they distinctly cleared up the criteria of the degrees and the possibility of ranking in them.

3. Exploration served the examination of the system of motives affecting valuation. In the course of guided talks the pupils gave the reasons for their judgments to be considered "striking" in positive and negative direction concerning both themselves and their companions (see Tables 1., 2., a. b.).

In the summary of the paper the author states, among others, her findings as follows: „The pupils examined by us are more objective in judging one another, than themselves. Generally, the attitude towards valuating their companions is more sound, more objective and strives more after the main point. In this respect the development of the system of motives is slow, still it points towards gradual qualitative changes in the positive direction. The greatest progress to be observed is the one on the level of the opinions formed about one another during the last two years. The reason for this: under the equivocal, unorganized, at times contradictory influences of the family and school the youngsters

sooner learn to criticize and more thoroughly observe others than themselves. The ability to analyse, the manysided and mature power of judgment appeared in most cases only in the pupils' assessing the world falling beyond their own 'ego'; still it seems that when considering others, they sought in the first place the portraits of their own faults."

ANDRÁS ZAKAR: FACTORS FORMINT INFORMATION OF THE ADOLESCENT PUPILS ABOUT PROFESSIONS AND THEIR SELF-KNOWLEDGE

Relying upon empirical examinations (questionnaire, observation, individual and collective talks, analysis of school documentation) the author finds in the summary of his study that the range of information about professions, as well as the self-knowledge of the elementary school pupils, and by this the general direction of their orientation as regards careers are formed in a considerable measure by the conditions of educational sociology. The single sociological factors are indirectly effective in the relation: information about professions – self-knowledge, at the same time these effects are fundamentally determinant as early as on the level of orientation.

As to the range of information about professions of the elementary school pupils, it can be said that beyond an elementary scope of knowledge about professions, 40% of their accounts include essential elements, which are specifically characteristic of the profession in question. The knowledge of the activities pursued in the single professions presents significant differences by sexes and scholls. On the other hand, near 80% of the knowledge about the requirements meant by the individual sorts of professions is undifferentiated and general during adolescence. The requirements meant by the single professions could be acceptably defined by those pupils, of whom the knowledge of the activities required in the respective professions was duly differentiated.

Thus actual information on professions of the pupils is exceedingly diverse, the ability of applying the knowledge on the activities and requirements meant by the professions is highly variable. Relying on the compositions the adolescents had to write it can be said that approximately 10% of our young people dispose of differentiated and full self-knowledge suiting the requirements raised by the professions.

According to the responses given by the pupils it is the effect of the family which is determinant in the formation of the range of information about professions and in that of self-knowledge. The main form of gathering knowledge for the choice of profession of the elementary school pupils is verbal information. In the interest of training for the acquisition of knowledge on professions and self-knowledge each form of guidance needs to be improved, particularly a testing of the chosen profession in effective activity should be insisted on.

One of the factors forming self-knowledge is to express opinions on the pupils' ideas on orientation towards professions. The roles of the parents, form-masters and friends are most significant; at the same time these influences appear in a differentiated and complex way. One of the main tasks of orientation towards careers at adolescence is to develop adequate self-knowledge harmonized with information on the professions, further to guide the effects of the factors influencing the range of that information and self-knowledge in the interest of a well-founded and realistic decision in the choice of a profession.

JÁNOS VASS: EXPLORING THE ADAPTATION OF PERSONALITY TO THE CLASS COMMUNITY

The author sets in the centre of his study the determination of the individual's position in the community by appling multi-respect sociometry. He differentiates three types of adaptation of the personality: the collective, siutative and egocentric ones. He outlines the valuation system which he has elaborated himself and which is founded on a qualitative comparison of the choices and refutations of the pupils on a quantitative basis.

When determining the self-adjustment of the personality, he considers three elements:

1. The activity within the community with the indication of Makarenko's types of stratification;

2. The quality of the adaptation into the community;

3. The acceptance manifested on the part of the members of the community.

The significance of these elements in the types of adaptation can be expressed by the proportion 3 : 2 : 1. With each of the three factors the author distinguishes 6 degrees which can be ranked with 3 main types each.

Founded on a survey conducted in 5000 elementary school children, he gives the standard values of the community-level quotients of the types of adaptation, as well as the characteristics of distribution of the types.

Eventually, by means of a follow-up examination of more than a 1000 children, he tries to find regularities in the measure of the stability–variability of the types of adaptation during a half-yearly period.

JÁNOS TIMÁR: THE DEVELOPMENT OF EDUCATION AND PROFESSIONAL TRAINING, AS WELL AS PLANNING, WITH SPECIAL REGARD TO THE DEVELOPING COUNTRIES

The author wrote this study upon the request of Perspectives, the theoretical journal of UNESCO, for a special number dealing with the problems of the developing countries. Accordingly, within the compass of the general connections, the study points out in the first place the particular problems of these countries. However, the findings achieved by it are related in many respects with the basic problems of the development of general education. The original study was published in number 2. of the year 1976 of Perspectives.

PÉTER INKEI: THE LONG-RANGE DEVELOPMENT OF PUBLIC EDUCATION AND LABOUR-FORCE PLANNING

The author discusses the subject in the following subdivisions: Economy and public education; Forecasts of manpower demand; Demographic forecasts; Planning of labour-force and of education.

He criticizes those who claim a monopolistic part for pedagogy in education policy, but equally condemns those who treat the planning of education so-to-say exclusively as a question of training labour. In the long-range planning of education – similarly to other complex subsystems of society – an optimum realization of *several basic aims* (groups of aims) should be striven after. The practice that from time to time other ends come into prominence does not mean a violation of this principle, provided that also the social objectives pushed temporarily into the background are indorporated in the aims of priority, and that the development is not to the detriment of the former. Keeping labour demand in mind belongs at all times with the important tasks of public education, and at times it is the principal one. Still, the (temporary) status of "high priority" should not be understood at the expense of the other aims – as e.g. the elimination of social unequalities or the rise in the demands of general education – but, influenced by them and jointly with them it can orientate public education towards maximum social efficiency.

Another problem: according to the *"humanist"* view the maximum of institutional education should be ensured to anyone, and the economic respect should be submitted to that of the educational level of the population. According to the *„technocratic" opinion* for such a transformation of economy there are no sufficient quantities of money, time or intellectual capacity at disposal, still, even at quantities at will of money and knowledge it cannot be hoped that each job not in favour could be eliminated in this century. The author thinks that both extreme views will relax. In his opinion no means whatsoever can warrant that people do not become estranged from actually estranging jobs; *neither is the opinion tenable* that socialism holds out the perspective to the workers that in exchange for work undertaken with self-discipline they may obtain high culture, and thus *the individuals' historic liberation takes place in spheres outside production*. He emphasizes: it is not the

generally low-level jobs, or those performed on a lower level than the ones of others which are involved here, but lines of activity which ensure the individual's self-realization on a lower level as compared with his training and education. This problem calls for endeavours, for a conscious exploration of possibilities, and that by no means merely on a level of educational planning. The fact that the hierarchy of the social division of labour has proved more rigid and more determining than believed at the beginning of the social revolutions must not lead to the appearance as if for the time being the possibilities of a further essential democratization of the relations of production had been exhausted.

INHALT

Mit zunehmender Verantwortung *(József Szarka)* 139

STUDIEN

Magda Mailáth-Cserhalmi: Longitudinale Untersuchung der Selbstwertung und der Wertung der Mitschüler in einer Oberschulklasse 143
András Zakar: Faktoren, die die Berufskenntnisse und die Selbstkenntnis der heranwachsenden Schüler formen 152
János Vass: Erlichließung der Persönlichkeitseinstellung im Klassenkollektiv 163
János Timár: Entwicklung und Planung der Schul- und Fachausbildung, unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklungsländer 186
Péter Inkei: Perspektivische Entwicklung der Volksbildung und die Arbeitskräfteplanung 195
Éva Horváth-Pereszlényi: „Nemzeti Iskola" (Nationalschule) (1894–1903), das schulpolitische Blatt von Elek Benedek 209
Imre Kővári: „Uj Korszak" (Neue Epoche) (1906–1919), eine Zeitschrift im Dienste des gesellschaftlichen Fortschritts 222
László Vaskó: Einige Fragen der pädagogischen Theorie und Praxis zur Zeit der Koalition, 1945–1948, im Gebiet östlich der Theiß 233

RUNDSCHAU

Einige Zeilen zur Empfehlung der Lexikons der Pädagogik *(Sándor Nagy)* 247
Beim Lesen des Buches von Suchomlinski *(Ferenc Juhász)* 253
Katalog der Széchenyi-Sammlung *(István Mészáros)* 257
Lage und Entwicklungsperspektiven des polnischen Bildungs- und Erziehungssystems *(Miklós Besnyő)* 264
Probleme der Vermittlung des moralischen Wertesystems in Großbritannien im Rahmen der Volksbildung *(Frau Péter Szebenyi)* 271
Zwei neue französische Bücher über die Beziehungen zwischen Schule und Gesellschaft *(Ágnes Baracs)* 277
Pädagogische Arbeitstagung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena *(István Bábosik* und *Mária Nádasi)* 283

*

I. T. Ogorodnikow, 1900–1976 *(Ferenc Ábent)* 284

ZEITSCHRIFTENUMSCHAU

Sowjetskaja Pedagogika, 1975, Nr, 10–12 und 1976, Nr. 1–9 *(Frau Lajos Illés)* 289

BUCHBESPRECHUNG

Katalin Bíró: Untersuchungen über das moralische Bewußtseinsniveau *(István Bábosik)* 297
Ottó Hoffmann: Muttersprachenunterricht in der Oberstufe der Grundschule *(Emil Pásztor)* . . . 298
István Dobák, Zoltán Vastagh und Frau Zoltán Vastagh: So haben wir das Schülerkollektiv kennengelernt *(Gyula Csoma)* 302
András Hegedűs: Pädagogische Anschauungen ungarischer Schriftsteller *(Frau Miklós Tverdota)* 303
Wissenschaftliche Mitteilungen der Lehrerbildungsinstitute, X *(Lajos Somos)* 305
Jan Szczepański. Refleksje nad oświatą *(Miklós Besnyő)* 308

CHRONIK

Sitzungen des Unterausschusses für Pädagogik der Ungarischen Akademie der Wissenschaften . . 312

СОДЕРЖАНИЕ

С растущей ответственностью *(Йожеф Сарка)* 139

СТАТЬИ

Майлатнэ, Магда Черхалми: Изучение самооценки и оценки товарищей, данной учениками одного класса средней школы 143
Андраш Закар: Факторы, влияющие на познание будущей специальности и на самопознание учеников-подростков 152
Янош Ваш: Раскрытие установки личности в классном коллективе 163
Янош Тимар: Развитие образования и специального образования и вопросы планирования, с учетом условий развивающихся стран 186
Петер Инкеи: Перспективное развитие народного образования и планирование рабочей силы 195
Хорватнэ, Ева Переслени: Журнал по политике народного образования, выпущенный Э. Бенедеком: „Национальная школа" (1894–1903 гг.) 209
Имре Кевари: Журнал „Новая эпоха" (1906–1919) на службе общественного прогресса . 222
Ласло Вашко: Некоторые вопросы педагогической теории и практики коалиционного периода в Затисской области (1945–1948 гг.) 233

ПАНОРАМА

Вводные слова к Педагогической энциклопедии *(Шандор Надь)* 247
Читая Сухомлинского *(Ференц Юхас)* 253
Каталог Коллекции Сеченьи *(Иштван Месарош)* 257
Состояние народного образования в Польской Народной Республике и перспективы его развития *(Миклош Бешне)* 264
Проблемы преподавания системы моральных ценностей в рамках организованной школьной системы Англии *(Петернэ Себени)* 271
Две новых книги из Франции на тему связей школы с обществом *(Агнеш Барач)* 277
Рабочее совещание по вопросам педагогики в Йенском Университете им. Фридриха Шиллера *(Иштван Бабошик, Мария Надаши)* 283

*

И. Т. Огородников (1900–1976) *(Ференц Абент)* 284

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

Советская педагогика, №№ 10–12 1975 г., №№ 1–9, 1976 г. *(Иллеш Лайошнэ)* 289

КНИЖНОЕ ОБОЗРЕНИЕ

Каталин Биро: Исследование уровня морального сознания *(Иштван Бабошик)* 297
Отто Хоффманн: Обучение родному языку в высших классах общеобразовательной школы *(Эмиль Пастор)* 298
Иштван Добак, Золтан Ваштаг, Ваштаг Золтанне: Как мы изучали классные коллективы *(Дьюла Чома)* 302
Андраш Хегедюш: Педагогические взгляды венгерских пистателей *(Твердота Миклошне)* 303
Ученые записки педагогических училищ. X. *(Лайош Шомош)* 305
Ян Щепанский: Refleksje nad oświatą *(Миклош Бешне)* 308

ЖУРНАЛ

Заседания Педагогической подкомиссии 312

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója
Műszaki szerkesztő: Agócs András
A kézirat nyomdába érkezett: 76. X. 14. Terjedelem: 16,5 (A/5) ív
77.4233 Akadémiai Nyomda, Budapest – Felelős vezető: Bernát György

Magyar PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

1977|3–4

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI Könyvtár és Múzeum

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztő bizottság tagjai:

Ágoston György, Faludi Szilárd, Földes Éva, Horváth Márton,
Kiss Árpád, Köte Sándor, Mészáros István,
Szarka József, Zibolen Endre

A szerkesztő bizottság vezetője:
NAGY SÁNDOR
főszerkesztő

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

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető a hírlapkézbesítő postahivataloknál és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI 1900 Budapest V., József nádor tér 1.) közvetlenül, vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetés bejelenthető az Akadémiai Kiadónál (1363 Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111-010).

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

Előfizetési díj egy évre: 40,— Ft

1 szám ára: 12,— Ft

Index szám: 25.552

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

TARTALOM

Hatvan év, amely megváltoztatta a világot *(Nagy Sándor)* 323
V. E. Gmurman: A pedagógia fejlődésének néhány tendenciájáról 328

A KÖZNEVELÉS FEJLESZTÉSÉNEK NÉHÁNY ELMÉLETI PROBLÉMÁJÁRÓL

Horváth Márton: A köznevelés fejlesztésének néhány elméleti problémája. 332
Köpeczi Béla: Az iskola szerepe a társadalmi tudat formálásában 335
Szentágothai János: Az iskolai tananyag néhány természettudományos problémája 344
Szebenyi Péterné: A pedagógiai célrendszer szerkezete és a köznevelés fejlesztése 349
Földes Éva: Utópia és realizmus a mindenoldalú, harmonikus személyiségfejlesztéssel kapcsolatos elképzelésekben 355
Hunyady Györgyné: A pedagógiai és szociológiai szempontok egysége a tanulóifjúság kutatásában 359
Kozma Tamás: Differenciált iskolafejlesztés 364

TANULMÁNYOK

Kosáry Domonkos: A kétszáz éves Ratio Educationis 375
Csóka J. Lajos: Kollár Ádám és az 1777-i Ratio Educationis 388
Oláhné Erdélyi Mária: Az 1777-i Ratio Educationis és a matematika-oktatás 409
Zibolen Endre: Az 1777-i Ratio Educationis metszeteiről 423
Ring Éva: A lengyel közoktatás reformja 1774–1793 között 435

FOLYÓIRATSZEMLE

Riforma della Scuola. 1976. 1–12. szám *(Bólyai Imréné)* 445

KÖNYVEKRŐL

Ilku Pál: Korszerű nevelés – szocialista ember *(Köte Sándor)* 450
Pedagógiai szociálpszichológia. Szerk. Pataki Ferenc *(Nádasi Mária)* 453
Benjamin S. Bloom: Human characteristics and school learning *(Kiss Árpád)* 455
Bajkó Mátyás: Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban *(Ködöböcz József)* 459
Suzanne Mollo: Les muets parlent aux sourds *(Halász Gábor)* 461
Mosse Jörgensen: Un lycée aux lycéens *(Bán Ervin)* 464

NAPLÓ

Az MTA Pedagógiai Bizottságának ülése (Sz. J.) 467
A Neveléstörténeti Albizottság ülései *(Vág Ottó)* 469

*

English Summary 470
Содержание 473
Inhalt 475

E szám szerkesztése *1977. június 25-én* fejeződött be.

HATVAN ÉV AMELY MEGVÁLTOZTATTA A VILÁGOT

Szerte a világon milliók köszöntik ebben az esztendőben – és köszöntjük közöttük mi is – a Nagy Októberi Szocialista Forradalom hatvanadik évfordulóját. A Nagy Forradalomét amelyről John *Reed* világhírű könyvében úgy beszélt. mint ama tíz napról, amely megrengette a világot. Ma már elmondhatjuk, nem csupán megrengette, hanem – az élet minden területén mérhető kihatásaiban – az elmúlt hatvan esztendőben mélyrehatóan meg is változtatta a világot.

A Forradalom – mint a történelem minden igazi forradalma – először és mindenekelőtt, az összes további változások alapjaként politikai forradalom volt. Az oroszországi forradalmi proletariátus politikai hatalmára épült mindaz, ami hat évtizeddel ezelőtt elkezdődött s amelynek hatására és példájára – szinte láncreakcióként – azóta szerte a világon országok egész sorában lobbant lángra a szabadság fáklyája és világította meg újabb és újabb népek számára az emberi felszabadulás útját.

Hazánk a felszabadult népek sorában több mint három évtizede építi új, szocialista jövőjét. Ma már – a fejlett szocialista társadalom építésén dolgozva – saját történelmi tapasztalataink alapján is tudjuk mérlegelni és tisztelni, politikai, társadalmi, tudományos és kulturális következményeinek valamennyi összefüggésében méltányolni és értékelni azt a nagy társadalmi változást, amely minőségi átalakulások egész sorának elindítója lett szerte a világon. És ma már saját történelmi tapasztalataink alapján is joggal mondhatjuk: az a tíz nap nemcsak megrengette, hanem – kihatásaiban – valóban megváltoztatta a világot. A ma élő ember – bárhol keresi is a jövő útjait – következményeivel mindenütt találkozik, éspedig nemcsak nyilvánvaló és közvetlen kihatásaival a szocialista világban, hanem példájának erejével és esetenként ugyancsak közvetlen következményeivel a „fejlődő" országokban, sőt, a megváltozott világhelyzet politikai és ideológiai következményei tekintetében a tőkés országokban is.

Azok a nagy társadalmi változások, melyeket az Októberi Forradalom magával hozott, természetszerűen és törvényszerűen idéztek elő minőségi változásokat az emberi életnek abban a szférájában is, amelynek kivételes jelentősége van az emberi személyiség alakulásában: a nevelésügyben, a pedagógiában.

Számunkra, pedagógusok számára természetesen a nevelés szférájában megmutatkozó mélyreható változások teszik leginkább érzékelhetővé – a nagy társadalmi átalakulás egészén belül – a Forradalom messze világító hatásait. A nevelésügy, amely a társadalmi-gazdasági alappal, az abban bekövetkezett minőségi változásokkal szoros kapcsolatban fejlődött, módosult, – az elmúlt hatvan esztendő során mind elméletében, mind gyakorlatában óriási átalakuláson ment keresztül.

„A marxisták tudják és vallják, hogy pedagógiával, az emberek nevelésével nem lehet forradalmat csinálni, de a marxista gondolat terjesztése, az emberek felvilágosítása, öntudatuk fejlesztése, harci elszántságuk ösztönzése, a proletariátus s a hozzá kapcsolódó osztályok és rétegek politikai nevelése, érzelmi hangolása *elősegítette* a forradalom győzelmét és megvédését, méginkább megszilárdulását. A nevelés hozzájárult ahhoz, hogy a forradalomra érett helyzetet a szubjektív tényező segítségével, az emberek akaratával, cselekvőképességével ki lehetett használni.

És hogy ki lehetett használni, majd a forradalom útján tovább lehetett haladni, abban Leninnek, a forradalom zseniális vezetőjének, a forradalom mechanizmusa okos tanárának, az emberek lelkesítőjének, a hibák korholójának, a jövő csírái éles szemű felfedezőjének, vagyis a nagy politikai nevelőnek . . . óriási szerepe volt" (Szarka József: A forradalom pedagógiája, Pedagógiai Szemle, 1967/11.961).

Túlzás nélkül mondhatjuk, hogy az új, a forradalmi pedagógiai gyakorlat és elmélet kialakulása a Szovjetunióban azonnal, szinte a Forradalom másnapján elkezdődött. Mindenekelőtt kifejezetten forradalmi célt tűztek ki a nevelés számára; a korábbi ködös, idealisztikus, elvont célok helyébe az új társadalom kezdeményező, tevékeny, aktív építőjének személyiségét állították, mint nevelési célt. Kimondták azt, hogy az a kérdés, „mit tanítsunk? " – elsőrendűen politikai kérdés. Az iskolai munka tartalmát a társadalmi fejlődés új követelményeinek s a tudományos világnézetnek megfelelően felülvizsgálták és a korszerű tudományos ismereteknek az új nevelési céllal adekvát rendszerét tették az alapműveltség lényegi tartalmává.

A szovjet pedagógia történetének vizsgálója nem véletlenül adja ezt az összefoglalást: „A Nagy Októberi Szocialista Forradalom győzelme után új pedagógiai gyakorlat született, mely a nevelésnek mint társadalmi tevékenységnek materialista értelmezésére épült, s a munkásosztály történelmi céljainak megfelelő alapokra helyezte társadalmi tartalmát és módszereit, kidolgozta a mindenoldalúan fejlett személyiség nevelésének konkrét megoldásait, az iskola társadalmi és pedagógiai funkcióit, a közoktatási rendszer új típusú felépítésének elméletét" (Illés Lajosné: A szovjet pedagógia története 1917–1972, Bp., 1975, 15–16).

Az a nagy fejlődés, amely a Szovjetunióban ezen a téren is bekövetkezett, érthető módon példa és kiindulási bázis lett azoknak az országoknak a számára, melyek a történelmi fejlődés során a szocialista útra léphettek. Így vált a szocializmust építő országok egész sorában a pedagógiai elmélet világnézeti alapjává a marxizmus-leninizmus, amely ennek az elméletnek a számára a fejlődés elvi-filozófiai bázisát, a társadalmi haladás új meg új eredményeivel s az ezekből adódó igényekkel adekvát továbbfejlődési, megújulási lehetőségeit legfőképpen biztosítja.

Ma már egyre nyilvánvalóbb, hogy az a gyors társadalmi fejlődés, amely a szocializmus építése során bekövetkezik, s a társadalmi forma belső lehetőségei nyomán is, a tudományos-technikai forradalom vívmányai következtében is új meg új fejlettségi szakaszokra jut el, – különleges felelősséget támaszt velünk, a pedagógiai elmélet és gyakorlat képviselőivel szemben. Ez a felelősség egyaránt megmutatkozik a köznevelési rendszernek a társadalmi igényekkel, a társadalom perspektivikusan felfogott szükségleteivel adekvát alakítása tekintetében éppenúgy, mint a korszerű eszközrendszer alakításában, amellyel a szocialista nevelés céljának hatékony megvalósítását szolgáljuk. És túlzás nélkül állít-

hatjuk, hogy a szocialista forradalom által felszabadított „emberi erőforrások" nélkül ilyen nagyságrendű feladatok megoldása nehezen volna elképzelhető.

Azok a nagy változások, forradalmi átalakulások, melyek többek között egy demokratikus köznevelési rendszer kialakításában, a nevelés és oktatás tartalmának átalakításában, új meg új tantervek létrehozásában, iskolák építésében, gyermekek és felnőttek széles köreinek a művelődési törzsanyaggal való hatékony megismertetésében, a nevelés közösségi szellemének formálásában stb. jelentkeznek, – már önmagukban véve is imponáló jelenségei a hazánkban bekövetkezett nagy közoktatásügyi fejlődésnek. Ennek a fejlődésnek adatai és eredményei nemcsak hazai, hanem nemzetközi méretekben is ismeretesek.

Ma már egyre inkább olyan új területeken kell keresnünk a Nagy Forradalom messzeható kulturális következményeit, mint aminők a köznevelési rendszer 1972-es párthatározatban megjelölt továbbfejlesztésének feladatai, a nevelés és oktatás hatékonysága fokozásának konkrét teendői. És nem túlzás azt mondani, hogy 1917-ben vetették meg az alapját annak a lehetőségnek is, hogy manapság arról gondolkodhassunk, milyen legyen 1990-ig, sőt 2000-ig terjedően a köznevelési rendszer, hogy a modern társadalmi kultúra milyen nagy nevelési tömbökben kerüljön bele a maga törzsanyagával a tantervekbe, és egyáltalán, hogy a nevelés és nevelésügy a maga egészében hogyan feleljen meg egyre jobban nemcsak a munkaerőgazdálkodás előre tervezhető igényeinek és a demográfiai előrejelzésnek, hanem annak a „humanitárius" feladatnak is, amely a minél teljesebben és sokoldalúbban kifejlesztett személyiség alakítását biztosítja.

És bár az ünnepi megemlékezések mindig elsősorban annak lehetőségét biztosítják, hogy megemlékezzünk mindazokról az eredményekről, melyek a közoktatásügy egészében, a nevelés szellemében, tartalmában, módszereiben, eszközeiben, az oktatásügy különböző szintjein folyó képzésben megszülettek, – ez alkalommal mégis szeretnénk külön szólni egy olyan kérdésről, amelyről ünnepi visszaemlékezésekben kevesebbszer esik szó: ez pedig az, hogyan változott meg a gyermekek és ifjak funkciója a pedagógiai folyamatban az utóbbi hatvan évben, illetve nálunk az elmúlt három évtizedben? Milyen változások jártak ezen a téren a szocialista forradalom nyomában?

Gyakran halljuk azt a pedagógiai axiómát, hogy nálunk a gyermek nemcsak tárgya, hanem alanya is a nevelésnek. Néha jelszószerűen is elhangzik ez és nem minden esetben van mögötte valódi pedagógiai tartalom, igazi iskolai demokratizmus, gyermeki önkormányzat stb. Annak ellenére azonban, hogy az axióma néha jelszószerűvé vált, nem árt emlékeznünk arra a lehetőségeiben éppenúgy, mint perspektíváiban és valóságában is mélyreható átalakulásra, ami ebben a tekintetben bekövetkezett s aminek a bekövetkezése folyamatban van.

Kissé erős történelmi háttérnek tekinthetné ma már valaki az arra való utalást, hogy milyen volt a gyermekek helyzete abban az osztálytársadalomban, melyet *Marx* és *Engels* leírtak. „A tőke" és „A munkásosztály helyzete Angliában" című művek mindenesetre megdöbbentő módon tárták a világ elég a munkásosztály gyermekeinek akkori sorsát a tőkés világban.

Nos, ettől a helyzettől jelentősen előre mozdultunk, ezzel együtt azonban kár lenne elfeledkezni arról, hogy a gyermekek valódi felszabadítása és az ennek következményeképpen fokozatosan kialakuló pedagógiai jogaik rendkívül szorosan összefüggenek azzal a társadalmi méretű harccal, melyet a munkásosztály vívott. És azzal a harccal, amelynek

sorában megszülettek Október vívmányai, valamennyi politikai és társadalmi következményükkel egyetemben.

Ha mindez nem lett volna, hasztalan lett volna a polgári humanista beállítottságú nagy pedagógusok minden erőfeszítése a gyermekek pedagógiai jogainak és lehetőségeinek kivívására. Ismeretes, hogy leghatékonyabb akcióik is csupán a gyermekek egy csekély rétegére terjedtek ki, s a manapság ismételten és bizonyos nosztalgiával emlegetett Új Iskola mozgalom éppenséggel nem a munkásosztály és dolgozó parasztság gyermekeinek soraiból verbuválta a maga növendékeit.

A gyermekek valódi felszabadításának – beleértve pedagógiai felszabadulásuk lehetőségeit is – a legszorosabb kapcsolata van magának az embernek a felszabadításáért vívott szocialista harccal.

Hazai tekintetben a XX. század első harmadának kiemelkedő pedagógusa, *Nagy* László adott erről nagyon is meggyőző képet. A Tanásköztársaság bukása után alig néhány évvel már arról panaszkodik – leszámolván korábbi illúzióival is, – hogy „iskolarendszerünkben tulajdonképpen nem szakiskolákról, hanem *osztályiskolákról* van szó, olyan iskolákról, amelyeknek mindenféle előjogaik vannak, s amelyeknek kevesebb vagy semmi előjoguk nincs."

Ilyen körülmények között valamennyi gyermek egyenlő pedagógiai lehetőségeiről természetesen nem lehet beszélni.

A szocialista társadalom feltételei között új társadalmi és pedagógiai viszonyok jönnek létre „a felnövekvő nemzedék" számára, s e nemzedéknek a nevelés-művelődés folyamatában való aktív részvételéhez. Itt a tudományos világnézet alapján elvileg világosság válik, hogy nincs más mód és lehetőség a személyiség céltudatos formálása számára, csakis a tényleges cselekvés, az eleven közösségi életben való aktív részvétel, közösségi-társadalmi tapasztalatok szerzése útján az erkölcsi fogalmak megalapozása s az ezeknek megfelelő tevékenység felelős gyakorlása. A személyiségnek a tényleges cselekvésben való formálása – mint pedagógiai elv – nem egyszerűen valaminő pedagógiai kívánság, hanem ennek biztosítása objektíve is érdeke a társadalomnak.

Az a fejlődési szint, hogy a gyermek pedagógiai jogait – helyesen értelmezett jogait, beleértve nemcsak általában az „aktivitást", hanem a személyes felelősséggel végzett közösségi tevékenységek egész rendszerét s ugyanakkor a demokratikus közéletre való tényleges előkészülést biztosító önkormányzati formákat – tehát hogy mindezt megfelelően biztosítsuk, ahhoz természetesen egész történelmi időszak pedagógiai fejlődése szükséges. Mindenesetre nem máról holnapra megoldható feladat. Részint hosszú ideig élnek még a gyermekkor funkciójával s általában a gyermekséggel kapcsolatos egyes múltbeli, korántsem mindig pozitív elképzelések s ezek akadályozzák az öntevékenység valódi kibontakozását a nevelési folyamatban; részint csak fokozatosan teremthetők meg az iskolázásban azok az objektív és szubjektív feltételek (a nevelés és oktatás modern szervezeti formái, módszerei, a korszerű eszközök, a szocialista jellegű tanár-diák-viszony, a kellő motivációs bázis, az értékelés ösztönző, perspektívákat biztosító módjai s magának az egész nevelési-képzési folyamatnak kellően dinamikus értelmezése), amelyek valódi gyermeki öntevékenységet, a személyiségnek tényleges cselekvésben való formálódását egyre magasabb szinten biztosítják. Mindehhez járulnak esetenként – és nem is kevés esetben – családi problémák, melyek a hatékony iskolai munkát gátolják. És természetesen nem kevés esetben hátráltató körülmények, amelyeket társadalmi és pedagógiai

eszközökkel, fárasztó munkával kell kiegyenlítenünk, hogy azt az elvileg helyes nivellálást elérhessük, amely valamennyi gyermekünk számára az azonos vagy közel azonos pedagógiai indulási lehetőségeket biztosítja.

Amiképpen az élet más területein, úgy ebben a szférában is jelentős utat tettünk meg, sok új megoldást találtunk, lelkes nevelők nagy száma dolgozik közoktatáspolitikai feladataink minél jobb színvonalú megvalósításáért. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy rendkívül sokirányú és nagy teendők várnak még ránk, és nem feledkezhetünk meg arról, hogy a gyermek helyesen értelmezett pedagógiai funkcióinak biztosítása a nevelési folyamatban, a közösségi nevelés korszerű koncepciójának kialakulása és gyakorlata nem automatikusan történik meg a szocialista forradalom következtében; ehhez a forradalom az alapvető társadalmi feltételeket biztosítja, a társadalmi lehetőségeket nyitja meg; a lehetőségek felhasználása, a nevelés folyamatának korszerű gyakorlata szempontjából azonban nagyon sok múlik azon a lelkiismeretes alkotó munkán, melyet nap mint nap mi magunk elvégzünk. 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 mindaz, amit „a hétköznapok forradalmiságának" fogalmán érteni szoktunk.

Amikor ma 1917-re emlékezünk, ezt méltóképpen igazán csak úgy tehetjük, hogy az előttünk álló feladatokat az elmúlt hatvan év nagy fejlődésének példája nyomán értelmezzük, és Október szellemét idézve, az új idők új problémáit ehhez a szellemhez méltóan igyekszünk felismerni és megoldani.

NAGY SÁNDOR

V. E. GMURMAN

A PEDAGÓGIA FEJLŐDÉSÉNEK NÉHÁNY TENDENCIÁJÁRÓL

1. Sajtónkban rendszeresen publikálnak a pedagógiai tudomány művelői olyan cikkeket és előadásokat, amelyekben elemzik a pedagógia aktuális feladatait és problematikáját. A Pedagógiai Tudományok Akadémiája elnökségének koordinációs bizottsága által készített összegező tervekben, a párt és a kormány alapvető direktíváinak megfelelően megjelölték a kutatómunka alapvető irányait és problémáit.

2. A pedagógia tudománya egyelőre még nem tesz eleget a társadalmi igényeknek. Annál nagyobb örömmel köszöntjük a szovjet neveléstudományokra jellemző folyamatokat, amelyek azoknak észrevehető gazdagodásáról és az elméleti színvonal általános emelkedéséről tanúskodnak. Az 1960–70-es években különösen észrevehető érdeklődés nyilvánult meg az elméleti, különösen metodológiai problémák, a filozófiai-pedagógiai jellegű kutatások, a szociológiai-pedagógiai munkák, a pszichológia eredményeinek a bázisán feldolgozott didaktikai koncepciók iránt. Ezek megalapozták a szovjet iskola továbbfejlődésének a lehetőségét. Így nyugodtan vethetünk fel néhány olyan elvi kérdést, amelyeket meg kell vizsgálni a metodológia tárgykörében.

3. *A filozófia* növekvő befolyásáról részben olyan kutatási tények tanúskodnak, hogyan tanulmányozzák az alapkérdéseket, hogyan valósulnak meg a pedagógiai jelenségekben a dialektika törvényei és más filozófiai kategóriák. (Ezekhez tartoznak: a nevelés ellentmondásai, a pedagógiai folyamat objektív és szubjektív tényezői, az oktatás mozgató erői, a mérték kategóriája, stb.).

Az ilyen kérdésfelvetés ellenérvei abban foglalhatók össze, hogy a filozófiai kategóriák feltárása nem a konkrét tudományok művelőinek a feladata, hanem a filozófusoké. Amikor ezzel például pedagógiát művelő tudós kezd foglalkozni, akkor nem marad más számára, mint hogy a filozófia ismert igazságaihoz pedagógiai illusztrációt válogasson. Ezek a kritikai elképzelések komolyak és annak megfelelően súlyosak, amennyire védenek a már korábban elterjedt hibák megismétlődésétől. Az ilyen szemlélet mégis egyoldalúnak tűnik. Nem szabad elfelejteni, hogy a dialektika törvényei (és más kategóriák) megtalálják mind a pedagógiában, mind a minőségileg más folyamatokban a megvalósulás sajátos, specifikus formáit.

Ha a filozófus a pedagógiai jelenségek tanulmányozásához fog, akkor ezt csak abból a célból teszi, hogy kimutassa az általánost, nem pedig a bennük rejlő specifikust. Ennek a specifikumnak a tanulmányozása a pedagógiával foglalkozónak a feladata. Az ideológiák harcának feltételei között az ilyen filozófiai-pedagógiai kutatásoknak nemcsak szűk pedagógiai, hanem egyúttal ideológiai jelentősége is van.

4. A pedagógiai jelenségek *szociológiai* aspektusainak kutatása három módon valósulhat meg: a pedagógiával foglalkozók és szociológusok komplex tudományos munkájának szervezésével, a pedagógiai problémák bekapcsolásával a szociológia rendszerébe, a szociológiai rendszerek alkalmazásával a pedagógiai kutatások folyamatában. Napjainkban tovább kell bővíteni a közös munkákat. Azért, hogy a belátható jövőben teljesebben és sokkal nagyobb tudományos megalapozottsággal alkalmazást nyerjenek a szociológiai módszerek a pedagógiában, fontos még idejében olyan pedagógiai szakembereket képezni, akik ismerik ezeket a módszereket.

5. A modern *pszichológia* alapján a didaktikai koncepciók feldolgozása tudományunk vitathatatlanul legnagyobb eredménye. A pszichológia és más tudományok emberrel kapcsolatos adatainak felhasználása nem fosztja meg a pedagógiával foglalkozó kutatót az önállóságtól, s nem lealacsonyítja, hanem felemeli tudományos státuszát. Természetesen csak akkor, ha ez az asszimiláció megfelel bizonyos tudományos feltételeknek. Ezeknek a feltételeknek a jelentősége abban áll, hogy a pszichológia adatait úgy kezeli a kutató, mint szükséges, de nem elegendő premisszát a pedagógiai következtetésekhez. Sajnos, még erős az a tendencia, amely ilyen vagy olyan pszichológiai információkból közvetlenül pedagógiai következtetésekre jut, s ez a koncepciók egyoldalúságához vezethet.

A maga idejében L. Sz. *Vigotszkij* felhívta a figyelmet az általánosító elmélet szükségességére, de rámutatott ennek a szükségességnek paradox következményére is: a pszichológia különböző irányainak a követői csak a saját koncepciójukat tekintették egyetlen igaz elméletnek. Ez a magyarázat nekünk is segít abban, hogy helyesen értelmezzük a kutatási területek most kialakuló szétválását és elkülönülésük folyamatát.

6. Az utóbbi években mind gyakrabban válnak a pedagógiai kutatások tárgyaivá *összetett folyamatok, minőségek, fogalmak.* Ezek a kutatások két jelenségnek a kölcsönös kapcsolatát vizsgálják. Például: pedagógiai elmélet és gyakorlat, technológia és etika, kultúra és elmélet, az oktatás tudományossága és elsajátíthatósága. A mai tudomány tipikus tendenciája, az ismeretek szintetizálása, kitűnően megnyilvánul az ilyen munkákban, de a megnyilvánulás szférája korlátozott marad. Kiszélesedését elő fogja segíteni a különféle jelenségek, folyamatok, állapotok kölcsönös viszonyának a tanulmányozása, mindenekelőtt a tanulók tevékenységének formái és eltérő személyes tulajdonságaik, ugyanakkor az egységes, sokösszetevőjű rendszerek kutatása, elsősorban a pedagógiai eszközök rendszerei és azok kapcsolata a programmal és a nevelés eredményeivel.

7. Néhány pedagógiai elvet, ahol összehasonlításra van szükség, most még többnyire *egyénileg* kutatnak (például: programozás, vagy az oktatás problémája). A neveléselméletben felvetődik a különféle megközelítések szembeállítása (például: meggyőzés és kényszerítés). Ahhoz, hogy pontosabb megoldásokat kapjunk, *összehasonlító kutatásokat kell végezni.*

8. Nagyon érződik a pedagógiában az olyan kutatásoknak a szükségessége, amelyek lehetővé teszik a pedagógiai folyamatok általános és rész-jellemzőinek az elkülönítését: nevelés és oktatás a nevelés egészében, az oktatás egyes fajtái egyik oldalról, a nevelés összehasonlítása a többi szférával. A jellemzők ilyen összehasonlításának a hiánya különösen a pedagógia oktatásában okoz problémát. Az összehasonlító kutatások szükségesek azért is, mivel napjaink pedagógiája elkerülhetetlenül bővíti tárgyát. Az ilyen bővítés lehetővé teszi a tudomány egyes oldalainak a tartalmi szembeállítását és a tudománynak szüksége is van az effajta összehasonlításra.

9. A kutatás perspektíváit azok a vizsgálódások jelentik, amelyeket *a pedagógiai folyamatok* (lehetséges értelmezés-irányok) *fejlődése és felépítése kijelöl.* Az ilyen alapvető irányvonalak: a tapasztalástól a tudatosságig, a közösségtől az egyénhez, a rendszertől a részekhez – speciális tanulmányozást igényelnek. Ez annál inkább szükséges, mivel ezek a meghatározó jellemzők egészében a pedagógiai folyamathoz kapcsolódnak. A pedagógiai folyamat fejlődését egészében jellemzi az alapvető irányok világos körvonalazása és ez lehetővé teszi a neveléselmélet és didaktika sok részkérdésének a megoldását.

10. Az utóbbi években olyan problémákat kutatnak, mint az általánosítások az oktatás folyamatában, a hipotézisek alkalmazása, tény és elmélet az oktatás folyamatában. Az ilyen problematika lehetővé teszi a didaktikában *az ismeretelméleti és pszichológiai aspektusok összekapcsolását.* Lehetővé teszi az oktatás lényegének elmélyültebb kutatását és teljesebb felhasználását a megismerés lényegének modern elképzeléseiről.

11. Napjainkban különösen aktuálissá vált a tudományos nyelv, *a világos terminológia kidolgozása.* Ez a tendencia érvényesül a pedagógiában is. A problémakör lényegének egységes értelmezése egyelőre azonban hiányzik. Rendszerint a fogalmak és szakkifejezések alkotják a tudományos apparátust. Ez önmagában teljesen helytálló, de csak egy funkciót valósít meg. Az adott kapcsolatban fontos hangsúlyozni, hogy mielőtt valami új a kutatások *eszköze* lehet mint tudományos fogalom, az az korábban reális folyamatok és jelenségek megelőző vizsgálatának az *eredményeként* formálódik meg. Az ilyen kutatások elengedhetetlenül különböző diszciplínák keretében folynak: neveléselmélet, didaktika, szakmódszertan stb. Mégis, mikor a pedagógia világos terminológiai rendszeréről van szó, feltétlenül mást is figyelembe kell venni.

Világos terminológiai rendszert nem lehet úgy létrehozni, hogy a részpedagógiai diszciplínák által kidolgozott fogalmakat összegezzük. Mindez a kutatás tárgya és eredménye egyidejűleg s csak így lehet hatékony eszköz az új tudományos feladatok megoldásában. Az általános jelentőségű eredmények asszimilálása – amelyeket a pedagógiai ismeretek összessége fejlődésének köszönhetünk, az olyan problémák kutatása, amelyeknek minden pedagógiai diszciplína számára elméleti jelentősége van és azok kereteiben nem oldható meg –, az általános pedagógia feladata. A világos terminológiai rendszer kidolgozása általánosítható jellegű feladatokhoz kapcsolódik, ezért következésképpen az általános pedagógia hatásköre.

12. A pedagógiai kutatások alapvető irányait előrejelezve fontos felmérni a pedagógia gyakorlati szükségleteit, a praktikus feladatok „átdolgozását" az elmélet nyelvére, a pedagógia fejlődésének belső logikáját, a pedagógia készségét a felvetett problémák megoldására. Az ülésszak előadásaiban előreláthatóan sok probléma megfogalmazódik. Előadásunkban csak a pedagógia fejlődésének néhány tendenciájára utaltunk, amelyeket reméljük figyelembe lehet venni a pedagógiai kutatótevékenység előrejelzésének a folyamatában.

A KÖZNEVELÉS FEJLESZTÉSÉNEK NÉHÁNY ELMÉLETI PROBLÉMÁJA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutatócsoportja 1977. február 9-én tudományos ülést rendezett „A köznevelés fejlesztésének néhány elméleti problémája" témakörben. A tudományos ülést *Horváth* Márton, a neveléstudományok doktora, az MTA Pedagógiai Kutatócsoport igazgatója nyitotta meg, majd a következő előadások hangzottak el:

Köpeczi Béla akadémikus, az MTA főtitkárhelyettese: Az iskola szerepe a társadalmi tudat formálásában,

Szentágothai János akadémikus, az MTA elnöke: Az iskolai tananyag néhány természettudományos problémája,

Mátrai László akadémikus, az MTA II. osztályának elnöke: A művelődéstörténet és az iskolai tananyag kapcsolatának néhány kérdése.

Korreferátumot tartott *Szebenyi* Péterné, a neveléstudományok kandidátusa, tudományos főmunkatárs, *Földes* Éva, a neveléstudományok doktora, tudományos tanácsadó, *Hunyady* Györgyné, a neveléstudományok kandidátusa, tudományos főmunkatárs, *Kozma* Tamás, a neveléstudományok kandidátusa, tudományos osztályvezető.

HORVÁTH MÁRTON

A KÖZNEVELÉS FEJLESZTÉSÉNEK NÉHÁNY ELMÉLETI PROBLÉMÁJA

A Magyar Szocialista Munkáspárt 1972. június 12-i oktatáspolitikai határozata új távlatokat nyitott meg a nevelés elméleti és gyakorlati fejlődése előtt. A történelmi jelentőségű dokumentum megfogalmazza az oktatásüggyel kapcsolatos társadalmi követelményeket és a megoldásra váró legfontosabb feladatokat. A fejlesztés főbb irányainak feltárásában, az oktatás-nevelés tartalmi és módszertani problémáinak kidolgozásában elengedhetetlennek tartja a tudományosan megalapozott elméleti kutatómunka részvételét is.

Intézetünk ennek jegyében jött létre és alakította ki kutatási programját. A párthatározat követelményeinek megfelelően az MTA Pedagógiai Kutatócsoportja kettős funkciót lát el: egyrészt a közoktatásügyi tervezés elméleti kérdéseinek tisztázásával, a pedagógiai célrendszer szerkezetének feltárásával, az új köznevelési rendszer modellvariánsainak kidolgozásával hozzájárul a távlati oktatáspolitikai döntések tudományos megalapozásához; másrészt a marxista pedagógiai személyiségelmélet koncepcionális kérdéseinek vizsgálatával, a kiemelt jelentőségű világnézeti, ideológiai, erkölcsi, politikai értékrendszerek nevelésszempontú kidolgozásával szolgálja a szocialista pedagógia tartalmi és módszertani fejlődését.

Munkánk számára igen kedvező feltételeket biztosít a Magyar Tudományos Akadémia szervezetéhez tartozás. A neveléstudomány a többi tudományhoz hasonlóan igényli a hosszútávú, alapozó jellegű elméleti kutatásokat. Aktuális napi feladatok folyamatos megoldása mellett erre nem, vagy csak igen kevéssé nyílik lehetőség. Viszonylagos önállóságunk, optimális kutatási lehetőségeink olyan körülményeket teremtenek számunkra, melyek hosszú távon lehetővé teszik a köznevelési rendszer fejlesztésének hatékony, teoretikus jellegű segítését.

A kutatás hatékonysága feltételezi a különböző intézményeken belül folyó munka tartalmi és szervezeti koordinálását. Ez a koordináció a 6. számú országos kutatási főirány keretében folyik. A bázisintézmények közül különösen fontosnak tartjuk kapcsolatunkat az Elnökségi Köznevelési Bizottsággal. Ez a bizottság az oktatás tartalmi korszerűsítésének elvi problémái mellett a tantervek tartalmi módosításaival összefüggő kérdésekkel foglalkozik. Az OM és az MTA közös bizottsága a következő évtizedekben esedékes teljes közoktatási reformot szem előtt tartva dolgozza ki az általános alapműveltség távlati követelményeit. Ha ezektől a követelményektől elvonatkoztatva végeznénk iskolaszervezeti kutatásokat, munkánk előbb-utóbb formálissá válna. Véleményünk szerint ebben a vonatkozásban is igaz a tartalom meghatározó szerepe. Az oktatás-nevelés tartalmai társadalmilag-történetileg meghatározottak, tehát a fejlődés folyamatában szük-

ségszerűen megváltoznak. Intézetünk teljes komplexitásában nem foglalkozik ezekkel a változásokkal, s ha igen, akkor is inkább a nevelés problémarendszerének felfogásában. Ez a körülmény fokozott együttműködésre késztet bennünket az oktatás-nevelés tartalmait komplex módon kidolgozó Elnökségi Köznevelési Bizottsággal.

Társadalmunk jelenlegi fejlettségi fokán a konkrét lehetőségeket és a fejlődési tendenciákat egyaránt figyelembe vevő, tudatos tervezőmunka a tudományok részvétele nélkül elképzelhetetlen. A köznevelési rendszer gyakorlati fejlesztése sem lehetséges egyes alapvető elméleti kérdések kutatása és eldöntése nélkül. Alapvetőnek tartjuk *Friss* István elvtársnak az MTA 1976. évi közgyűlésén előterjesztett javaslatát, miszerint „A társadalomtudományi osztályok és különösen a IX. és a II. Osztály foglalkozzanak behatóan annak a kérdésnek a tanulmányozásával, hogy a tudományok hogyan tudnák fokozni hozzájárulásukat szocialista társadalmunk vezetésének, irányításának és fejlesztésének tökéletesítéséhez." A pedagógia területén ez a törekvés mindvégig sokkal kifejezettebb volt, mint a társadalomtudományok más diszciplínáiban. Ez részben azzal magyarázható, hogy tudománnyá válása sokkal lassabban ment végbe, és ez a folyamat csak napjainkban fejeződik be. A pedagógiának mint tudománynak tehát lényegében még nem volt lehetősége a gyakorlattól való elszakadásra. Mivel társadalmi fejlődésünk jelenlegi szakaszában valamennyi tudományterületen határozott követelmény az elmélet és gyakorlat közelítése, a neveléstudománynak most már tudatosan őriznie és erősítenie kell ezt a szükséges kapcsolatot.

A gyakorlat nem csupán a fejlesztés célja és alapja, hanem az elméleti kutatások kritériuma is. Elméleti eredményeink mindaddig hipotézis-jellegűek maradnak, míg nem szembesülnek a gyakorlattal. A kutatómunka során hipotéziseinket azonban soha nem mérhetjük hozzá a teljes, tömeges gyakorlathoz. Ez annyit jelentene például, mintha egy iskolamodellt az egész ország területén egyidejűleg ki szeretnénk próbálni. Kísérleteink éppen a tömeges kudarctól, a költségigényes korrekcióktól kímélnek meg.

Elméleti előfeltevéseink tehát az esetek túlnyomó részében kísérleti körülmények által meghatározott gyakorlattal szembesülnek. Ha a kísérlet feltételeit úgy választjuk meg és alakítjuk ki, hogy viszonylag megbízhatóan reprezentálják a tömeges feltételeket, akkor eredményeink széles körben kiterjeszthetőkké válnak. Az ilyen jellegű gyakorlati bizonyosságról intézetünk annál kevésbé mondhat le, minél inkább feladatának tekinti a köznevelés fejlesztésének szolgálatát.

A gyakorlattal való szembesítés más lehetőségeit empirikus vizsgálatok biztosítják. Ennek a kutatási formának a népszerűségét az is bizonyítja, hogy intézetünk évente átlag 60 számítógépórát fogyaszt.

Kutatásaink tehát zömmel komplex jellegű, teoretikus-empirikus-kísérleti és értékelő módszereket alkalmazó alapkutatások, melyeket közvetve és közvetlenül a köznevelés fejlesztésének szolgálatába kívánunk állítani.

Az új köznevelési rendszer létrehozásához azonban a pedagógia belső erőfeszítései nem elegendőek. A társadalom szükségleteinek megfelelő eredmény csak valamennyi érintkező tudomány összefogásával születhet. Az iskola társadalmi funkciója ugyanis – mint azt az 1972-es párthatározat is említi – az elmúlt harminc év alatt jelentősen megváltozott. Napjainkra „a kulturális felemelkedés, a munkás-paraszt hatalom kulturálisnevelő funkciójának egyik legfontosabb hordozójává vált, a társadalmi fejlődés egyik alapvető eszköze, közügy lett." Új, össztársadalmi jelentőségű és szélességű szerepének

betöltésében az iskolát a neveléstudomány csak a többi tudományág vonatkozó eredményeinek integrálásával segítheti a szükséges mértékben. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a pedagógia szerepe az iskola társadalmi jelentőségének növekedésével csökken. Ellenkezőleg! A pedagógia lehet csak az a kristályosodási pont, amelyre a határtudományok eredményei az általa megkívánt rendszerben lerakódnak.

Tudományos ülésszakunk a köznevelés fejlesztésének néhány elméleti problémájával foglalkozik. Intézetünk életében ez az első olyan alkalom, amikor a főbb kutatási irányokat bemutató előadások és korreferátumok keretében felvázoljuk azt a szerteágazó és mégis egységes problémarendszert, mely a köznevelés fejlesztésével kapcsolatos. A kérdéskör társadalmi jelentőségét az is mutatja, hogy az előadások tartására *Szentágothai* János akadémikus, az MTA elnöke; *Köpeczi* Béla akadémikus, az MTA főtitkárhelyettese és *Mátrai* László akadémikus, az MTA II. Osztályának elnöke vállalkozott.

Intézetünk csatlakozó korreferátumai a témakörben folyó munkánkról, problémáinkról adnak tájékoztatást. Tudományos ülésszakunk munkaértekezlet jellegű, tanulságait további kutatómunkánk során feltétlenül érvényesíteni kívánjuk.

KÖPECZI BÉLA

AZ ISKOLA SZEREPE A TÁRSADALMI TUDAT FORMÁLÁSÁBAN

1.

A *társadalmi tudat* fogalma körül vita folyik. Van egy olyan meghatározás, amely szerint „Társadalmi tudaton a szellemi tevékenységek tárgyiasult eredményeinek, másszóval, a szellemi objektivációknak az összességét értjük, amelyek legmaradandóbb és legkifejlettebb szintjei az ún. társadalmi tudatformák (filozófia, tudomány, művészet, vallás stb.)." (*Kelemen* János: A tudat társadalmi lényege. Világosság, 1976 április). Ezzel a meghatározással általánosságban egyet lehet érteni, de úgy gondolom, helyes hangsúlyozni, hogy nemcsak a legmagasabb rendű objektivációkat értjük a társadalmi tudatba, hanem azokat az alacsonyabbrendűeket is, amelyek előítéletek, hiedelmek sztereotipek formájában jelentkeznek. Ezeknek az a sajátosságuk, hogy évszázadok óta berögződött szokásokhoz, viselkedési és cselekvési normákhoz kötődnek, s erőteljesen befolyásolják a lassabban változó tudatformákat. Hatnak természetesen a mobilabb tudatformákra is, mint amilyen a politikai, de e téren inkább az a jellemző, hogy az új eszmék gyorsabban és közvetlenebbül jelentkeznek, mert közvetlenül felfogható, nyilvánvaló érdekekhez kapcsolódnak.

A radikális társadalmi változásokat gyakran megelőzi és minden esetben végigkíséri az ideológiai harc, amely elsősorban politikai választás elé állítja az embereket. Nyugalmasabb időszakokban a választás kérdése nem merül fel drámai módon, ezért a politikai tudatosság is háttérbe szorulhat. Mi ma Magyarországon olyan korban élünk, amikor az alapvető politikai kérdés eldőlt, a szocializmus építésében a gazdasági és a kulturális feladatok kerülnek előtérbe s ezzel együtt az egyén, a személyiség problematikája.

Az új tudat kialakításában számolnunk kell tehát a különböző tudatszintekkel, és az egyes tudatformák közötti ellentmondásokkal, különösen akkor, amikor a politikai tudat nem játszik olyan passzív szerepet, mint a nagy változások időszakában. Ez azt is jelenti, hogy megnőtt más tudatformák, különösen az erkölcsi jelentősége, s hogy míg a kevésbé tudatos objektivációkban nem tör előre az új, nem lehet az új tudat hegemóniájáról beszélni.

Ebben a helyzetben *megnő az oktatás-nevelés jelentősége.* Amikor a társadalom teljes forrongásban volt, az újat akaró pedagógusok és diákok egyöntetűen vallották az oktatás-nevelés eredményességét, ezért is emlékeznek sokan oly nosztalgiával a felszabadulás utáni esztendőkre. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy abban az időben a politikai harcban szerzett tapasztalatokon keresztül, a politikai tudatforma alakításában lehetett eredményeket elérni – s ez viszonylag könnyebb volt. A stabilizált szocialista társadalomban – bármilyen paradoxul is hangzik – a nevelés szempontjából a legnagyobb hátrány az éles összeütközések és az erre alapozott politikai tapasztalatok hiánya. Ezt a tapasztalatot

megismételni nem lehet, az új helyzetben új társadalmi tapasztalatokat kell találni, melyre a nevelésünket építjük, s e tapasztalatok olyan szempontból kedvezőbbek, hogy az egész embert, tevékenységének minden szféráját érintik.

Pedagógiai íróink szerint a *nevelés* széles értelemben oktatás és nevelőmunka egyszerre, s e két oldal között szoros kapcsolat van. *(Ágoston* György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Bp. 1967.) Ezen az alapon meg szoktunk különböztetni világnézeti, tudományos, erkölcsi, esztétikai, politechnikai, és testi nevelést, de amikor nevelésről beszélünk főleg oktatást értünk rajta. A Magyar Tudományos Akadémia Elnökségének Közoktatási Bizottsága abban a javaslatban, amelyet a távlati iskolai műveltség tartalmáról kialakított, a nevelés kategóriáját tovább bontja és nyelvi – kommunikációs, matematikai, természettudományi, történeti, társadalmi és politikai, esztétikai, irodalmi, somatikus és technikai nevelésről beszél. De itt megint inkább oktatásról van szó és nem nevelésről. Külön akadémiai állásfoglalás foglalkozik az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésével, de ez is az általánosságokon túlmenően, elsősorban az iskolai rendszert, a pedagógiai módszereket, a pedagógus személyét tárgyalja, s nem a makarenkói értelemben vett nevelő munka problematikáját. (Az MTA állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére).

Nem akarom szétválasztani az oktatást és a nevelést, sőt éppen a kettő szoros kapcsolatára szeretnék a továbbiakban utalni, de úgy érzem, hogy nem elég csak az oktatással kapcsolatban a nevelési célokat hangsúlyozni, hanem a nevelés átgondolt rendszerét is ki kell alakítani ahhoz, hogy a társadalmi tudat alakítása hatékony legyen. E tekintetben a tudományos kutatás sok mindennel adós.

Ebben az előadásban arra teszek kísérletet, hogy a tudat alakítása szempontjából vizsgáljak meg néhány tárgyat, arra törekedve, hogy ne csak az iskolára, de az egész társadalomra tekintettel legyek s az oktatást konfrontáljam azzal, amit társadalmi nevelésnek neveznék.

2.

Az első kérdés, amellyel foglalkozni szeretnék, a *világnézeti nevelés* a szó széles értelmében. Némelyek rendkívül szemérmesen szólnak erről a kérdésről, mintha a világon mindenütt nem folyna különböző címeken politikai nevelés – laikus vagy vallási alapon s mintha nem az adott társadalmi rend erősítését szolgálná, bármennyire is hivatkoznak, főleg a fejlett kapitalista országokban a politikai és világnézeti pluralizmusra. Ezt bizonyítják a fejlett kapitalista országokban e tárgyban folytatott vizsgálatok. Az egyik vizsgálat, amelyet 10 kapitalista országban végeztek, azt állapítja meg, hogy a gyermekek politikai érdeklődése csak lassan fejlődik ki, és amikor jelentkezik egyszerre eszményien leegyszerűsítő és ugyanakkor „konformista". Mindent egyszerűnek látnak, a jó és rossz kategóriáiban gondolkoznak, nincs történelmi érzékük, nem tudnak összehasonlítani. Az állampolgári értékeket úgy fogalmazzák meg, ahogy azok az uralkodó ideológiában jelentkeznek. (A. N. *Oppenheim*–Judith *Torney:* The Measurement of Children's Civic Attitudes in Differant Nations. Stockholm, 1974.)

A reformkísérletek végzői kénytelenek maguk is megállapítani, hogy az iskolában az uralkodó társadalmi gyakorlat jelentkezik, amely a hagyományos magatartásformákat és szerepszerkezeteket erősíti. (A Comparative Education Review 1975. februári számának egyes cikke.)

Így az a helyzet áll elő, hogy egy olyan társadalomban, amelyben az osztályharc állandóan jelen van, sőt időnként kiéleződik, és amelyben nem jelentéktelen, legalábbis egyes országokban, a haladó pedagógusok száma, az iskola, a fennálló társadalmi rend örökkévalóságát sugalmazza. Nyilvánvaló, hogy ez a helyzet nem csak az iskolától függ, hanem a kapitalista társadalmi rend begyökereződésétől, a kialakult hagyományoktól és szokásoktól, amelyek a társadalmi környezetet és a köznapi tudatot meghatározzák. Ennek a tapasztalatnak az ifjúság lázadása nem mond ellent, mert egyrészt csak egy kisebbségről van szó, másrészt különleges körülményekről, amelyek persze nem döntik meg a kapitalista társadalmat.

Mi nálunk a helyzet? Néhány egyetemi oktató a Budapesti Műszaki Egyetemen végzett felmérést a hallgatók világnézeti – politikai arculatáról és megállapította, hogy a világnézet alakításában az első helyen a szülői ház, a második helyen a természettudományos képzés, a harmadik helyen a társadalomtudományi ismeretek, a negyedik helyen a középiskola, és az ötödiken a baráti kör áll, a tömegkommunikáció az utolsó helyek egyikén található. A felvevők három kérdésre kerestek választ. Arra, hogy mi a hallgatók viszonya a marxista világnézethez, hogyan ítélik meg az életmódot és hogy érdeklődnek-e a politika iránt. A megkérdezettek 58%-a vallotta magát materialistának, 24%-a inkább materialistának és 5%-a idealistának. Ennek ellenére a vallás hatása meglehetősen jelentős, különösen a szülői ház közvetítésével. Ami az életmódot illeti az értékrendszer szempontjából 58%-ban az érdekes munkát jelölték meg, 20%-ban a társadalom és az önmagunk javára végzett eredményes tevékenységet, és 13%-ban az erkölcsi megbecsülést. Az életszemléletnél a megkérdezettek 65–83%-a a „küzdj magad és a társadalom javára" elvet választotta, de 27%-a inkább az „élj és hagyj élni másokat" elvet. A politikai érdeklődés 50–60% körül, s a legjobban a saját életükkel összefüggő kérdések iránt érdeklődnek, de foglalkoztatja őket a szocialista országok és Nyugat-Európa mai problematikája is.

A felmérések arra utalnak, hogy az iskola szerepe a világnézet formálásában nem elég jelentős. Ezt erősíti meg *Szarvas* Lászlóné 1974-ben végzett vizsgálata, amely felhívja a figyelmet arra, hogy a középiskolák IV. osztályában a diákok nagy része sematikus, mechanikus, zavaros válaszokat ad az alapvető marxista kategóriákkal kapcsolatban, tehát még ismereti szinten sem jutnak el a tudományos világnézethez, az élményről nem is beszélve, amely persze nemcsak iskolai probléma *(Szarvas* Lászlóné: A marxista társadalomszemlélet néhány kérdése a középiskolai tanulók ismereteiben. Az Oktatási Minisztérium Tájékoztatója, 1974. 5. sz.)

Oktatásunk erre a helyzetre egy követelményrendszer felállításával reagál. A szocialista országok pedagógusainak 1974-ben Berlinben rendezett II. konferenciáján elhangzott egyik előadásban a világnézeti nevelésről a következő meghatározást olvashatjuk: „Célunk, hogy képessé tegyük a fiatalokat arra, hogy tudományosan megalapozott képet kapjanak maguknak a reálisan létező szocializmusról, hogy önállóan elemezzék a társadalmi folyamatokat és jelenségeket, hogy szilárdabb osztályöntudattal rendelkezzenek." (Pedagógiai Szemle, 1975. 1. sz.)

Hogyan lehet ezt a célt megvalósítani? Úgy semmiképpen sem, hogy egy ideál-képet rajzolunk a mai társadalomról. *Marx* azt mondta, hogy „a körülmények változásának és az emberi tevékenységnek, vagy önmegváltoztatásnak egybeesését csak mint forradalmi gyakorlatot lehet felfogni és racionálisan megérteni". Ez azt jelenti, hogy a világnézeti

nevelés szempontjából a gyakorlat alapvető, mégha az elméleti ismereteket nem is becsülhetjük le. A gyakorlat viszont nem csak iskolai, hanem össztársadalmi, s a társadalomban a tudományos világnézetnek és a szocialista életmódnak ellentmondó jelenségekkel lehet találkozni. *(Bencze* László: A világnézeti nevelésről, Világosság, 1976. 8–9. sz.) Ez az ellentmondás egyrészt a társadalom fejlődésével kapcsolatos feladatokra figyelmeztet, másrészt a nevelési elvek és módszerek felülvizsgálatára. Nálunk nem egy állandó, hanem egy változó társadalom megértésére és ebben való tevékeny résztvételre kell nevelni, ami különleges problémákat vet fel az érték- és normarendszer felállítása és érvényesítése szempontjából az iskolában, és az iskolán kívül is. Vajon nem kellene-e a világnézeti nevelést ebben az összképben szemlélni?

3.

Vizsgáljuk meg most már a *világnézetnek, mint tantárgynak* a kérdését. A világnézeti oktatás, mint közismert, nálunk 1965-ben kezdődött el és akkor két funkciót tulajdonítottak neki, egy ún. világnézeti szintetizáló funkciót és egy gyakorlati politikai funkciót. Az első a középiskolai tantárgyakból leszűrhető elméleti általánosításokat akarta összegezni, a második a világnézet alkalmazásával kívánt foglalkozni. A tapasztalatok azt mutatták, hogy ez az elképzelés nem érvényesülhetett, különösen azért nem, mert túlhangsúlyozták az első funkciót és ezen belül is előtérbe állították a természettudományok elméleti következtetéseit.

1972-ben új tanterv és tankönyv készült, amely azt tűzte ki célul, hogy segítse a tanulók tájékozódását korunk fő világnézeti, politikai és gazdasági kérdéseiben, alapozza meg a dialektikus materialista gondolkodásmódot, a kommunizmus törvényszerű győzelmének megértését, világítsa meg hazánk helyét és szerepét és mutassa meg, hogy „mi az értelme a tudatos társadalmi tevékenységnek". Ebben a koncepcióban az egyén és közösség közötti kapcsolatok szorultak háttérbe és ezzel együtt az erkölcs jelentősége.

A nemrég kidolgozott koncepció a szocialista személyiség formálásának igényéből indul ki, de nem foglalkozik részletesen az egyén és a társadalom kapcsolataival és kritikusai szerint a társadalmat túlságosan is statikusan képzeli el.

Úgy látjuk, hogy a világnézeti tantárgynál tulajdonképpen három probléma merül fel. Az egyik, hogy *mennyire ad vagy adjon filozófiai megalapozást,* a másik, hogy milyen *pszichológiai, szociológiai és etikai* ismereteket nyújtson, a harmadik, hogy miképpen kapcsolja össze a *szemlélet alakítását a gyakorlati élettel.*

Véleményem szerint a filozófiát – mint önálló szaktárgyat – a középiskola utolsó osztályában kellene tanítani, még pedig *filozófiatörténethez* kapcsolva, ami lehetőséget adna a nagy rendszerek megismerésére, az összevetésre, ezzel együtt a polemikusabb, élményszerűbb ismeretszerzésre. Nem tudok arról, hogy folytak-e ilyen jellegű kísérletek, de érdemes lenne ezzel foglalkozni.

Önálló tárgyként kellene kezelni az *etikát* már az általános iskolában, *Bíró* Katalin az egyik általános iskola IV. osztályában folytatott kísérlete eredményeit úgy foglalja össze, hogy a konkrét erkölcsi és elvont erkölcsi fogalmak egyidejűleg vannak jelen a tanulók tudatában, a spontán fejlődés során az elvont erkölcsi tulajdonságot jelentő szavak gyarapszanak és differenciálódnak, de ezt a folyamatot a szervezett oktatással meg lehet gyorsítani. Az oktatás hatására a tanulók erkölcsi fogalmainak általános jegyei bővülnek

és pontosabbakká válnak, nő az erkölcsi ítéletek száma és a következményeket illetően a jellemre való utalás, illetőleg a közösségi hatás megjelölése. A motiválásnak ez a megváltozása a kísérletet végzőből azt a gondolatot váltotta ki, hogy „a tanulók erkölcsi ítéleteinek tartalmi változásából az erkölcsi szabályokkal történő fokozottabb intellektuális és emocionális azonosulásra következtethetünk." *(Bíró* Katalin: Erkölcsi tudatossági szintvizsgálatok. Bp. 1976. 235. old. Akadémiai Kiadó). Az összefoglaló így hangzik: „A kísérleti erkölcstan oktatás bebizonyította, hogy a gyermekek erkölcsi tudatosságában tapasztalható hiányok, pontatlanságok, valamint gondolkodásuk lemaradása, az erkölcsi problémák megoldásában nem megváltoztathatatlan életkori sajátosság, mert rendszeres oktatással erkölcsi fogalmaik korrigálhatók, fejleszthetők és gondolkodásuk fejlődése meggyorsítható." (Uo. 236. old.)

A másik vizsgálatot *Szebenyi* Péterné végezte el a középiskolában és tulajdonképpen hasonló következtetésekre jutott el. A kutatómunka hipotézise az volt, hogy „egy pozitív erkölcsi rendszer célirányos tudatosításával nagyobb érvényt lehet szerezni a társadalmi követelményeknek és megfelelő mértékben közelíteni lehet az egyéni (szubjektív) és társadalmi (objektív) elvárásokat." *(Szebenyi* Péterné: A morális tudatosság és értékrendszer problémái. Akadémiai Kiadó, Bp. 1976. 223. old.) Lehet vitatkozni azon, hogy a kiválasztott típusok a legjobbak-e (a kutató nyolc típust különböztet meg: a becsületes átlag dolgozót, a jövő emberét, a vallásost, az anyagiast, a dogmatikust, a privatizálót, a polgári humanistát és az anarchistát), de az nem tagadható, hogy a vizsgálat végső megállapítása helytálló. Ez ugyanis az, hogy domináns a diákok tudatában a polgári humanista személyiség-típus (54,9%), és hogy ezt tekintetbe kell venni, mint tovább fejlesztendő pozitívumot az egész oktatásban.

Az etikához lehetne kapcsolni a *pszichológiai* oktatást is természetesen a középiskolában. Ami a jogi–állampolgári ismereteket illeti, nagy jelentőséget tulajdonítanak. Ezeket nyilván már az általános iskolában is tanítani kell, esetleg úgy, ahogy az új tanterv javasolja, hogy a középiskolában nem kellene-e magasabb szinten közgazdasági ismeretekkel együtt oktatni, esetleg itt is a történelemoktatás keretében, vagy a filozófiaoktatásban.

Mindent összevetve a világnézeti nevelés tárgyát *szakszerűbbé, sokoldalúbbá és gyakorlatibbá* tenném. Persze annak eldöntéséhez, hogy hol és mikor tanítsunk egyes tárgyakat, kísérletek kellenek, de szerintem az integrálást nem szabad a pozitív tudás kárára erőltetni. Külön kérdés az iskola és a társadalom közötti kapcsolatok alakítása és az iskolán kívüli tapasztalatok feldolgozása.

A Központi Nevelési Munkacsoport tervében foglalkozik ezekkel a témákkal, főleg abból a szempontból, hogy miként lehet a társadalmi tapasztalattal alátámasztani az iskolai nevelést.

4.

A társadalmi tudat tartalma szempontjából fontos *a múlt-szemlélet alakítása* s ezzel együtt *a történelemoktatás.* A különböző tényezők és ezeken belül a történelemoktatás hatásának megítélése szempontjából tanulságos az a felmérés, amelyet a Rádió és Televízió Tömegkommunikációs Kutatóközpontja végzett a különböző történelmi korszakok és személyiségek értékelésével kapcsolatban. *Hunyady* György erre építő tanul-

mányában a XX. század különböző időszakainak értékeléseit mutatja be, amelyek azt bizonyítják, hogy az egyéni tapasztalat, az életkor, a munkamegosztásban való részvétel és a műveltségi szint mellett nem kis jelentősége van a környezet és ezen belül az iskola tudatosító szerepének. Az 1914-ig terjedő korszakot az 1900 előtt születettek kimagaslóan jellemezték, az 1930 és 1940 között születettek viszont teljesen negatívan, legkedvezőbben a háztartásbeliek, legnegatívabban a szakmunkások. A Horthy-korszakot a háztartásbeliek, a mezőgazdasági fizikai dolgozók vagy a segédmunkások viszonylag enyhébben marasztalják el, mint a szakmunkások, az alkalmazottak vagy az értelmiségiek. A politika iránt érdeklődők szigorúbbak, mint a nem érdeklődők. Az 1948–53 közötti időszakról az értelmiségiek adtak negatív értékelést, a szakmunkások viszont nagyon pozitívat. A legidősebbek és a legfiatalabbak értékelik a legnegatívabban, míg a 40–50 évesek a legpozitívabban. Jellemző, hogy e tekintetben a politika iránti érdeklődés változatosabb válaszokat hozott, mint más korszakokra nézve. A politika iránt érdeklődők válasza ugyanis határozottabban megoszlott, ugyanakkor a legnegatívabb véleményt erről az időszakról a politika iránt nem érdeklődők adták. (Történelem és tömegkommunikáció, szerk. *Vas* Henrik, Bp. 1976.) Nem vitás, hogy fiatalabbaknál az 1945 utáni korszak értékelésében az iskolai oktatás, a tömegkommunikációs eszközök és közvetlen környezet véleménye a meghatározó és persze az az általános jelenség is, hogy a fiatalok közvetlenül az őket megelőző periódusra reagálnak a legnegatívabban.

Érdekes – főleg az oktatás szempontjából – figyelembe venni egy másik felmérést is. Az egyik, példaképekről készült felmérés szerint elsősorban a család adja a példaképeket, az iskola a második helyen szerepel (mint osztálytárs, osztályfőnök, tanár stb.), a harmadikon viszont a történelmi alakok (százalékos megoszlásuk: családi: 47,1%, iskola: 15,7%, történelmi alak: 9,8% – igaz, hogy 8,7%-uk, közvetlenül ezután áll a sportolók kategória, leginkább a fiúkra hatnak.) 1959-ben a történelmi példaképek közül az első helyen a magyar szabadságharcosok álltak; 1975-ben viszont valamely egyetemes történelmi alak. A második helyen 1959-ben az országépítő, rendteremtő, 1975-ben a munkásmozgalmi hős és csak ezután következett a szabadságharcos. Ha most már az egyes történeti személyeket nézzük, az 1975-ös felmérés szerint első helyen Mátyás áll, utána Petőfi, Lenin, Kossuth, Széchenyi, Marx, Hunyadi következett. 1959-es felméréshez képest előtérbe kerül az új rangsorban Marx, Engels, Lenin, Spartacus és Petőfi. Bekerültek az antik kor hősei, sőt Cromwell és Lincoln is, viszont teljesen háttérbe szorult I. István alakja. A felmérést végző *Vladár* Ervin a következő összefoglalást adja: „Úgy tűnik, hogy az 1975. évi névsorban a szereplők inkább a helyükre kerültek, mint 1959-ben. Ez az új érték sorrend jobban megfelel egy reálisabb, pátosz-mentesebb képnek a történelemről alkotott, letisztult felfogásnak. Így is van hiányolnivalónk, hiszen megkapó és értékes alakok sora hiányzik a tanulók választásában, I. László, IV. Béla, az Anjouk, Bocskai, Bethlen és mások alakjai, valamint századunk és a munkásmozgalom nagyjai, akiket a listán csak Ságvári és Lenin képvisel." *(Vladár* Ervin: Egy felmérés a példaképekről, Történelemtanítás, 1976. 3. sz.) Meg kell jegyeznünk, hogy a példaképek egy része (főleg az egyetemes történet szereplői) nyilvánvalóan nem az iskolai oktatás, hanem főleg a TV közvetítésével került az érdeklődés előterébe.

Milyen történelemoktatásunk? A bírálat azt bizonyította be, hogy történelemoktatásunk nem képes az emberi fejlődés nagy folyamatait, megismertetni, hogy benne szétválnak az általános tézisek és a konkrét ismeretek, hogy az adatok még mindig

háttérbe szorítják a lényeget, hogy a magyar történelem még mindig nem elég szerves része az egyetemes történelemnek és ezért provinciális jellegű, hogy az oktatás nem elég élményszerű. Mind emellett egyik fő problémája, hogy nem elég kritikai szemléletű s ez különösen erőteljesen jelentkezik a társadalmi haladás és függetlenségi harc, a nemzet és nemzetköziség közötti összefüggések értelmezésében. A gazdasági és társadalmi ismeretek gazdagodása ellenére a politikai történet dominál s még mindig háttérbe szorul a művelődéstörténet, amely pedig sok szempontból élményszerű lehet. (Vö. *Szabolcs* Ottó, A szocialista hazafiságra nevelés az iskolában, Pedagógiai Szemle, 1975. február).

A távlati koncepcióval kapcsolatban *Berend T.* Iván (a Valóság 1976. 3. számában és a Világosság 1976. 8–9. számában) a történelemoktatás új alapokra helyezését javasolta. Szerinte integrálni kell a közgazdaság, a szociológia, a nyelvészet, a néprajz, a régészet, a művelődéstörténet különböző ágainak eredményeit, el kell jutni az oktatásnak a máig, minden csomóponton szinkronikusnak is kell lenni és ilyen módon be kell mutatni a klasszikus fejlődést jellemző társadalmi formációkat, ismételni kell a fővonal és az eltérések közötti kapcsolatot, érzékeltetni kell a fejlődés dialektikáját, mégpedig az osztályharc szempontjából, különös tekintettel az eszmeáramlatokra, illetve az azokat kifejező objektivációkra. *Berend* vitatkozik azzal a felfogással, amely szerint társadalomtudományi két oktatási blokkot kellene megállapítani, egy történetit és egy ún. társadalomtudományit (közgazdasági, szociológiai, jogi). Ezzel valóban érdemes vitatkozni, de csak úgy, ha nem kizárólag a történelem oktatáshoz hasonlítjuk a társadalomtudományi oktatási blokkot, hanem az egész oktatási rendszerben helyezzük el.

Most már az a kérdés, hogy az új tanterv mennyire felel meg a tapasztalati tényeknek és azoknak az igényeknek, amelyeket *Berend T.* Iván fogalmazott meg. A tantervi viták azt bizonyították, hogy a többség egyetért a legfőbb új célkitűzésekkel, amelyeket a következőkben lehet megfogalmazni: az általános iskolai új tantervek szerint előtérbe kerül a világtörténelmi látásmód, a szomszéd népek történelmének megismerése, a művelődéstörténet, nagyobb figyelmet szentelnek a történelmi személyiségek bemutatására és a helytörténetre. Az általános iskolában kísérlet történik a történelem és az állampolgári ismeretek integrálására. A gimnáziumi tervek ugyancsak a világtörténelmi szemléletet akarják erősíteni és be akarják vonni az oktatásba a világnézetünk alapjaiból a társadalmi ismereteket, illetve a néprajz, vallástörténet, szociológia, közgazdaságtan bizonyos elemeit. Mind a két tanterv-javaslat a nevelés központúságot emeli ki s ezzel a felsorolt tapasztalatok alapján egyet érthetünk. Tény viszont, hogy e változások után a tantárgy nem éri el az integrációnak azt a fokát, melyről *Berend T.* Iván írt s még mindig nem látunk világosan, hogy más társadalmi ismeretekhez és főleg a világnézeti nevelés tárgyhoz mi lesz a viszonya.

5.

Úgy tűnik, hogy a társadalom egészéről, az emberről értelmi és érzelmi szempontból egyaránt ma is az *irodalom* tudja a legátfogóbb képet adni. Ezért ezzel a tárggyal nemcsak a nyelvi kultúra vagy az esztétikai nevelés szempontjából kell foglalkozni, hanem annak a társadalomképnek a szemszögéből, amelyet szolgál, mégpedig már az általános iskolában. Azok a tartalmi vizsgálatok, amelyeket az általános iskola olvasókönyveinek anyagát dolgozzák fel *(H. Sas* Judit: A nő és a férfi a családban és a társadalmi tudat, Társadalmi

Szemle, 1976. 8–9. sz; *Horváth* Ágota–*Andor* Mihály: Társadalomkép az általános iskolai olvasókönyvben, Látóhatár, 1974. 4. sz.) azt bizonyítják, hogy az a társadalomkép, amely az olvasmányokból kibontakozik, erősen munka- és iskolaközpontú. A mai társadalmat idillikusnak állítják be és konfliktusaira nem utalnak. Az olvasmányok világa még mindig főleg a falué és a parasztságé. A férfit állítja előtérbe s a nőnek a régi szerepeket szánja. A középiskolai irodalomtörténeti tankönyvek a nagy értékekre hívják fel a figyelmet, de úgy, hogy a történetiséget pozitivista módon érvényesítik és a mű esztétikumát nem tudják kiemelni, mégha az utóbbi időkben néhol divat is lett a műelemzés. Ugyanakkor nem tudatosítja az esztétikum és más tudatformák közötti kapcsolatokat. Nem jut el a mához, ezért nem tud válaszolni az aktuális társadalmi és esztétikai problémákra.

E területen is felmerült az integrálás szükségessége és az esztétikai – irodalmi nevelés egységbe foglalása, aminek azonban igen nagy akadályai vannak az egyes művészeti ágak anyaga, fejlődésük egyenlőtlen volta, az oktatás módszereinek különbözősége miatt. A reformjavaslatok három tantárgyblokkot képzelnek el: az első az olvasással és fogalmazással és ezzel együtt az irodalmi neveléssel, a második az ének, a rajz és a mozgáskultúra elemeivel, a harmadik a környezet vizuális, akusztikus, kinetikus és nyelvi összefüggéseivel foglalkozna. Ez az oktatás az esztétikumot állítja előtérbe és azon belül is a katarzist s nagy jelentőséget tulajdonít a kreativitásnak, az önkifejezés fejlesztésének.

Mind az integrálással, mind pedig az esztétikai nevelés fő célkitűzéseivel egyet lehet érteni. Két megjegyzést szeretnénk tenni mindenek előtt a tudat alakítása szempontjából. Az egyik: szeretnék röviden utalni az esztétikai nevelés és az irodalmi nevelés viszonyára. Helyesnek tartom, az itt jelentkező integráló törekvést, de egy feltétellel: ha az irodalom a középponti helyet foglalja el az esztétikai nevelésben. Nem lehet egyetérteni azokkal, akik az „irodalomcentrizmustól" féltik az esztétikai nevelést. Az irodalom a nevelés egésze, de különösen a világnézeti nevelés szempontjából sokoldalúbban hathat, mint a többi művészeti ág. A másik a recepció kérdést érinti. A befogadásnál különböző szinteket és tartalmakat lehet megfigyelni. Az esztétikum katartikus hatása ritkán érvényesül a legmagasabb fokon. Az irodalom vagy az erkölcsi értékrendszert, a politikai nézeteket megerősítő mondanivalójával, vagy érdekességével, izgalmasságával, vagy a közölt ismeretekkel hat. Minden esetben természetesen érzelmileg is nyomot hagy, s ezért még az informatív szerepe is jelentősebb, mint mondjuk az ismeretterjesztésé. Amikor tehát egyetértek általában azzal, hogy az irodalom esztétikai jellegét hangsúlyozzuk, nem hallgathatom el azt az aggályomat, hogy ha e tekintetben maximalizmust akarunk érvényesíteni, talán még azt is elveszítjük, amit az irodalom nem katartikus olvasatán keresztül nyerhetünk.

Az új tantervek bizonyos mértékig tekintetbe veszik a reform – elképzeléseket. Az általános iskola VII–VIII. osztályában a kronológiai sorrend helyett tematikus rendező elvet vezetnek be. Előtérbe kerül a modern irodalom, megszűnik a líra-központúság, probléma-helyzetek köré csoportosítják az anyagot a szomszéd népek irodalmából több szemelvény lesz és a népköltészet megoszlik a különböző osztályok között. Ami a gimnáziumi irodalomtanítást illeti, az I. osztályban lesz egy „Valóság – művészet" elnevezésű egység, a IV. osztályban egy szintézis-teremtésre való kísérlet és bizonyos mértékig kronológiailag is átrendezik az anyagot. Határozott törekvést látok arra, hogy műfaji, stilisztikai, verstani ismereteket is szerezzenek a diákok. (Magyartanítás, 1976.

1. sz.) Ezekkel a törekvésekkel alapjában egyet lehet érteni, de nem látni, hogy ezek után hogyan alakul az olvasmányok társadalomképe. Itt általában is szeretném megjegyezni, hogy az új tantervek világnézeti-tartalmi analízise nem történt meg, amit azért kifogásolhatunk, mert az egységes szemlélet kialakítása szempontjából ebben a keresztmetszetben is kell nézni az oktatást.

6.

Nem beszéltem minden társadalomtudományi tárgyról és főleg nem szóltam a természettudomány társadalmi konzekvenciáiról. Ez külön vizsgálatot igényelne, de enélkül is elmondhatjuk azt az igaz közhelyet, hogy a természettudományos oktatás hat nemcsak a világnézetre, hanem a magatartás és az életmód alakítására is – tehát nevelő hatású. Nem kis mértékben a társadalomtudományi oktatás feladata is, hogy ezt a hatást is érvényesítse.

Fő gondom, az elmondottak alapján az, hogy a társadalomtudományi tárgyak közötti tartalmi egyeztetés nem történt meg sem a perspektivikus elképzelésekben, sem a most kialakított tantervekben. Ez az egyeztetés nemcsak az ismereteket érinti, hanem a marxista világnézet rendszerét, azt az érték- és normarendszert, amely az előbbire épít. Gondom az is, hogy ilyen szempontból nem vizsgáltuk meg az oktatás és nevelés iskolai és iskolán kívüli összefüggéseit. Talán még nem késő az új tantervek és tankönyvek szempontjából mindezzel foglalkozni.

Néhány kérdést kívántam felvetni a most folyó munkálatokra és a Pedagógiai Kutatócsoport tanulmányaira is támaszkodva. Fő mondanivalóm az, hogy a társadalmi tudat formálását az iskola csak akkor tudja hatásosan előmozdítani, ha egységesebb, gazdagabb, kritikusabb lesz ember- és társadalomképe és ha az ismereteket tapasztalatok támasztják alá iskolában és iskolán kívül.

SZENTÁGOTHAI JÁNOS

AZ ISKOLAI TANANYAG NÉHÁNY TERMÉSZETTUDOMÁNYOS PROBLÉMÁJA

A közelmúlt történelmének az életmódra kifejtett hatása illusztrálásaként azt a kissé bizarrnak látszó, de sok tekintetben igaz paradoxont szokás emlegetni, hogy a fejlett társadalmak 20. századvégi munkása jobban él, mint az egyiptomi fáraók. Ezt a természettudományok vonatkozásában kissé *groteszken* úgy lehetne parafrazeálni, hogy a lényeges ismeretek terén az az ifjú, aki elvégzi a századvég iskoláját, tehát a tudományos-technikai forradalomba lép, fizikából többet kell tudjon mint *Newton* vagy *Faraday*, biológiából többet mint Charles *Darwin* – és tovább is variálhatnánk. Természetesen minden ilyen hasonlat inkomparábilis dolgokat hasonlít össze és inkább csak arra jó, hogy rádöbbentsen bennünket a jövő általános műveltségének számos ellentmondást tartalmazó alapproblémáira.

Az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága 1973-tól 1976-ig kénytelen volt szembenézni ezekkel a nehézségekkel, és az iskolai műveltségnek a századforduló felé haladva az alábbi három fő követelményét fogalmazta meg:

1. *A természeti és a társadalmi valóság ismerete,* amin azt értjük, hogy az iskolából kikerülő fiatal ismerje és értse a természet és a társadalom legalapvetőbb mozgástörvényeit, a logikus gondolkodás alapelveit; az őt körülvevő világot természeti és társadalmi-történeti fejlődés eredményének, lépcsőfokának lássa; az általános elvekből kiindulva ismerje fel a fejlődés összefüggéseit, kölcsönhatásukban érzékelje a természeti, technikai, társadalmi folyamatokat; mindennek alapján legyen képes tájékozódni szűkebb és tágabb környezetében, a mindennapi életben, a termelésben és alakítson ki magában tudományos világnézetet.

2. *Ismerje az ember és önmaga helyét, szerepét a természeti és társadalmi valóságban,* másszóval legyen képes a természeti és társadalmi környezetében való szerepének megítélésére, tudatosan dolgozza fel az onnan jövő hatásokat, és legyen képes aktívan (és pozitíven) visszahatni természeti és társadalmi környezetére. Ez feltételezi a kommunikációs készséget anyanyelvén és szükséges mértékű jártasságot idegen nyelveken; a logikus gondolkodás és a problémamegoldás képességét, mindezek alkalmazására és további fejlesztésére vonatkozó képességet.

3. *Tudatos részt vállalás a valóság alakításában,* vagyis legyen képes az iskolát végzett fiatal saját egyéniségének alkotó megvalósítására és kifejezésére, aminek eszközeit főleg a hasznos, elsősorban társadalmilag is hasznos munkában, továbbá a hatékony nyelvi kifejezésben, tudományos-technikai, művészeti alkotásban lássa. Ennek megfelelően belső igénye kell legyen a világnézetileg megalapozott közéleti, társadalmi aktivitás, felelősségvállalás, a szocialista erkölcs normáinak megfelelő életvitel minden területen.

A természettudományokra elsősorban az 1. követelmény vonatkozik; a 2. és a 3. az előbbiből logikusan folyó következtetéseknek levonása saját magára és életvezetésére.

A felsorolt három követelmény vagy célkitűzés ilyen erősen absztrahált és definíciószerű megfogalmazásban kissé maximalisták tűnhet, és erre az MTA elnökségének tagjai közül többen az Elnökségi Köznevelési Bizottság javaslatainak tárgyalása során joggal mutattak rá. De a lényeg mégiscsak az, hogy ha az iskola korszerű kíván lenni és a fejlődés irányában haladni, a nevelés fő céljait kell megjelölnie. Az iskolának, sőt ezen túlmenően az egész köznevelésnek valamilyen távlatilag kitűzhető cél felé kell irányulnia függetlenül attól, hogy azt számos egyedi esetben valószínűleg nem érheti el. Ha ez oldalról nézzük ezt a hármas célkitűzést, akkor mégiscsak azt kell mondanunk, hogy az távlatokat tekintve nem maximalista, hanem reális.

Mindebből logikusan az is következik, hogy ma, amikor köznevelésünket a következő 20–25 évre tervezzük, főleg nevelési célokat tűzhetünk ki, azzal a követeléssel, hogy az iskola ne a személyiségtől elvonatkoztatott oktatási, hanem nevelő, személyiségfejlesztő, új személyiséget építő intézmény legyen.

A személyiségfejlesztés előterébe állítását, nevelő hatásának növelését maguk a puszta számok is megkövetelik. Az 1975-ös adatok szerint az általános iskolát végzettek 88%-a került középfokú oktatásra: ebből szakmunkásképző intézetbe 44%, szakközépiskolába 23%, gimnáziumba 21%. Ez annyit jelent, hogy a 6–18 évesek életformája már ma is (kb. 12% kivételével) az iskola. Tehát népünk személyiségi struktúráját a század hátralevő részében a ma iskolája fogja meghatározni.

A számok arra is mutatnak, hogy a nem gimnáziumi jellegű középfokú oktatást radikálisan újra át kell gondolnunk az *általános műveltség szempontjából,* és ebben – ezeknek az iskolatípusoknak a sajátosságait figyelembevéve – egy kis túlsúlyt kell adnunk a természettudományos elemeknek. Az ebből a követelményből eredő lehetséges ellentmondásra figyelemmel az MTA Elnökségi Köznevelési Bizottsága nem „tantárgyakban", hanem „nevelési körökben" gondolkodik. Ajánlásaiban a következő fő nevelési köröket sorolja fel:

– nyelvi, kommunikációs nevelés,
– matematikai nevelés,
– természettudományi nevelés,
– történeti, társadalmi és politikai nevelés,
– esztétikai nevelés,
– szomatikus nevelés és
– technikai nevelés.

Vizsgáljuk meg közelebbről a természettudományi nevelés főbb célkitűzéseit és tartalmi jegyeit.

A természettudományi nevelést egységes folyamatnak kell tekintenünk a jövő iskolájában, mely folyamat az óvodától kezdve töretlenül végighúzódik a középfokú iskola (iskolák) végéig.

A jövő természettudományi nevelésére jellemzőnek kell lennie, hogy az a tapasztalatból, a megfigyelésből indul ki, majd célirányos kísérletek alkalmazásával végül logikus következtetések során mind általánosabb törvényszerűségek és összefüggések felismerésére jut el, és képessé teszi (vagy legalábbis előkészíti) az iskolát elvégzőt a tanultak természeti, technikai, társadalmi környezetben való alkalmazására.

A gyermek életének kezdetén bámulatos gyorsasággal természetes kapcsolat alakul ki közte és környezete, elsősorban szűkebb családi környezete között. Ennek eredményeképp magatartási és cselekvési minták jönnek létre. Ezt a folyamatot kell az iskolának továbbvinnie, mélyítenie és végül tudatosítania. Ilymódon el kell érnie, hogy mindekiben kifejlődjék a természeti környezetben való tájékozódás, abba való beilleszkedés és a természeti környezet tervszerű alakítására való igény és képesség. Az iskolát végzett fiatal olyan objektív világot lásson a természetben, amelynek ő maga is szerves része, leszármazottja, és amelyet megismer, megért és saját, a társadalom előnyére formál, fel- (de nem ki-) használ. Arra kell törekednie a jövő természettudományi nevelésének, hogy az alapvetőt, a lényegit nyújtsa a lehető legszélesebb összefüggéseiben (a jelenlegi szétaprózottság és részletekben való elmerülés helyett). A céljait illetően fel kell keltenie és fejlesztenie kell a természettudományos érdeklődést a tanulókban olymódon és mértékben, hogy ez az érdeklődés megmaradjon és aktív legyen az iskola elvégzése után is. Ezért a jövő természettudományi nevelésében kiemelt jelentősége van a tanulók kísérletező-problémamegoldó tevékenységének.

A továbbiakban a teljességre törekvés és a részletezés igénye nélkül nézzük meg a jelen tudásunk szerint kívánatosnak tartott természettudományi nevelés néhány jellemzőjét.

A megismerési mechanizmusra – és egyben a tanítás-tanulás alapvető módszereire – vonatkozóan az alap- és a középiskolában a természettudományi nevelésben a következő főbb módszereket kell előtérbe helyeznünk: megbízható tapasztalat szerzése, a lényeges kapcsolatok kiemelése, elmélet (modell) alkotása, annak kísérleti vagy elméleti ellenőrzése, korrekciója, továbbfejlesztése, a megszerzett ismeretek alkalmazása.

A természettudományi nevelés tartalmát pedig a következő főbb csomópontok, témakörök adják:

- az anyag mozgástörvényei,
- az anyag struktúrája,
- az élő anyag speciális jellemzői és
- az anyag története, evolúciója.

E témakörök közelebbi tartalmát ebben a körben nyilván nem kell részletesen kifejtenem, hiszen ismertek az Elnökségi Köznevelési Bizottság ajánlásaiból.

A legnagyobb problémát az okozza, hogy a természettudományi műveltség egységes, szervesen összefüggő, logikusan egymásra épülő tartalmát tantárgyakba kell szervezni. Eközben figyelemmel kell lenni a tanulók életkori sajátosságaira, és amennyire csak lehetséges, törekedni kell az integrációra vagy legalábbis jó koordinációra.

Az életkori sajátosságokkal kapcsolatosan igen nagy figyelemmel kell lennünk a *Piaget*-féle felismerésekre. Különösen a természettudományi nevelés kezdetén gondolnunk kell a tanulók kommunikációs fejlettségére, konkrét helyzetbe való beilleszkedési képességére, és arra, hogy mit kívánhatunk meg tőlük a logikus gondolkodási struktúrák vonatkozásában. E tekintetben úgy vélem, hogy az Elnökségi Köznevelési Bizottság javaslata, amit a későbbiekben majd még vázlatosan ismertetek, kissé elejébe szalad a gondolkozás természetes fejlődésének. Fordítva nyugodtan számíthatunk rá, hogy a prepubertás életkorban már magától értetődő bizonyos logikai transzformációs készség és ebből eredő belátás, amit ki lehet használnunk a természeti folyamatok vizsgálata, megértetése vonatkozásában is.

Tehát a természettudományi nevelés kezdetét jelentő *természetismeret* tantárgyban – amelynek bevezetését elvileg magam is teljes mértékben helyeslem – igen óvatosan, kísérletekkel tapogatózva kell előrehaladnunk. Pozitív jelnek vélem, hogy a természetismeret tantárggyal kapcsolatosan eddig végzett kísérletek épp a nem értelmiségi jellegű területi, sokszor kedvezőtlen környezeti adottságú iskolákban hoztak szép eredményeket. Ez talán természetes és előrelátható is, de egyben ezért főleg az elmaradottabb vidékek iskoláiban találhatunk értékes rejtett tartalékokat a korai természettudományi oktatásban.

Mindezek után nézzük meg vázlatosan azt a természettudományi nevelési koncepciót, melyet a jelen pillanatban ajánl az MTA Elnökségi Köznevelési Bizottsága.

A már említett és a természettudományi nevelés kezdetét jelentő tantárgy, a természetismeret számára a következő a javaslat.

Az 1. osztályban az anyag érzékelhető tulajdonságaival ismerkedjenek meg a gyermekek, amelynek során a megfigyelés a fő módszer.

A 2. osztályban az anyag mérhető tulajdonságaival foglalkozzanak, és ennek természetszerű módszerével, a méréssel.

A 3. osztályban az anyagi rendszerek kölcsönhatása legyen a központi témakör, amelyhez a kísérlet kapcsolódjék fő módszerként.

A 4. osztály fő témái a helyzet, a mozgás, a tájékozódás, vonatkoztatás.

Az 5. osztályban a hazai tájak és élővilágúk megismerése lenne az alapvető.

Ebből a „természetismereti" koncepcióból meg kell mondjam, kissé felnőtti gondolkodás tükröződését vélem kiérezni. Félreértés ne essék, nem ellenzem a tárgy és oktatása alapvető logikai struktúráját *a pedagógus részéről.* De vajon a gyermek esetében nem a Gestalt-pszichológia ismeretéből kiépített globális megközelítés-e a jobb? Ellentmondásossági érzetem még fokozódik a 6. osztálytól kezdve, ahol már önálló természettudományi tantárgyakban szakosítva folyik a természettudományi nevelés.

A 6. osztályban *fizika és biológia* tantárgyban az energia, a tápláléklánc, az anyagcsere, az ökológia és ezekben megmaradás, valamint az átalakulás a fő témák.

A 7. osztályban *fizika, kémia, biológia* tantárgyakban az elektromos töltés és az áram, a molekulaszerkezet, ion és elektron, sejt és szervezet a fő témák. Vezérelvek a transzport-, építőelemelv.

A 8. osztályban *fizika, kémia, és biológia* tantárgyba rendezve a tehetetlenség, az impulzus, szervetlen és szerves anyagok, evolúció, rendszertan, ember, populáció, organizáció a fő témák.

A már jelzett ellentmondásos érzésem itt főleg a biológiával kapcsolatos. Az egész gondolatmenet túl elvont, az ismeretanyag rendszerezése (nem az állatok és növények rendszerére gondolok természetesen) és az összefüggések keresése nem a 12–14 éves életkor igényeinek megfelelő. Helyette jobban előtérbe kellene helyezni a szerkezetet és a működés egymást kölcsönösen feltételező voltát. Például állat esetén: vázrendszerek (külső, belső vázrendszerek, előnyeik és limitációik), izomrendszer (a mozgás molekuláris biológiai alapjaitól az izom- és mozgásmechanikáig), keringés, táplálkozás-tápláléklánc, stb. mindenütt a molekuláris nagyságrendtől a makrorendszerig, organizációs szintek egyeden belül és egyed felett; végül a természet nagy anyag- és energiaforgalmi körei.

Eközben mindenütt több történetiségre lenne szükség; a művelődés- és a tudománytörténet vezérfonalára lenne célszerű felfűzni a tananyagot (pl. az idegműködésekben a reflex, centrális idegműködési programok, ösztön, célvezérelt állati magatartás).

A gimnáziumra vonatkozó javaslattal már teljesen egyet lehet érteni.

Az I. osztályban az anyag szerkezetének vizsgálata állna a középpontban.

A II. osztályban *fizika és kémia* tantárgyban a dinamika, szerves kémia, vegyület-tulajdonságok mint az elektronszerkezet folyománya a fő témakörök. Vezérelvek pedig a kauzalitás, a predikció, a tervezés.

A III. osztály *fizika, kémia, biológia* tantárgyának fő témái az elektromos mező és töltés kölcsönhatása, fizikai kémia, elektrokémia, szervetlen vegyületek, sejtbiológia, szervek, szervezet, idegrendszer. Vizsgálati szempontok a visszacsatolás, szabályozás, a nagy szabadság- fokú rendszerek tulajdonságainak vizsgálata.

A IV. osztály *fizika és biológia* tantárgyban nyújtaná a következő főbb ismeret-köröket: statisztikus fizika, populációk, elektrontól a galaxiség, egysejtűtől az emberig, kozmikus és biológiai evolúció hierarchikus gravitáció, sokaság, időbeliség, evolúció.

A vázolt gimnáziumi javaslat elvi helyeslése mellett meg kell említenem, hogy át kell gondolnunk a jövőre vonatkozó javaslatainkat az iskolarendszer szempontjából is. Az általános képzést nyújtó jelenlegi 8 + 4-es rendszernek kétségtelenül vannak jó oldalai. Meg kellene azonban fontolnunk egy 9 + 2 + 1 (előegyetemi) évre tagolt iskolai rendszer előnyeit és létjogosultságát.

Az előadásomban vázolt célkitűzések megvalósításához még hosszú az út. Vannak már biztató kezdeményezések, sőt eredmények. Komoly lépést jelentenek az Elnökségi Köz-nevelési Bizottság által indított és támogatott oktatási kísérletek, úgyszintén a 70-es évek végén bevezetésre kerülő országos, természettudományi tantervek.

A jövő iskolájának és az ott folyó nevelésnek a kialakításában igen nagyra értékelendő az MTA Pedagógiai Kutatócsoportjának munkája; többek között ez a tudományos ülés-szak is, mely lehetőséget adott arra, hogy újból és több oldalról is átgondoljuk problé-máinkat, és ezáltal is közelebb jussunk a megoldásukhoz.

SZEBENYI PÉTERNÉ

A PEDAGÓGIAI CÉLRENDSZER SZERKEZETE ÉS A KÖZNEVELÉS FEJLESZTÉSE

A pedagógiai célrendszer struktúrájának feltárását az teszi napjainkban különösen aktuálissá, hogy a köznevelés tartalmi és szerkezeti továbbfejlesztése permanens, gyakorlati szükségletté vált. A fejlesztés módozatainak kidolgozása nagy jelentőségű, össztársadalmi horderejű feladat, melyet felelősségteljesen csak helyesen felismert és kitűzött célrendszer alapján lehet megoldani.

A célkitűzés a tervszerű fejlesztés legtudatosabb mozzanata, melynek a társadalom objektív igényeit, fejlesztési tendenciáit és a szubjektív elvárásokat a lehetőségekhez mérten egyaránt figyelembe kell vennie. Gyakran úgy tűnik, hogy a célok kitűzéséhez nem kell más, mint ötletdús, színes fantázia. Pedig a reális, orientáló vagy szabályozóképes célrendszer létrehozásának folyamatában állandó figyelemmel kell lennünk az objektív determinánsokra.

Mivel a tudat sohasem képes totálisan tükrözni és szabályozni a létet, mindig számolhatunk számunkra ismeretlen determinánsokkal és a rájuk épülő látens szabályozó rendszerek működésével is. Ilyen jellegű rendszerek vannak és állandóan keletkeznek. Teljes mértékű feltárásukat nem csupán a tudat korlátai, hanem a lét dialektikus természete is akadályozza. Mire bizonyos struktúrákat feltárunk, újak keletkeznek.

Emellett permanensen folyik a tudatos tevékenység objektiválódása is. A tudatosan átgondolt és létrehozott célstruktúrák végső soron objektív rendszerekké épülnek, melyeket részben tudatunkon és akaratunkon kívüli törvényszerűségek mozgatnak.

A pedagógiai célrendszer elemzése, feltárása tehát nem nélkülözheti az ontológiai szempontokat sem. Mivel a pedagógiai cél- és tevékenységrendszer szerves része az össztársadalmi cél- és tevékenységrendszernek, eredményesen csak azzal összefüggésben, egységes fejlődési folyamatként vizsgálható.

Az objektív determinánsok jelentőségének hangsúlyozásával a pedagógiai tervezés társadalmi felelősségére szerettem volna felhívni a figyelmet. Ha számolunk azzal, hogy a pedagógiai valóságot felismerő, tükröző és szabályozó tudat csak úgy láthatja el eredményesen funkcióit, hogy már a célkitűzés folyamatában számol az objektív tényezők jelentőségével, akkor csökkentjük a működés közben szükséges javítások, változtatások valószínűségét. Bár a kisebb-nagyobb változtatások sohasem kerülhetők el, a túlságosan gyakori totális korrekciók mindig nagy társadalmi gazdasági és tudományos erőfeszítést igényelnek, mellyel az eredmény nem mindig áll egyenes arányban. Az objektív fejlődéstörvényekkel és a reális lehetőségekkel egyaránt számoló célkitűzések hosszú távon csökkenthetik a hibás tervezésből fakadó módosítások szükségességét.

Lehetetlen feladatra vállalkoznék, ha rövid előadásom keretében a pedagógiai célrendszert a maga teljességében, bonyolultságában, mindenoldalú társadalmi-történeti viszonyrendszerében kívánnám kibontani. Nem is ezt tekintem feladatomnak, hanem egy, *a köznevelés fejlesztése szempontjából hasznosítható,* jelen ismereteink alapján legalább körvonalaiban tudatosítható célrendszer szerkezetének vázolását.

A pedagógiai célrendszer szerkezete – véleményem szerint – a jelen fejlődési szakaszban három világosan elkülöníthető szintre osztható. Ezek a szintek objektíve komplex és oszthatatlan rendszert alkotnak, tudatosan azonban nem számolunk összefüggéseikkel és tervező munkánkat a különböző szintekre vonatkozóan egymástól függetlenül, minden összehangolás nélkül végezzük. Ennek következtében elszigetelt területeken tudatos kutatómunka folyik, de a közöttük létrejövő kapcsolatok egyelőre spontánul, esetlegesen alakulnak.

A köznevelés fejlesztését segítő egységes célrendszer kialakításához nemcsak az egyes – ma még egymástól függetlenül kutatott – szintek közelítésére és az egész célrendszer totális működésének feltárására, elemzésére lenne szükség. Még nem tudatosítottuk megfelelően a különböző szintek eltérő kutatási feladatait, tárgyát, adekvát metodikáját sem, ezért nem tartjuk evidensnek létjogosultságukat. A továbbiakban erről szeretnék beszélni a köznevelés fejlesztésének aspektusából.

A pedagógiai célrendszert legmagasabb absztrakciós szinten a *nevelésfilozófia* elemzi. A pedagógia belső öntudatra ébredése szoros kapcsolatban van a vele szemben támasztott növekvő mértékű össztársadalmi igényekkel. Ahhoz, hogy a fejlett szocialista társadalomban a pedagógia a legszélesebb értelemben véve hozzájáruljon a fejlődéshez, ismernie kell saját értékét, jelentőségét, társadalmi funkcióját. Az általánosításnak ilyen foka már nem a hagyományos értelemben vett pedagógiára, hanem a filozófiára jellemző. A konkrét tartalmaktól való elvonatkoztatás lehetővé teszi ezen a területen is az *általánosan ható, objektív törvényszerűségek feltárását.* A legszélesebb, leglényegesebb összefüggéseknek, az objektív és szubjektív determinánsoknak magas absztrakciós szintű vizsgálata a nevelési folyamatgyakorlat aspektusából biztonságossá, megalapozottá teheti a ráépülő és beleépülő pedagógiai célrendszer felismerését, illetve meghatározását.

A nevelésfilozófia magas absztrakciós szintjéből, a konkrét nevelési tartalmaktól és gyakorlattól való viszonylag jelentős távolságából következik, hogy az általa feltárt és megfogalmazott célrendszer nem alkalmas a nevelés közvetlen regulációjára, tehát a köznevelés valóságos fejlesztését sem közvetlenül, hanem csak közvetetten képes szolgálni. Ez olyan tény, amely nem a kutató szubjektív szándékától, hanem a kutatás tárgyának objektív természetétől függ.

Irreálisnak tekinthetők tehát az olyan jellegű elvárások, amelyek a nevelésfilozófiát a köznevelés közvetlen szolgálatába kívánnák állítani. Ezek a kutatások alapozó jellegűek, a legszélesebb, leglényegesebb összefüggések tisztázásával adnak támpontokat a köznevelés fejlesztéséhez közvetlenül is hozzájáruló elméleti kutatásokhoz.

A köznevelés gyakorlati fejlesztését legközvetlenebbül a *konkrét céltaxonómiák* segítik. A vonatkozó kutatások központjában részletesen kidolgozott, *operacionalizált cél-, feladat- és követelményrendszerek* állanak. A konkrét pedagógiai taxonómiák meghatározott oktatási-nevelési tartalmakat foglalnak magukban, melyek funkcióik szerint közvetlenül részt vesznek a nevelési gyakorlat regulációjában.

Ehhez a szinthez tartoznak a különböző szaktantervek és nevelési tervek, az órán és az iskolán kívüli nevelés tervei. De ide számítjuk például az úttörő és az ifjúsági szervezetek (valamint a művelődési házak vonatkozó) elvi programjait is.

A taxonómiák speciális szempontból az oktató-nevelőmunka egészére vonatkoznak. A bennük kifejeződő célok, feladatok és követelmények szabályozzák a szervezett iskolai személyiségformálás egész gyakorlatát és lehetőség szerint az iskolán kívüli személyiségalakulás hozzáférhető területeit is.

Az egyes különálló tantervek azonban nem tartalmazhatják a tanuló fejlesztésének teljes programját. Az azonos iskolatípusra vonatkozó tantervi céltaxonómiák csak úgy láthatják el szabályozó szerepüket, ha egységnek tekintjük azokat. Ezért nemcsak a tantervek készítőinek, hanem a gyakorló tanároknak is ismerniük kell a tanulóikra vonatkozó teljes céltaxonómiai rendszert.

Ez a rendszer megbízhatóan mutatja, hogy a társadalom fejlődésének konkrét szakaszaiban milyen személyiségtípust tart a pedagógia kialakíthatónak, illetve ideálisnak, milyen tevékenységi formák, magatartástípusok és tudattartalmak kerülnek előtérbe. A társadalom fejlettségi foka és az aktuális céltaxonómiák közötti harmónia előbb-utóbb természetesen megbomlik. Ez az iskola mostanában gyakran emlegetett „funkciózavaraiban" fejeződik ki. Minél gyorsabb a fejlődés üteme, a diszharmónia annál hamarabb következik be. Az optimális szabályozás tehát a taxonómiák szintjén a jövőben valószínűleg permanens korrekciót igényel. A tantervek rugalmasabb kezelése is elejét veheti a társadalom és a pedagógia fejlettsége közötti antagonizmusok kialakulásának.

Ahhoz, hogy a konkrét céltaxonómiák társadalmi méretekben helyes és a fejlődési tendenciákat optimális mértékben figyelembe vevő cél- feladat- és követelményrendszerré összegeződhessenek, szélesebb elméleti alapokra kell támaszkodniuk.

Olyan elméleti kutatási eredményekre lenne ehhez szükség, melyek a konkrét taxonómiáknál szélesebben, átfogóbban és ilyen értelemben magasabb absztrakciós szinten, a nevelés totális szükségleteit és lehetőségeit számbavéve, ugyanakkor a valóság konkrét szükségleteinek megfelelően dolgoznák ki a köznevelés fejlesztését direkt módon is segítő társadalmilag determinált tartalmi struktúrákat, regulációképes értékrendszereket.

Mint már említettem a nevelésfilozófia ilyen viszonylag konkrét jellegű gyakorlati igények kielégítésére közvetlenül nem alkalmas. Létezik tehát egy középső, közvetítő, ugyanakkor tárgya, módszerei, funkciója szempontjából önálló elméleti szint és neki megfelelő célstruktúra. Ezt a szintet filozófiai szakkifejezéssel élve a „különösség rangja" illeti meg. Megfelelő terminus technicus hiján az ide sorolható elméleteket és célstruktúrákat középszintűeknek nevezem.

A középszintű pedagógiai elméletek nem az emberi társadalom teljes fejlődési folyamatában, hanem meghatározott történeti-társadalmi feltételek között vizsgálják a nevelés funkcióját, össztársadalmi szerepét és jelentőségét, a társadalom jellegéből fakadó értékrendszerek tartalmi és pedagógiai vonatkozásait, valamint az adott fejlődési korszak konkrét szükségleteinek megfelelő cél- és feladatstruktúrákat.

A középszintű elméleti kutatások keretében megfogalmazott célrendszert a nevelés tartalmaihoz fűződő szoros kapcsolat, ugyanakkor általánosítható, kiterjeszthető teoretikus megállapítások, összefüggések, törvényszerűségek jellemzik. Különös helyzetük miatt ezek a kutatások dolgoznak a legkomplexebb metodikával, egyaránt alkalmaznak

teoretikus, empirikus, kísérleti és értékelő módszereket. Ha leszakítjuk őket az empíria és a kísérlet talajáról, elvesztik lételemüket: a gyakorlattól való szoros kapcsolatot, s így képtelenné válnak a köznevelés közvetlen segítésére. Ha viszont a konkrét iskolai munka vagy az empíria talajába ragadnak, akkor nem képesek általánosan érvényes teoretikus következtetések levonására és így a köznevelést speciális aspektusból szélesen átfogó tantervelméleti szint alá süllyednek.

A kívánatos egyensúly fenntartása mellett viszont meglehetős elméleti biztonsággal körvonalazható egy pozitív tartalmi rendszeren nyugvó, szabályozóképes, vagyis a köznevelés aktuális és távlati fejlesztése szempontjából egyaránt igényelt célstruktúra.

A társadalmi-történeti determináció ezen a kutatási szinten elsősorban a világnézeti–ideológiai–erkölcsi–politikai értékek központi, meghatározó szerepében fejeződik ki. A társadalmi viszonyok jellegével és fejlettségi fokával szorosan összefüggő értékrendszerek áthatják, meghatározott tartalommal töltik meg a pedagógiát. A konkrét társadalmi tartalmak célokká, célstruktúrákká szerveződve részt vesznek a szervezett oktató-nevelőmunka egészének regulációjában.

A világnézeti, erkölcsi, politika értékek a személyiség társadalmi elkötelezettségének formálásában fejeződnek ki. A személyiség a fejlett szocializmus időszakában a középszintű elméleti kutatások kardinális pontja.

Az egyén fejlesztését csaknem minden pedagógiai irányzat célul tűzi és tűzte ki, hiszen jellegét tekintve ez a központi feladata. Az egyén társadalmi jelentősége, közéleti lehetőségei azonban a különböző társadalmi viszonyok között nagyon eltérőek voltak. Fejlődésünk mostani szakaszában nyílik az első történelmi lehetőség arra, hogy az iskolai személyiségformálás társadalmi rangra emelkedjék és ilyen szempontból is centrális szerepet töltsön be.

A szocialista rendszerek fejlődésének kezdeti szakaszában idealisztikus törekvés lett volna a személyiség fejlesztésének előtérbe állítása, hiszen mindenekelőtt az objektív gazdasági, politikai törvényszerűségek érvényesülését kellett segíteni, megszilárdítva a munkásosztály vezető szerepét. A fejlett szocializmus időszakában azonban objektív folyamataink tervezése és végrehajtása elképzelhetetlen a pozitív társadalmi tudatosság jelentőségének növelése, a szocialista típusú személyiség kialakítása nélkül. A fejlődés objektív szükségletei irányították tehát a társadalom és a szervezett oktatás-nevelés figyelmét a szubjektumra, a személyiségre.

Ennek következtében pedagógiai alapcélunk össztársadalmi célkitűzéssé is vált. A kívánt személyiségtípus reális jellemzőit most már direkt módon határozzák meg a társadalmi fejlődés szükségletei. Pedagógiánk központjában tehát *nem általában a személyiségformálás, hanem a szocialista típusú személyiség kialakítása és fejlesztése* áll.

Ahhoz azonban, hogy ez a személyiségtípus pedagógiai alapcélként funkcionálhasson, tudományos elméleti igényű kutatásokat kell végezni az adekvát marxista alapú pedagógiai személyiségelmélet körében. Koncepcionális jelentőségű teoretikus, ugyanakkor a köznevelés fejlesztéséhez közvetlenül is hozzájáruló kutatásokra gondolok.

A pedagógiai célrendszer alapszerkezete tehát – véleményem szerint – hármas felépítésű. A felosztás alapja, mint az elmondottakból kitűnt, *a köznevelés eleven valóságához mért távolság, a konkrét nevelési tartalmakhoz való viszony és a pedagógiai gyakorlat regulációjában való közvetlen, illetve közvetett részvétel.*

A pedagógiai gyakorlathoz legközelebb álló *céltaxonómiák* konkrét cél-, feladat- és követelményrendszerekbe foglalt világos tartalmak kidolgozásával szolgálják az oktató-nevelőmunka közvetlen regulációját. Célstruktúrájuk tehát direkt módon járul hozzá a köznevelés fejlesztéséhez.

A középszintű pedagógiai elméletek és a belőlük fakadó célstruktúra a konkrét társadalom jellegének, feltételeinek és fejlődési tendenciáinak megfelelő nevelési tartalmak, értékrendszerek és ideálok elemzésével közvetlenül, az adott társadalom fejlődési szakaszára vonatkozó pedagógiai törvényszerűségek feltárásával pedig közvetve járulnak hozzá a nevelési gyakorlat regulációjához.

A nevelésfilozófia a társadalmi fejlődés egészére érvényes pedagógiai törvényszerűségek, összefüggések, kategóriák feltárásával és teoretikus analízisével a középszintű elméleteket közvetlenül a köznevelés aktuális fejlődését pedig közvetve segíti.

Mivel a három szint azonos rendszer része, természetesen közös vonásokat is mutat. Az alapvető megegyezés mindenekelőtt genézisükben keresendő, mivel eltérő absztrakciós színvonalon ugyan, de egyaránt az *össztársadalmi objektív pedagógiai gyakorlat* talaján keletkeztek és csak ezen a talajon érthetők meg. Jellege szerint mindegyik szint *elméleti,* különben nem volna regulációképes. Közös jellemzőjük az is, hogy általános vagy speciális aspektusból *teljesen,* totálisan fedik az aktuális köznevelés gyakorlatát, annak tehát nem részterületei.

A hármas szerkezet karakterisztikus vázolása természetesen nem jelenti különböző alrendszerek, illetve közvetítő rendszerek tagadását. Ezekre azonban az idő rövidsége és a kifejtés tisztább logikája miatt nem térek ki.

Talán felesleges külön is hangsúlyoznom, hiszen a fentiekből világosan kitűnik, hogy a célstruktúra egészén belül *valamennyi szint folyamatos és arányos fejlesztése lenne optimális.* Rendkívül károsan hat a köznevelés fejlesztésére, hogy hol egyik, hol másik szint fejlesztésének létjogosultságát vagy adekvát módszer- és eszköztárát kétségbe vonják.

Ez nem tipikusan magyar jelenség. A kommunista nevelés szakértőinek budapesti nemzetközi konferenciáján az elmondottakkal érintkező témakörben kerekasztal-konferenciát vezettem. Az ott kibontakozó heves vita tárgya éppen a különböző elméleti szintek művelésének lehetősége, illetve létjogosultsága volt a pedagógiai kutatásokban. Az NDK képviselői tagadták azt, hogy a pedagógia képes lenne törvényszerűségek feltárására. Szerintük a neveléselmélet funkciója nem is ez, hanem a gyakorlat közvetlen, praktikus segítése. A lengyel küldöttek közel álltak ehhez a felfogáshoz, de a német állásponttól eltérően a pedagógia normatív funkciójára hivatkozva, annak fejlődését a jövőbe helyezték, negligálva a jelen társadalmi-pedagógiai valóságához fűződő elméleti kutatások jelentőségét. A szovjet résztvevő vitába szállt az említett véleményekkel és erőteljesen aláhúzta a pedagógia törvényfeltáró funkciójának jelentőségét a köznevelés fejlesztése szempontjából. Egyben hangsúlyozta a jelen és a jövő dialektikus egységben való kezelésének fontosságát. Központi feladatnak viszont a jelen történelmi időszakban az általam középszintűnek nevezett elméleti kutatások erősítését tartotta. A bulgár szakértő ehhez a véleményhez csatlakozott, míg a cseh és a szlovák küldött a törvényfeltáró funkció elismerése mellett különböző elméleti szintek arányos fejlesztésével értett egyet.

Bár a szocialista szakértők nézeteinek tisztázása és közelítése nemzetközi szempontból nagyon jelentős, az adott problémát nemzetközi fórumon nem lehet megoldani. A különböző szintek kidolgozottsága, előtérbe kerülése ugyanis erősen függ a nemzeti pedagógiák elméletének és gyakorlatának fejlettségi fokától, az eltérő történeti-társadalmi feltételektől, hagyományoktól, feladatoktól.

Véleményem szerint mai magyarországi viszonyaink a vonatkozó elméleti kutatások alapján lehetőséget adnak egy olyan megfelelően strukturált, arányosan fejlesztett pedagógiai célrendszer kidolgozásának megkezdésére, amelyet nemzetközi méretekben is előremutatónak lehet tekinteni.

FÖLDES ÉVA

UTÓPIA ÉS REALIZMUS A MINDENOLDALÚ, HARMONIKUS SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉSSEL KAPCSOLATOS ELKÉPZELÉSEKBEN

Lenin „Két utópia" című 1912-ben írott cikkében így magyarázza meg az utópia fogalmát: „Az utópia görög szó: görögül az ‚u' fosztóképző, ‚toposz' annyi mint hely. Utópia – olyan hely, amely nincs, fantázia, kitalálás, mese. Az utópia a politikában olyan kívánság, amely nem támaszkodik társadalmi erőkre és amely nem válik reálisabbá a politikai erők, az osztályerők növekedésével, fejlődésével. . . . Az utópiákat azoknak az osztályoknak az érdekei szülték, amelyek a régi rend . . . ellen harcolnak és amelyek nem lépnek fel önállóan ebben a harcban. Az utópia, az ábránd ennek az önállótlanságnak, ennek a gyengeségnek a szüleménye. Az ábrándozás a gyengék osztályrésze".

Az utópiának ez az elemző meghatározása már önmagában is támpontot nyújt a korreferátumunk címében jelzett probléma megválaszolására: vajon mikor, mennyiben utópia és mikor válik reálissá a mindenoldalú személyiségfejlesztés igénye? Időszerű kérdés-e ez már *ma* s beleillik-e egy ilyen ülésszak témakörébe, melynek összefoglaló címe: a köznevelés fejlesztésének néhány elméleti problémája?

Amikor erre a kérdésre – a lenini figyelmeztetést is figyelembe véve – egyértelműen igennel válaszolunk, akkor természetesen nem csupán és nem elsősorban a már elért eredményeket kell tekintetbe vennünk, hanem kritikailag felmérni azt az irányt, amelyben haladunk, megvizsgálni a tendenciákat, amelyek – jövőbe mutató igénnyel – a jelen vagy a közeljövő oktatási-nevelési gyakorlatában érvényesülnek.

A mindenoldalúan fejlett ember, a harmonikusan és sokoldalúan fejlett személyiség kialakítása a *kommunista* társadalom feladata. Már *Marx* és *Engels sem* a szocializmusról, hanem a kommunizmusról szóló elméletükben fogalmazták meg az egyetemesen fejlett egyén kialakulásának folyamatát és feltételeit. *Lenin* pedig világosan kimondotta: „A kapitalizmus egyrészt a munkások között évszázadok során kialakult régi szakmai és mesterségbeli különbségeket hagy elkerülhetetlenül örökségül a szocializmusra, másrészt pedig olyan szakszervezeteket, amelyek csak igen lassan és hosszú éveken át fejlődhetnek és fejlődnek majd átfogóbb kevésbé, szakmai ipari jellegű ipari szövetségekké . . . s azután ezeken az ipari szövetségeken át fognak áttérni az emberek közötti munkamegosztás megszüntetésére, arra, hogy minden irányban fejlett és minden irányban iskolázott embereket, olyan embereket neveljenek, tanítsanak, képezzenek ki, akik *mindenhez értenek.* A kommunizmus e felé a cél felé halad, e felé a cél felé kell haladnia és *el is fogja érni ezt a célt.*, de csak sok év múlva. Ha valaki ma kísérletet tesz arra, – írja Lenin 1920-ban – hogy gyakorlatilag elébevágjon a teljesen kifejlődött, teljesen megszilárdult és kialakult, teljesen kibontakozott és megérett kommunizmus e jövendő eredményének, akkor ez annyi, mintha egy négyéves gyereket akarna felsőbb matematikára tanítani."

A szocializmus építését nem képzeletbeli és nem általunk külön e célra teremtett emberanyagból lehet (és kell) megkezdenünk – folytatta tovább *Lenin* – hanem abból az anyagból, amelyet a kapitalizmus hagyott ránk örökül. Ez, szó se róla, igen „nehéz dolog", de a feladatnak minden más felfogása annyira komolytalan, hogy nem is érdemes róla beszélni. – Így írt Lenin 1920 tavaszán.

Többek között éppen ezért – mint erre „Az új baloldal ideológiája" című könyvében *Köpeczi* Béla rámutat – az új baloldal hívei közül sokan óvakodnak *Lenin*re hivatkozni, sőt gyakran szembe is állítják *Marx*szal. S *Lenin*nel szemben a 20-as évek baloldali képviselőinek adnak igazat, akiket *Lenin* éppen az előbbiekben idézett a „Baloldaliság a kommunizmus gyermekbetegsége" c. munkájában bírált.

De *Lenin* már egy esztendővel előbb, 1919 májusában a „Beszéd a szabadság és egyenlőség jelszavával való népbutításról" című előadásában azt is határozottan leszögezte, hogy: „az osztályokat meg akarjuk szüntetni, ebben az értelemben az egyenlőség mellett vagyunk. De azt állítani, hogy mi minden embert egymással egyenlővé teszünk, ez a legüresebb fázis és az olyan intellektuel ostoba kitalálása, aki néha jóhiszeműen dobálózik a szavakkal, ide-oda forgatja őket, de minden tartalom nélkül – még ha írónak, olykor tudósnak és mit tudom én minek is nevezi magát."

Mielőtt azonban még a felesleges citatológia vádja érne, álljunk meg itt egy pillanatra s hadd magyarázzam meg: miért idézek lépten-nyomon.

Előttünk sorakoznak a polcon a marxizmus klasszikusainak művei s alig-alig forgatjuk őket s még mindig azokra a torzításokra vagy azokra *se* támaszkodunk, amelyeket évtizedekkel ezelőtt jószándékúan magunk követtünk el, vagy amelyeket bizonyos – nem egyszer egyéni törekvések félresikerült vállalkozások igazolására a –, készen kaptunk.

Ebből következik, hogy ha ismét *Lenin* szavaival élve „írónak, olykor tudósnak és mit tudom én minek is" nevezzük magunkat, tartalmatlan vagy éppen teljesen szubjektív tartalmakkal felruházott kifejezésekkel élünk, az elméletet ritkán vezetjük vissza tiszta alapjaira és tételeit a legritkábban és csak bizonyos kivételes esetekben ütköztetjük a gyakorlattal; ha pedig ez az elmélet éppen nem a folyó gyakorlatot igazolja, akkor a hibát természetesen az elméletben keressük.

Az előbbiekben utaltunk arra, hogy közoktatásunk feladatainak felvázolása közben milyen kevéssé támaszkodtunk, támaszkodunk a marxizmus klasszikusaira; milyen kevéssé pontosan ismerjük, ismertetjük ilyen vonatkozású, máig is érvényes, sőt messzire előre mutató megállapításaikat. Már az előzőkkel is illusztrálni kívántuk, milyen félrevezető lehet, ha kiragadunk egy fogalmat: a mindenoldalú, a harmonikusan fejlett ember fogalmát s azt időtől, tértől – még korántsem a kommunizmus hanem egyelőre még csak a fejlett szocializmus felé törő társadalmunkban – hangoztatjuk mint nevelésünk közvetlen célját – s mert nem tudjuk, nem is tudhatjuk *itt* és *most* megvalósítani – önmagunkat hibáztatjuk, módszereinket bíráljuk – vagy ami még rosszabb: magát a fogalmat – mint megvalósíthatatlan célkitűzést – egyszerűen elvetjük.

S ugyanakkor, amikor mi a legfontosabb elvi kérdések forrásokon alapuló tisztázásától óvakodva, vagy ezeket legfeljebb önmagunk számára tisztázva, szemérmesen hallgatunk, annak regisztrálásától is többé-kevésbé tartózkodunk, hogy a nyugati országok marxistái is – a marxizmus klasszikusaival szoros összhangban – milyen tudatosan, célirányosan foglalkoztak s foglalkoznak ma is a nevelés, az oktatás kérdéseivel. Gondolok itt elsősorban az olasz Kommunista Párt nagy teoretikusára, *Gramsci*ra, aki magyarul is

hamarosan megjelenő börtönlevelei nagy részében az új nevelés kérdéseit tárgyalta – s a klasszikusok műveit tanulmányozva, ezek mindegyikét nem is ismerve – a mindenoldalú ember, mint végső nevelési cél vonatkozásában is velük azonos következtetésekre jutott.

Éppen ezért nem véletlen az sem, hogy a marxizmussal szembenálló filozófusok, szociológusok, pedagógusok különösen a 60-as évek elejétől kezdve milyen élénk érdeklődéssel fordultak a marxizmus elvi alapjain álló emberkép és az ezt megvalósítani törekvő nevelési elmélet és gyakorlat felé.

Anélkül, hogy a frankfurti iskola nézeteinek elemzésébe, a „humánus szocializmus" elméletének bírálatába ebben a keretben belebocsátkozhatnánk, említsük meg mégis Erich *Fromm* könyvét: Das Menschenbild bei Marx. (Frankfurt am Main, 1963.)

De szóljunk néhány kiragadott példával azokról is, akiket látszólagos tárgyilagos érdeklődés vonzott a marxista pedagógia, kultúra felé: ezek között említjük elsősorban Hans-Joachim *Peters*nek az Erlangen-nürnbergi egyetemen 1972-ben megvédett doktori disszertációját: Funktion und Gewicht des Erziehungsfaktor im Denken und Handeln Lenins 1917–1923. (A nevelési tényező funkciója és súlya Lenin gondolkodásában és cselekvésében 1917 és 1923 között), vagy említsünk egy hozzá eszmeileg közel álló, a cambridgei egyetemi nyomda kiadásában megjelent művet, Sheila *Fitzpatrick* munkáját: The Comissariat of Enlightement, melynek alcíme: A szovjet nevelés szervezete Lunacsarszkij alatt 1917-től 1921-ig.

Messzire vezetne, ha a 68-as és azt követő ifjúsági mozgalmak marxistának hirdetett, de korántsem marxista nézeteivel kívánnánk itt és most vitába szállni vagy Herbert *Marcuse:* One dimensional man – egy dimenziós emberével szemben (Boston 1964) a mindenoldalú kommunista ember általunk elgondolt képét felvázolni.

De nem is ez a soronkövetkező feladatunk. A mindenoldalúan fejlett, harmonikus személyiség – mint már az előzőkben a marxizmus klasszikusai nyomán is jelezhettük –: a kommunista társadalom embere lesz.

S mint legutóbb éppen *Fedoszejev* akadémikusnak a Kommunyiszt 1976. 15. számában megjelent tanulmányában olvashattuk, a kommunizmushoz pedig három, minőségileg különböző szakaszban vezet az út. Ezek: az átmeneti időszak, a szocializmus és a kifejlett kommunizmus. A szocializmus azonban nem azonos az egész átmeneti időszakkal s nem a társadalmi fejlődés egy rövid periódusa. A teljesen felépült kommunizmusba lépés nem követi közvetlenül a szocializmus teljes körű győzelmét; ehhez hosszabb vagy rövidebb öntörvényű szakasz szükséges. Ez a fejlett szocialista társadalom, amely megteremti a kommunizmusba való fokozatosan átmenet lehetőségét s amelyben – mint *Fedoszejev* jelzi „a gazdasági, társadalmi, politikai szféra harmonikusan fejlődik, megteremtődnek a *személyiség sokoldalú kibontakoztatása,* a szocialista életmód legfontosabb anyagi és szellemi feltételei."

Mindennek ismételten arra kell figyelmeztetnie bennünket, hogy közeli és távlati terveinkben soha, egy pillanatra sem szabad megfeledkeznünk az elénk táruló perspektíváról, a mindenoldalúan, harmonikusan fejlett személyiség távlatáról, kialakításának tervéről. Ebből következik, hogy az eddiginél sokkal gondosabban, pontosabban, alaposabban kell átgondolnunk, megterveznünk az odáig vezető út egyes szakaszait s konkrét nevelési céljainkat ezekhez kell igazítanunk.

Sohase akarjunk olyan elképzeléseket valóra váltani, amelyekkel – bármennyire vonzó célok jegyében – túlságosan elszakadunk a realitástól, a társadalmi fejlődés *adott* szintjétől, de még kevésbé tegyünk olyat, amivel eleve lemondunk (vagy lemondani látszunk) a jelenben és a jelen fejlődési tendenciáiban adott fejlődési lehetőségek megragadásáról, jelen lehetőségeinket és további fejlődésünk lehetőségeit és távolabbi perspektíváit egységbe ötvöző kimunkálásáról.

Mérjük fel reálisan, hogy a menetközbeni tervezésben miféle eszközökkel lehet számolni. A távlati célban előlegezett harmónia milyen elemeiben ragadható meg ma vagy holnap; milyen utakon, módokon tudjuk a legjobban megközelíteni.

Óvakodjunk minden olyan eljárástól, intézkedéstől, amely – bármilyen vélt érdekek szolgálatában – a személyiség beszűkülését eredményezheti, igyekezzünk viszont feltárni minden olyan eljárást, amely a személyiség sokoldalú kibontakoztatását, gazdagodását mozdítja elő.

Ezzel a követelménnyel látszólag – sőt korunk körülményei között a valóságban is – ellentétben áll az ismert tény: hogy a fokozatosan elmélyülő szakképzés növekvő differenciálódással jár együtt. A differenciálódás a múltban, sőt nem egy vonatkozásban maradványaként a jelenben is együtt jár a beszűküléssel, az egyoldalúvá válással. Hogy ez valóban így történik-e, vagy nem, az mindenekelőtt a társadalmi viszonyok és az ezekről meghatározott művelődési szintek lehetősége, függvénye. Nyilvánvaló, hogy ennek az ellentmondásnak a teljes meghaladása is a kommunista építés eredményeként válik majd lehetővé. De addig is azon kell lennünk, hogy mind iskolaügyünk, mind művelődésügyünk, mind pedig szakképzésünk fejlesztése során lehetőségeinkhez képest csökkentsük, ne pedig fokozzuk ezt az ellentmondást.

Legyünk azon, hogy ebben a munkánkban minél kevesebb hibát vétsünk, de ne riasszanak el az elkövetett tévedések sem. Itt is emlékezzünk arra, amire *Lenin* tanított:

„Képzeljünk el egy embert, aki egy igen magas, meredek és még ismeretlen hegyet igyekszik megmászni. Tegyük fel, hogy hallatlan nehézségek és veszedelmek leküzdése árán sikerült sokkal magasabbra jutnia, mint azoknak, akik előtte próbálkoztak, de a csúcsot mégsem érte el. Olyan helyzetbe került, hogy a megkezdett úton már nemcsak nehéz és veszedelmes, hanem egyenesen lehetetlen előre haladni. Kénytelen volt visszafordulni, lejjebb ereszkedni, más utat keresni, amely hosszabb ugyan, de mégis azzal kecsegtet, hogy rajta felérhet a csúcsra . . .”

HUNYADY GYÖRGYNÉ

A PEDAGÓGIAI ÉS SZOCIOLÓGIAI SZEMPONTOK EGYSÉGE A TANULÓIFJUSÁG KUTATÁSÁBAN

A korreferátumban két kérdést szeretnék röviden érinteni. Azt, hogy a köznevelés fejlesztésének előttünk álló feladatai *milyen ismereteket* kívánnak meg a tanulóifjúságról, illetve azt, hogy mi *jellemző* arra a *kutatómunkára,* amely a fiatalok helyzetéről, törekvéseiről, fejlődési tendenciáiról kíván elemzést nyújtani, a kutatás milyen útja, módja lehet célravezető e tudományos feladatok megoldásában.

Az *első* kérdés: Mit célszerű tudnunk a tanulóifjúságról, arról a társadalmi rétegről, amely tárgya a fejlődő köznevelésnek, de amely távolról sem csupán passzív résztvevője ennek a megújuló-megújítandó rendszernek, hanem tevékeny, néha éppen ellenálló részese önmaga alakításának. Az ifjúság kutatása természetesen nem merülhet ki egy statikus helyzetkép felvázolásában, hanem *tendenciák bemutatására* kell törekednie. Jeleznie kell azokat a változásokat illetve fejlődési irányokat a fiatalok tudatában és magatartásában, amelyek sajátos, történetileg megváltozott társadalmi helyzetükből fakadnak. S fel kell tárnia azokat az előremutató elemeket, tendenciákat is, amelyek tervszerű fejlesztési-kísérleti törekvések eredményei az ifjúság tudati állapotában és tevékenységében.

Nem kétséges, a köznevelés fejlesztésének egyik legfontosabb tartalmi kérdése, miként alakul a jövő iskolájának tevékenységi rendszere. Milyen formákban történik a műveltségi anyag feldolgozása, mi lesz a szerepe a munkának, a hatékony pályaorientálásban, illetve az általánosabb nevelési célok megvalósításában; milyen hagyományos és újszerű formákban teljesedhet majd ki a tanulók öntevékeny kulturális-, sport és mozgalmi élete. Bizonyos, hogy a tevékenységi fajták megválasztásában, arányaik kialakításában segítséget nyújthat a mai tanulóifjúság *tevékenység-szerkezetének* ismerete.[1] Igy például a távlati fejlesztési törekvésekhez értékes adalékokat szolgáltathat a tanulóifjúság tanulási, a közéleti-politikai és szabadidős tevékenységének vizsgálata. A tevékenységre irányuló kutatások egyaránt kiterjednek az iskolán belüli és az iskolán kívüli tevékenységek körére. A legpozitívabb tapasztalatok éppen abba az irányba mutatnak, hogy a személyiségformálás szempontjából nagy jelentősége lehet e két szféra tudatos, szervezett összekapcsolásának. Ez új igényeket támaszt az iskolával szemben: egyre gazdagabb tevékenységi rendszer kialakításával kell lehetőséget teremtenie a személyiség sokoldalú fejlődésére, s ezzel egyúttal vonzóbbá tenni az iskolát a fiatalok számára. Ugyanakkor az eddiginél

[1] Ez a kérdéskör (s a továbbiakban említendő kutatási témák) képezi az MTA PKCS Ifjúságkutató Csoportjának középtávú – 1976–80. – kutatási tervét. (Vö. „A tanulóifjúság tevékenységének és a szocialista társadalomhoz való viszonyulásának vizsgálata, különös tekintettel a köznevelés fejlesztésére" c. téma az MTA PKCS Középtávú Kutatási Tervében. Bp. 1976, 19. l.)

jobban be kell épülnie közvetlen tásadalmi környezetébe, hogy támaszkodni tudjon más nevelési tényezők illetve művelődési intézmények munkájára. Így az iskola két irányban is *nyitottabbá* válik: egyrészt több belső lehetőséget kínál a fiataloknak, másrészt szervezettebbé teszi a nevelési feladatok megosztását. Mindez növelheti az iskola pedagógiai irányító szerepét, fokozza felelősségét és hatékonyságát. (Ebből következik egyébként az a kutatási törekvés is, hogy az iskola nevelési funkcióját ne önmagában, hanem a nevelési rendszerben betöltött szerepével együtt vizsgáljuk.)

Az iskola funkcióinak ilyen változása, gazdagodása nem merőben új igény.[2] A mellette szóló érvek természetesen nem is csak a tevékenységrendszerre irányuló ifjúságkutatásból származhatnak. Ez utóbbi egy sajátos aspektusból, a tanulóifjúság szemszögéből nézve nyomatékosítja ezt az igényt, s esetenként már megoldási lehetőségeket is kínál. (Példaként idézhetném itt az iskola és a közművelődési intézmények kapcsolatát, különösképpen a művelődési otthonokkal való együttműködést elemző kutatássorozatot.)[3]

Úgy gondolom, a köznevelés fejlesztésében tekintetbe kell venni azt is, hogy a tervezett strukturális és tartalmi, módszertani változtatások milyen hatással lesznek a fiatalok közötti *kapcsolatok rendszerének* alakulására. Sőt, azokból a fejlesztési koncepciókból, amelyek nem egyoldalúan csak az iskolarendszer szerkezeti felépítésére helyezik a hangsúlyt, határozott elképzelést is kiolvashatunk az optimálisnak tartott kapcsolatrendszerről. Ezek szerint a jövő iskolájában tanuló fiatalok társas kapcsolataira elsősorban a sokoldalúság, a *dinamizmus* lesz a jellemző. Bizonyosnak látszik, hogy a korszerűbb művelődési anyag és hatékonyabb illetve gazdaságosabb elsajátítása miatt fellazul majd az iskolákban az osztály- és tanórarendszer. Szinte valamennyi megújítási-fejlesztési tervezet megemlíti az ilyenfajta iskolai kötöttségek, „merevségek" oldódásának kedvező hatását a tanulók kapcsolatrendszerére.[4] Ugyanakkor a tanulóifjúság kutatása segítséget nyújthat a problémakör további mérlegelésében. Például annak megítélésében, mely életkorban milyen fokú a tanulók kapcsolódási igénye, készsége, azaz mennyire tudnak élni a laza és változatos szervezeti keretek adta kapcsolatteremtési lehetőségekkel; meddig fejleszti a személyiséget a sokféle, viszonylag gyorsan változó csoporthoz való tartozás, s mikor válik ez a sehová sem tartozás elbizonytalanító érzésének forrásává. Elemzésre érdemes az is, hogy mely életkori szakaszban döntő a kortársi csoportok szerepe, hatása, s hogy ezek szerveződését, ha más érv nem szól ellene, milyen mértékig kell intézményesen is segíteni. Végül az is figyelmet érdemel, miként teremthetők meg azok az alapközösségek az iskolában, amelyeknek fontos integráló szerepe van a tervszerű nevelő-hatások közvetítésében, s amelyek funkcióját ma jól-rosszul, de az osztályok töltik be. Tömörebben fogalmazva: az iskolarendszer, főként az iskola belső életének változtatásakor, tekintettel

[2] Az V. Nevelésügyi Kongresszusnak központi gondolata volt az iskola nyitottságának, a különböző társadalmi nevelési tényezők hatékony együttműködésének kialakítása. Az 1972-es oktatási párthatározat pedig kifejezetten ebben jelölte meg az iskola továbbfejlesztésének egyik fő irányát. (Vö. Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Bp. 1972, Kossuth Könyvkiadó 89. l.)

[3] *Sántha* Pál: Az iskola és a művelődési otthonok együttműködése Bp. 1976, Akadémiai Kiadó 91. l. (Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat 7.)

[4] Vö. például *Ferge* Zsuzsa: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Bp. 1976, Akadémiai Kiadó 106. l. (Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat 4.) – *Kozma–Nagy J.–Ritoók–Inkei:* Köznevelésünk távlati fejlesztésének fő irányai. MTA PKCS 1976, 118. l.

kell lenni a fiatalok közötti kapcsolatok illetve az egyes csoportok, közösségek *stabilitására* is.

E kérdéskör másik vetülete az *iskolai közösségek rendszerének* kialakítása. A szocialista köznevelés fejlesztését meghatározó célok között alapvető hangsúlyt kap a személyiség közösségi vonásainak alakítása. Ezért a jövő iskolája is csak jól szervezett, tudatosan kialakított közösségek rendszereként és részeként képzelhető el. A spontán alakuló kapcsolatok mellett (és azokon túl) ezek a tervszerűen kialakított közösségi viszonyrendszerek közvetíthatik legsikeresebben a társadalmi normákat, biztosíthatják a közösségi jellegű kooperáció kialakulását és gyakorlását. E szervezeti formákban élhetik át a fiatalok az egyéni és közösségi érdekek harmóniáját, esetenként ütközését is. Ezek teremtenek lehetőséget arra, hogy a fiatalok önállósága – a tanítás-tanulás folyamatával kapcsolatban oly sűrűn emlegetett kreativitása – több tevékenységi szférában is kibontakozzon, s hogy a fiatalok ne csak a feladatok megoldásában legyenek kezdeményezők, önállóak, hanem e tulajdonságaik a perspektívák meghatározásában, életük irányításában és szervezésében is fejlődjenek. E folyamatban a tanintézmények keretein belül működő vagy velük szoros kapcsolatban álló ifjúsági szervezetnek nyilvánvalóan fontos szerepe lehet. Úgy gondolom, a fiatalok közösségeinek fejlődéstendenciáit korszerűen elemző kutatások – a Szovjetunióhoz és más szocialista országokhoz hasonlóan – hazánkban is hozzájárulhatnak a szocialista pedagógia legértékesebb tradícióinak folytatásához, a formalizmustól és öncélúságtól lehetőleg mentes közösségi neveléshez.

A nevelés fejlesztésében előttünk álló feladatok szükségessé teszik, hogy megközelítőleg pontos képünk legyen a tanulófiatalok *világnézeti-politikai irányultság*ról. A fejlett szocialista társadalom időszakában ugyanis különösen nagy jelentősége van annak, hogy a köznevelési intézmények milyen hatékonysággal képesek tömegméretekben is marxista világnézetű fiatalokat formálni. Mindenfajta hatékonyság alapja azonban, hogy tudjuk: mire építhetünk, mit kell módosítani. Ezért válhatnak fontossá olyan kutatások, amelyek általában a tanulóifjúság értékorientációjával, illetve konkrétan a szocialista társadalomhoz való viszonyulásával foglalkoznak. Vizsgálják a fiatalok nézeteit társadalmi rendszerünkről, viszonyát az ország életét meghatározó politikához, a szocializmus jelene és jövője iránti elkötelezettségét. Régi gondja – egyúttal sűrűn emlegetett mentsége is – az iskolának, hogy a közvetlen környezetből származó ellentmondásos, esetenként kifejezetten negatív társadalmi tapasztalatok megnehezítik a pozitív világnézeti-politikai beállítódás illetve magatartás kialakítását. A probléma megoldásában segíthetnek azok az ifjúságkutatási eredmények is, amelyek a spontán és szervezett társadalmi tapasztalatok világnézetet formáló hatására és az ezekre reflektáló módszerekre vonatkoznak.

A köznevelési rendszer fejlesztése tehát egyike azon társadalmi feladatainknak, amelyek az ifjúság sokágú tudományos kutatását igénylik és ösztönzik. Az MSZMP Központi Bizottsága 1970. évi ifjúságpolitikai állásfoglalása ezekre a társadalmi teendőre utalt, amikor az ifjúságkutatás szükségességét kimondta.[5] A politikai munka aktuális teendői és a társadalom perspektivikus fejlődésének tervezése egyaránt sarkallja e kitüntetett jelentőségű réteg sokoldalú vizsgálatát. S itt merült fel az a *kérdés*, hogy miben áll

[5] A párt ifjúságpolitikájának néhány kérdése. Bp. 1970, Kossuth Könyvkiadó 64. l. – Az 1971. évi IV. törvény az ifjúságról I. fejezet 4. § 2. bek. (Ifjúságpolitikai dokumentumok 1. Bp. 1976, Ifjúsági Lapkiadó Vállalat 36. l.)

és hogyan valósítható e kutatómunka *„komplex" jellege?* Hogyan tud eleget tenni az ifjúságkutatás a sokrétű – többek között a köznevelés fejlesztésével kapcsolatos – igényeknek.

Kétségtelen: nem elégedhetünk meg egyes diszciplinák elkülönített szempontjai alapján született absztrakciókkal, a szempontok egyidejű érvényesítésére van szükség a kutatásban ahhoz, hogy az ifjúságról szintetikus jellegű ismeretekhez jussunk. Az ifjúságkutatás leíró jellemzései egy sor tudományágat számba vesznek. Így például a szociológiát, annak különböző ágazatait, a pedagógiát és a pszichológiát, a filozófiát, ezen belül különösen az etikát, az antropológiát és így tovább. Azonban a strukturálatlan felsorolásokkal szemben hangsúlyozni kell, hogy az ifjúságkutatás seholsem egyszerűen valamiféle elegye a különböző diszciplínáknak és nálunk sem lehet az. Tény viszont, hogy a tárgykört érintő tudományok más és más kapcsolatban állnak egymással különböző országokban, azok ideológiai és tudománytörténeti feltételeitől függően. Így például az NSZK-ban folytatott ifjúságkutatás sokáig magán viselte a kezdetek egyoldalú pszichológiai szemléletmódját, s csak viszonylag később, az 50–60-as évek fordulóján erősödött szociológiai, majd ennek „csődje" után pedagógiai jellege.[6] Az amerikai ifjúságkutatás viszont egész eddigi története során döntően szociológiai jellegű. A társadalmi vonatkozások elemzését azonban a nem marxista szociológia többnyire a társas kapcsolatok leírására korlátozza, gazdasági tartalmától megfosztja, széttagoltan mozaikszerűvé teszi.

Az ifjúság *marxista szemléletű* megközelítésének mindezzel szemben megvannak a maga sajátos tartalmi követelményei. Közülük csupán a két leglényegesebbet említem meg: – az ifjúság meghatározásában, jellemzésében a *társadalmi vonatkozások dominanciája* érvényesül más, például biológiai–életkori szempontok felett; – az ifjúság kutatása a társadalmi viszonyok céltudatos *alakításának* szolgálatában áll. Nem öncélú, nem kuriózumokra orientált, vagy egyoldalúan kritikai élű helyzetelemzés, hanem az előretekintő ifjúság és oktatáspolitika számára tárja fel e réteg helyzetét, erről folyamatosan visszajelzést ad, illetve számbavesz, esetenként kimunkálja a változtatásra irányuló lehetőségeket.

Az ifjúság marxista kutatásában a hangsúly tehát az *ifjúságon,* a kutatás tárgyán van, amely egyfelől mint a *nevelődés és nevelés eredménye,* másfelől mint a *jövő tevékeny alakítója* jelenik meg. Ezt a belső dialektikát tükrözi az olyan ifjúságkutatás, amely társadalmi jelenségeket ír le, ezek magyarázatára törekszik, s ugyanakkor jövőbeli következményeit, hatásait (bizonyos értelemben prognosztikáját is) megkísérli felvázolni. Az ifjúságkutatásnak ezt a prognosztikus szerepét hangsúlyozza például W. Friedrich, a lipcsei ifjúságkutató intézet vezetője is az NDK-ban folyó munkálatokról szólva.[7]

A kutatások között természetesen különbségek vannak abban a tekintetben, hogy át akarják-e fogni az ifjúság egészét, illetőleg (az egyes osztályok és rétegek fiataljai társadalmi tagozódásának megfelelően) mennyire koncentrálódnak meghatározott rétegekre. A kutató intézmények jellegétől függ, hogy milyen stratégiát választanak: társadalmilag széles körben, de egy egy tartalmi aspektusból, vagy a fiatalok meghatározott rétegéről, de viszonylag sokoldalúan próbálnak ismereteket szerezni. A *köznevelési rendszer távlati*

[6] 1972-ben Mannheimben a Német Szociológiai Társaság vitát folytatott az NSZK-beli ifjúságszociológiai kutatások korlátairól. Erről és a hozzákapcsolódó eszmecseréről a Deutsche Jugend közöl részletes ismertetést. (Deutsche Jugend 1973. Heft 4. 161–186. l.)

[7] Térkép az ifjúságról (Interjú W. Friedrichhel) Köznevelés 1969, szept. 22. l.

fejlesztésében közreműködő intézetünkben az elméleti-nevelésfilozófiai illetőleg a köznevelés struktúrájára, tartalmára irányuló kutatásokhoz a *tanulófiatalokra* koncentrált ifjúságkutatás kapcsolódhat szervesen.[8]

E feladataiból következően a tanulóifjúság kutatásának két tudománnyal – a pedagógiával és a szociológiával – való kapcsolatát kell még kiemelni, legalábbis utalásszerűen jellemezni. Úgy gondolom, mindkettővel széles felületen érintkezik, egybe is esik. Ez az egybeesés azonban csak részleges. A *pedagógia* kibontja és részletezi a nevelési céloknak és módszereknek, az egész folyamatnak az ismérveit, ezek a tanulóifjúság kutatásában nem állnak ennyire a figyelem előterében, mintegy viszonyítási alapként, illetve a fiatalok alakulását befolyásoló-meghatározó tényezőként szerepelnek. Ugyanakkor a pedagógia a nevelés tárgyát és eredményét képező fiatalok jellemzésével nem tud olyan sokoldalúan és társadalmilag árnyaltan foglalkozni, mint az ifjúságkutatás.

A *szociológia* (illetve a neveléssel kapcsolatos szakága) többet nyújt az ifjúságkutatásnál, amikor a nevelés intézmény-rendszerét, illetőleg a nevelők társadalmi jellegzetességeit is feltárja. De ezeknek a lényeges társadalmi összefüggéseknek a kiemelésével együtt (annak árnyoldalaként) az ifjúságkutatásnál kevésbé törekszik maguknak a fiataloknak mindenoldalú jellemzésére, s áttételesebb kapcsolatban áll a fiatalok személyiség-jellemzőkhöz méretezett, nevelési célzatú alakításával.

Végül is tehát az ifjúság kutatását a pedagógiával az rokonítja, hogy mindkettő elfogadja a nevelési célokat normatív kiindulópontként és mindkettőt a gyakorlati nevelőmunka operatív segítségének szándéka vezeti. A nevelés szociológiájával viszont a társadalmi összefüggések és jellemzők tényszerű és számszerű empirikus megragadásának igénye teremt szoros közösséget.

Úgy gondolom, mindenképpen a *rokonvonásokat kell hangsúlyoznunk.* Mert bár számbavehetjük az ifjúságkutatást körülhatároló ismerveket is, a kutatás folyamán semmiképpen sem a merev elkülönítés és elrendezés lesz a feladatunk, hanem a megoldatlan közös problémák szempontokat egyesítő tisztázása. A belsőleg kiegyensúlyozott interdiszciplináris megközelítés óvja meg – óvhatja meg – az ifjúság tanulmányozását az egyébként fenyegető végletektől. Felesleges itt arra utalni, hogy a fiatalok kisebb-nagyobb csoportjainak kvantifikáló jellemzése önmagában nem cél, s a szociológia eszközeinek divatszerű alkalmazása a fiatalok egy töredékének megismerésére önmagában nem ígér tudományos rangú ismereteket. A társadalmat átfogó látásmódnak, az ifjúságról való szociológiai gondolkodás színvonalának is biztosítéka és tanulsága, ha a helyzetkép mintegy „visszacsatolás" a társadalmi gyakorlat, az irányított nevelőmunka számára.

Az ifjúság kutatása azonban akkor sem töltheti be informatív szerepét, ha nevelési célokat, elveket ugyan szem előtt tartja, de a pedagógia bázisán túl nem támaszkodik a fiatalok rendszeres megfigyelésére, kikérdezésére, szakszerű társadalomtudományi megközelítésére. A nevelés tapasztalataiból ugyan fény derül a tanulófiatalok számos lényeges vonására, ezek összegezése azonban nem ad egy letisztult és társadalmi méretekben arányított képet magáról a tanulóifjúságról.

A pedagógia és a szociológia szempontjainak szerves összekapcsolása tehát létalapja s programja a tanulóifjúságra vonatkozó s a köznevelés szolgálatában álló kutatásnak.

[8] Magyarországon az ifjúságkutatás különböző kutatóhelyeken folyik, tartalmi összehangolásukat, koordinálásukat az MSZMP Társadalomtudományi Intézete látja el. (Vö. Szakértői vita az ifjúság közötti kutatások középtávú tervjavaslatáról Társadalomtudományi Közlemények 1972. 2.)

KOZMA TAMÁS

DIFFERENCIÁLT ISKOLAFEJLESZTÉS

Az 1972-es oktatáspolitikai határozat egy sokat idézett szakasza szerint *folyamatosan javítani-korszerűsíteni kell a jelenlegi keretek közt folyó iskolai munkát, miközben már most meg kell kezdeni a fejlesztés távlatainak kimunkálását.* Bár e határozat óta öt esztendő telt el, a benne megfogalmazott föladatok ma is változatlanul érvényesek. Hiszen ki vitatná, hogy – a rendelkezésre álló eszközökkel, lehetőségeink határain belül – folyamatosan jobbitanunk kell az oktatás-nevelés személyi és tárgyi föltételeit, emelni színvonalát. S ugyanígy aligha vitás, hogy a távlati fejlesztési koncepció kialakításával kutatás és tervezés-irányítás egyaránt adós.

Ha az elmúlt évtized vonatkozó dokumentumait áttekintjük, néhány egyező pontot mégis kiemelhetünk az alakuló fejlesztési elképzelésből.[1] A munkálatok mostani állása szerint e közös pontok a következők:

a) *Távlatilag a lakosság 3–18 (19) éves korosztályai kerülnek a köznevelés hatókörébe.* A munkálatok a háromévesnél kisebb gyerekek bevonásával éppúgy nem számolnak, mint azzal, hogy a köznevelés számottevően kiterjeszkedik a 18–19 éveseknél idősebbek korosztályaira.

b) Ma még nem látjuk pontosan, hogy az e korosztályokba tartozó gyermekek-fiatalok milyen arányban kapcsolódnak be a köznevelésbe. Egyes hipotézisek szerint teljes létszámú bevonásuk lenne ajánlatos, mások szerint bizonyos életkoron (pl. 16 éven) túl nem vagy csak részlegesen volnának beiskolázhatók. De egyetértés van atekintetben, hogy *távlatilag a 3–18 (19) évesek minden korosztályának több mint a fele részesül a köznevelésben.*

c) Nincs még megegyezés abban, hogy a köznevelésbe való bekapcsolódás pontosan mit is jelentsen (valószínűleg nem az iskolázás mai formáinak változatlan továbbélését). De annyi máris megfogalmazható, hogy *a gyerekek-fiatalok napi tevékenységeinek mintegy harmadát fogjuk társadalmilag-közösségileg, a köznevelés révén irányítani.*

[1] *Az oktatás távlati fejlesztési koncepciója.* Bp: Munkaerő és életszínvonal távlati tervezési bizottság oktatástervezési munkacsoport, 1971. *A kultúra fejlesztésének távlati koncepciója.* Bp: Munkaerő és életszínvonal távlati tervezési bizottság kulturális albizottsága, 1972. *A társadalmi-gazdasági fejlődés és az oktatás.* Bp: Az állami oktatás pártfelülvizsgálata, 3. munkacsoport, 1971. *A köznevelés fejlesztésének 1990-ig szóló koncepciótervezete.* Bp: Oktatási Minisztérium, 1974. *A munkaerőszükséglet és az oktatás összefüggései.* Bp: OT, OM, MüM, 1976. *Köznevelésünk távlati fejlesztésének fő irányai.* Bp: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1976. *Nagy József: A köznevelés rendszerének ellentmondásai és a fejlesztés föladatai.* Szeged–Bp.: MTA-OM elnökségi köznevelési bizottság. *Gáspár László: A nyolcosztályos általános iskolára épülő iskolarendszer távlatai.* Szentlőrinc-Bp.: MTA–OM elnökségi köznevelési bizottság.

d) Nem biztos, hogy a fiatalok tevékenységeit milyen módszerekkel, formák között és eszközök segítségével szervezi a köznevelés. (Szinte biztosra vehető például, hogy nem kizárólag a mai formájú tanítás-tanulással, hanem például munkavégzéssel is.) De *a köznevelésben részt vevő korosztályok valamennyi tevékenységét nevelési-művelődési szempontból tervezzük és irányítjuk majd.*

e) Nem alakult még ki végleges álláspont abban, hogy gyorsabban vagy lassabban haladjunk-e a távlatok felé. Már ma is meglehetős biztonsággal állítható azonban, hogy a távlatok felé közeledés *a mai iskolatípusok célrendszereinek egységesülését, ugyanakkor viszont tevékenységszerkezetének (programrendszereinek) fokozatos differenciálódását* fogja jelenteni.

Aligha vállalkozhatnám ennél többre annak megítélésében, hogy a különböző szempontok szerint indult és más-más bázisú kutatások az elmúlt esztendőkben mekkora lépéssel jutottak előbbre köznevelésünk távlati fejlesztési koncepciójának kimunkálásában. Még nehezebb lenne azt mérlegelni, hogy egy tényleges koncepció megléte és elfogadása esetén is milyen irányban és mekkora mértékben változtak az oktatási ágazat fejlesztésének társadalmi-gazdasági föltételei. A problémák közül, amelyeket ma bizonyára világosabban látunk, mint néhány évvel ezelőtt, itt csupán egyre szeretnék rámutatni: a folyamatos korszerűsítés és a nagyobb távú fejlesztés viszonyára. Ma pontosabban látjuk, mint a hetvenes évek elején, hogy milyen nehézségekkel jár a jelenlegi állapotok megjavításából átlépni a távlati fejlesztés – erre épülő, de ettől kétségtelenül eltérő – szakaszába. Nem biztos persze, hogy ha a nehézséget meg tudjuk fogalmazni, mindjárt választ is sikerül adnunk rá. Alább mégis erre tennék kísérletet.

Fejlesztési szemléletek

A folyamatos korszerűsítésből a távlati fejlesztésbe való átmenet kérdésére kétféle válasz is adható. Válaszunk jobbára azon múlik, hogyan fogjuk föl a köznevelés fejlesztését: milyen szemlélettel közelítjük meg, mit tartunk lényeges mozzanatnak benne.[2]

A *problémaorientált szemléletet* az jellemzi, hogy a fejlesztést a köznevelés működése közben adódó feszültségek föloldásának, a zavarok elhárításának, a nehézségek megelőzésének tartja. Ha eként fogjuk föl a dolgot, természetes, hogy a fejlesztés előkészítésének két legfontosabb mozzanata a helyzetkép a jelenről s a koncepció a távlatokról. A jelenről alkotott helyzetkép szerepe az, hogy diagnosztizáljon: föltárja a feszültségek és zavarok jelentkezési formáit, s rámutasson az okok rendszerére, amelyek előidézték őket. A helyzetképben tehát szükségszerűen a negatív vonások uralkodnak. Vele szemben a távlati koncepció testesíti meg a pozitívumot: a céloknak azt a rendszerét, amelyet el kell érnünk a fejlesztés révén. A köznevelés fejlesztésének problémaorientált szemlélete ezért a jelen és a kívánatos jövő közti törésvonalat hangsúlyozza: azt a különbséget, amely a diagnosztizált helyzet és a célul tűzött állapot közt húzódik. A fejlesztő tevékenység átmeneti állapot: a nehézségek kiküszöbölése a köznevelés működésének zavartalanná tétele végett. A régiről az

[2] A problémaorientált és a döntésorientált szemléletet *Hajnal Albert: Az adaptív népgazdasági tervező rendszer* (Bp.: OT Tervgazdasági Intézet, 1972) c. tanulmánya alapján különböztetem meg.

újra való átállásnak határozott kezdete és végpontja van, ezért jól ütemezhető. Sőt ütemezendő is, mivel az átmeneti állapot rendkívüli, provizórikus, a köznevelés működésétől eltér.

Ha a köznevelés távlati fejlesztéséből ezeket a mozzanatokat hangsúlyozzuk, meglehetősen világos szakaszhatár húzható a jelenben folyó korszerűsítés és a jövőre tekintő fejlesztés között. A működési feltételek folyamatos javítása a köznevelés egyfajta „karbantartása". Semmiképp sem helyettesíti azonban a nagyobb távlatú fejlesztést. Ha ez utóbbi tervező munkálataival elkészültünk, a folyamatos „karbantartás" helyett sor kerülhet az átállás szakaszára. (Az átmeneti időszak lezárulása után a még mindig megoldatlan problémák diagnosztizálásával a folyamat előről kezdődik.) Időpontját is megadhatjuk annak, hogy a folyamatos „karbantartás" mikor fordul át nagyobb volumenű fejlesztésbe, ha az egész tevékenységsort a hosszú távú társadalmi-gazdasági tervezés szakaszhatáraihoz kötjük. Hazánkban, mint ismeretes, az ötéves tervek mellett 15 éves távlati tervek készülnek; az adott összefüggésben gyakran emlegetett 1990-es időpont – mint egy esetleges átállás kezdőpontja – e szakaszhatárokból adódik.[3]

Más a helyzet ha *döntésorientált szemlélettel* közeledünk a köznevelés fejlesztéséhez, azaz ha a fejlesztés egyszeri volta helyett ciklikusságát és a célok elérésének alternatív útjai közti választást hangsúlyozzuk. A döntésorientált szemlélet egyrészt a fejlesztési folyamat egységét emeli ki, amely a zavar észlelésétől a megoldás fölmerülésén és megtervezésén át egészen kivitelezéséig tart. Másrészt arra mutat rá, hogy a fejlesztési folyamat sorozatos döntéseken keresztül valósul meg, és minden döntésünk kihat a fejlesztés további folyamatára. Döntésorientált szemlélettel közelítve a fejlesztést, a jelen helyzet pozitív, továbbépíthető elemei válnak fontosabbakká: azok, amelyekre alapozva a jövőkép lépéséről-lépésre közelíthető. A jövőkép viszont nem az adott átállási szakasz végén elérendő – preferenciák, elsőbbségek figyelembevételével szükségképpen rangsorolt – célok rendszere, hanem olyan perspektíva, amely együtt, egyszerre tartalmazza valamennyi igényünket, függetlenül attól, hogy csak hosszabb, vagy már rövidebb távon is kielégíthetők. Az ilyen jövőkép kisebb-nagyobb horderejű fejlesztési döntéseinkben ún. *döntési kritériumként* jelenik meg, amelynek segítségével minden döntési helyzetben a jövőt jobban közelítő alternatívát választhatjuk ki.[4]

A problémaorientált és a döntésorientált szemlélet természetesen ugyanannak a fejlesztési folyamatnak kétféle fölfogása: ugyanannak a tevékenységsorozatnak más és más mozzanatára helyezik csupán a hangsúlyt. Megkülönböztetést szolgálnak tehát, nem pedig szembeállítást. Ez a megkülönböztetés mindjárt hasznosnak mutatkozik, ha például az elmúlt mintegy hat-nyolc esztendő eseményeit elemezzük. Problémaorientált szemlélettel közelítve, az elmúlt időszakban nem történt egyéb, mint a köznevelés működési folyamatainak kisebb-nagyobb javítása, s eközben – egyesek szerint gyorsabb, mások szerint

[3] Az ütemezés fontosságát különösen *Nagy József* hangsúlyozza, „definitív időpontnak" az átállás kezdetét jelölve meg *(A köznevelés rendszerének ellentmondásai és a fejlesztés föladatai.* Szeged–Bp.: MTA-OM elnökségi köznevelési bizottság, 1976). Más ütemezést javasolt például *Inkei Péter* és *Ritoók Pálné: Kutatások az új köznevelési rendszer bevezetését előkészítő állami döntések megalapozásához.* Bp.: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1975. (kéziratban).

[4] A döntési kritérium fogalmához l.: *A. Kaufmann: A döntés tudománya.* Bp.: Közgazdasági 1975, 67. és köv.

még mindig elég lassú – előrehaladás egy távlati fejlesztési koncepció kialakításában. Döntésorientáltan nézve viszont azt emelhetjük ki, hogy nap mint nap számos, a jövőbe sugárzó döntés születik, s hogy *emiatt tulajdonképpen máris egy fejlesztési szakaszban vagyunk.*

A fejlesztés mai szakasza

Állításunk alátámasztásául tekintsük át az oktatáspolitikai párthatározat óta megelevenedett pedagógiai-oktatásügyi kísérletező kedvet és e kísérletező munka néhány máris kézzelfogható eredményét.

1. táblázatunkon intézménytípusonként bontva bemutatjuk a folyó iskolai kísérletek tendenciáit.[5] Bár a táblázat alapjául szolgáló 1974–75-ös országos anyaggyűjtés nem ölelte fel a fővárosban szervezett valamennyi kísérletet, mégis tartalmazza a „nagy" kísérleteket: az iskolaotthonos tanítási formát, a *Varga*-féle, valamint a *Lénárd*-féle matematikatanítási kísérletet, a magnós vezérlésű oktatási kísérletet, az automatikus továbbhaladás kísérletét, valamint az iskolaéretlenek fölzárkóztatását. Így a föltüntetett tanévben megközelítően pontos reprezentációnak tekinthető. Az 1. táblázatról az alábbi tanulságot olvashatók le:

a) A kísérletező munka többsége közvetve-közvetlenül az iskolai munka szervezeti kereteit érinti. (A nagy arány az utóbbi esztendőkben bevezetésre került ún. iskolaotthonos forma, valamint az egyre népszerűbbé váló szaktermes tanításból adódik.)

b) Ugyancsak nagyobb aránnyal van még képviselve a tantervek átalakításának, korszerűsítésének munkája. (Itt elsősorban az említett két matematikatanítási kísérlet elterjesztésére gondolhatunk.)

c) A jelenlegi szakaszban a kísérletek háromnegyede az általános iskola alsó tagozatán folyik. Ennek oka részben az, hogy elismertté vált az iskola kezdő szakaszának döntő fontossága. Az is lehet persze, hogy a kutatók és döntéshozók nagyobb biztonsággal nyúlnak az alacsonyabb korosztályú gyermekek problémáihoz, mint az idősebbekéhez.

A 2. táblázaton a kísérleteket irányítóink szerint bontottuk. A táblázatról további tendenciák olvashatók le:

d) A jelenlegi szakasz kísérleteinek felét központilag irányítják (vagy legalábbis „jegyzik be", hagyják jóvá). Ebből az adatból persze nehéz lenne megállapítani, ki is kezdeményezett tulajdonképpen egy-egy kísérletet; a minisztériumi irányítás mindenesetre valószínűleg többségben van a helyi kezdeményezésekkel szemben.

e) Igen kis százalékkal részesedik a kísérletek irányításából a helyi kezdeményezés – még akkor is, ha a felmérés a járási-városi tanügyigazgatás szerveit egyszerűen a helyi kezdeményezőkkel azonosítja.

f) Jelentősnek tartjuk a megyei-fővárosi oktatásügyi szervek által irányított kísérletező munka arányát. Legalább ennyire fontos a kísérleteknek az a harmada, amelyet többékevésbé központilag irányítanak ugyan, de nem igazgatási hatóságok, hanem kutatási-

[5] *Lux Alfrédné: Kimutatás az országban folyó kísérletekről az 1973/74. tanév jelentései alapján.* Bp.: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1975. (kéziratban). Az adatokat bemutattuk *Inkei Péterrel A köznevelés fejlesztési koncepciójának kérdései* c. sokszorosított kutatási beszámolónkban. (Bp.: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1975.)

fejlesztési központok. E két utóbbi fórum együtt a kísérleteknek csaknem a felét tekinti át.

g) Mennél közvetlenebbül érintik a kísérletek az iskola szervezeti problémáit, irányításuk annál magasabb szinten összpontosul.

A folyó kísérleteket a további átalakítás előrejelzéseinek is tarthatjuk. Ez az „előrejelzés" arra mutat, hogy *sokasodnak az iskola mostani szervezeti formáit és szerkezeti kereteit megváltoztatni kívánó kísérletek.* Jelenleg leginkább az általános iskola alsó tagozatán ismerhető fel ez a tendencia; az arányok azonban a fölső tagozaton is hasonlóra engednek következtetni. Ez az előrejelzés annál hitelesebb, mennél spontánabb a kísérletek kezdeményezése. Azért tulajdonítunk külön figyelmet az olyan típusú szervezeti átalakításoknak, amelyek a regionális tanügyigazgatás vagy országos kutatóhely irányításával folynak.

Ha ezek után részletesebben is beletekintünk például az iskolai kezdőszakaszon az elmúlt esztendőkben végbement kísérletekbe és ezek nyomán a megvalósuló változásokba, a fönt jelzett tendenciák tovább mélyülnek.[6] Áttekintésünk eredményeképp a következőket rögzíthetjük:

a) *Az érvényes tanterv keretei között a tanítási anyagnak, valamint a tanítás módszereinek és eszközeinek lényegi átalakulása kezdődött meg.* A komplex matematika kísérleti tanítását már említettük. Mellé tehetjük a betűtanítás meggyorsítását; az integrált természetismeret tanítási kísérletét; vagy az ugyancsak integrált anyagkezelést például az anyanyelv-tanítás körében.

b) *Változóban vannak az iskolai kezdőszakasz szokott munkaszervezeti formái.* A legismertebb példája ennek az iskolaotthonos tanítási forma, amely egész napossá bővíti az iskolai foglalkozást, megbontva a tanítás-házi föladat kettősét. Kevésbé közismert az ún. magnós vezérlésű oktatás, amely az évfolyamok összevonása mellett is lehetővé teszi a szakrendszerű oktatást a falusi (tanyai) kisiskolákban. De megemlíthetjük a tantárgycsoportos oktatást, amely átmeneti forma az egy tanítós rendszer és az osztálytanítói és a szaktanári rendszer között (tkp. csoporttanítás).

c) *Rugalmasabb tanulóáramlás van kialakulófélben.* Jele az automatikus továbbhaladásra irányuló kísérlet csakúgy, mint a különféle fölzárkóztatási kísérletek az iskolaelőkészítéstől a korrekciós osztályokig – mind azzal a céllal, hogy az iskolai kudarc tradicionális jelentkezési formáit enyhítsék vagy akár meg is szüntessék.

Ha tehát elemzésünk helytálló, akkor máris egy – a körülményekhez képest meglehetősen előrehaladott – fejlesztési szakasz részesei vagyunk. De vajon átnöveszthető-e a folyamatos korszerűsítés jelenlegi szakasza a távlati fejlesztés munkálataiba? Vagy abba kell hagyni, le kellene állítani, ha a távlati koncepció elkészült, és bevezetése megkezdődhet? *Miként lehetne a fejlesztés hosszabb távlataival egybehangolni az iskolai gyakorlatból kiinduló számos kezdeményezést?* Ez már nem csupán a működés folyamatos „karbantartásának" kérdése vagy a távlatok megtervezéséé. Minőségileg új problémával kerülünk szembe: az irányítás átalakításának szükségességével.

[6] Részletesen dokumentálva l.: *Kozma Tamás: Az iskolai kezdőszakasz fejlesztési irányai* (Rendszer- és szervezetkutatás 20.). Bp.: MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1977. (sokszorosított).

Irányítható-e, ami spontán? Röviden és sarkítva így fogalmazható meg a fejlesztés irányításának fönti dilemmája. Jó volna tudniillik, ha irányítható lenne. Ezzel két előnyt kapcsolhatunk egybe: támaszkodhatnánk a helyi, iskolai, pedagógiai kezdeményezésekre, ami még mindig igen nagy tartalékunk és számos kiaknázatlan lehetőséget jelent. S egyúttal hasznosíthatnánk az információkat, amelyeket a magasabb szintű előrelátás jelent, és az erők célszerű összpontosításának ebből fakadó lehetőségeit. *Az alkotó kezdeményezések és a fejlesztés központi irányításának előnyeit a kísérletek révén építhetjük egybe.* Erre, mint az előzőekben láthattuk, máris nem kevés a példa; egyelőre azonban a kísérletnek ez a vetülete talán még nem eléggé tudatos.

A pedagógiai-iskolai kísérleteket manapság kétféleképp értelmezzük és hasznosítjuk. A kísérletezés egyik fajtája a megismerést – tudományos vagy gyakorlati megismerést – szolgálja. Ebben az értelemben ma már szinte irányítási közhelynek számít, hogy a tervezett változtatások mindegyikét ki kell kísérletezni: azaz kísérletileg kipróbálni, javítani (esetleg el is vetni), mielőtt az egész rendszerben általánossá tennők. Kevesebbet említődik az efajta kísérlet egy nem tervezett velejárója. Az tudniillik, hogy amíg kísérlet a kísérlet, addig rendszerint érdekes, eredményes, magával ragadó. Mihelyt azonban kötelezővé válik, veszít lendületéből, nem egyszer számottevő ellenállással is találkozik.

Van a pedagógiai kísérletezésnek nálunk egy ettől némileg különböző fajtája is: az olyan „kísérlet", amely csupán nevében az, mert valójában fokozatos bevezetést takar. A komplex matematika már régen nem kísérlet a szónak abban az értelmében, hogy menet közben tetszőlegesen változtatni lehetne-kellene rajta; hiszen – többek között – kiépült továbbképzési szisztémája van. A komplex matematikatanítás annyiban „kísérlet", hogy nem kötelező még minden iskolában, s a benne való részvétel részben a pedagógus döntésétől függ. Nem ez az egyetlen példa egy-egy központilag kezdeményezett változtatás fokozatos bevezetésére köznevelésünkben; így indult annak idején az „öt plusz egy" is. Ismét érdemes fölfigyelnünk azonban egy fontos, nem tervezett hatásra. A kiterjesztés effajta kísérletében való részvétel bizonyos oktatásügyi-tanügyigazgatási presztizsemelkedést jelent – olyannyira, hogy sokan a kellő ütem megtartása nélkül, a megfelelő föltételek híján is kikényszerítik saját részvételüket. (Az „öt plusz egy" kiterjesztése során a megyék példája mutatta.)

Ezek a nem tervezett hatások azért lépnek föl a pedagógiai iskolai kísérletek megkezdése nyomán, mert – akár tudatosítjuk, akár nem fordítunk rá figyelmet – a kísérlet a köznevelés innovációjának része.[7] Nemcsak abban az értelemben, hogy eközben születik meg valami új (nem mindig születik meg), hanem abban az értelemben még inkább, hogy a benne részt vevők önkéntességére, kreativitására és egyéni fontosságára épít. A kísérletben részt vevő iskoláknak-pedagógusoknak nagyobb szabadságuk van: egy másfajta irányítási rendszerben dolgoznak, amely nem a működésben-működtetésben, hanem a

[7] Az „innováció" szót – a közgazdaságtudománnyal és a tervezés elméletével egyező módon – a teljes folyamat megjelölésére használom, amely az ötlet fölmerülésétől az új „termék" megvalósulásáig tart. A tervezés hazai szakirodalmában pl.: *Hajnal Albert* figyelmeztet erre *(A szervezetek innovációja.* Bp.: OT Tervgazdasági Intézet, 1976); az oktatástervezés irodalmában pedig *A. M. Huberman: Understanding Change in Education.* Geneva: UNESCO-BIE, 1973.

fejlesztésben-fejlődésben érdekelt. Talán nem túlzunk vele: az így irányított iskolák körében ér össze a szintre hozás és a folyamatos korszerűsítés a távlati fejlesztés megindításával. *A kísérletbe bekapcsolódó iskolák elérték már azt a szintet, amelyen egy nagyobb távlatokra tekintő, lényegbe vágó fejlesztés megindulhat.*

Ha a folyamatos korszerűsítés és a távlati fejlesztés közt nem a különbséget, a másságot hangsúlyozzuk, hanem a jelenből a jövőbe mutató elemeket próbáljuk kimunkálni, akkor a távlati fejlesztés következő – vázlatos – menetét fogalmazhatjuk meg:[8]

a) Központilag figyelemmel kell kísérnünk az iskolai kezdeményezéseket, támogatnunk a változtatás szándékát, kísérleteket serkentenünk.

b) A megindult kísérletezésből ki kell válogatnunk a távlati koncepció irányába vivő elemeket, és ezeket intézményesítenünk kell azzal, hogy kísérletként fogadjuk el (szervezzük meg, irányítjuk stb.).

c) Gondoskodnunk kell a kísérlet ellenőrzéséről, fejlesztéséről, tisztításáról csakúgy, mint föltételeinek megteremtéséről. Eközben a köznevelés helyileg nem változtatható elemeit úgy kell átalakítanunk, sőt inkább fejlesztenünk, hogy egyrészt a további kísérletezések „beleférjenek", másrészt e próbálkozásokat távlati fejlesztési koncepciónk irányába orientálja.

d) Miközben ismertetjük, egybekapcsoljuk és népszerűsítjük a kísérleteket, folyamatosan figyelnünk kell kiterjedtségünkre. Amikor pedig már csaknem minden iskolában általánosan elfogadott gyakorlattá válik a kísérleti elem, köznevelésünk új elemeként kell kodifikálnunk.

Hátrányos helyzetű iskolák

Másfajta irányítást igényelnek azok az iskolák, amelyekben még nincsenek meg a föltételek arra, hogy kísérletező munkába kezdhessenek. Az ilyen iskolákban *központi támogatással és erőfeszítéssel koncentráltan arra kellene törekednünk, hogy az első körbe – a kísérletezők közé – bekapcsolódhassanak.* Ez jelentené a „differenciált iskolafejlesztés" második elemét.

A leggyakoribb ellenvetés a köznevelés fejlesztésének hosszabb vagy rövidebb távlataival szemben – szakmai, de nem szakmai részről is –, hogy nem számol eléggé a realitásokkal. Mikor lehet az elképzeléseket megvalósítani, számot vetve a jelenlegi helyzettel? – szokás föltenni a már-már sztereotip kérdést. Mint említettük, a fejlesztés egész stratégiáját lehet avval a szemlélettel kiépíteni, amely azt mondja, hogy előbb tökéletesítsük a működés jelenlegi föltételeit, és majd ha ezt a munkát befejezettnek mondhatjuk, léphetünk tovább a távlatok felé.

Sok ebben a realitás. Bármennyire számos a kísérletező iskola – s még több, amely kísérletezni szeretne –, nem hunyhatunk szemet az igen nagy különbségek fölött, amelyek intézményhálózatunkban ma még megtalálhatók. Közülük – nem egyszer már-már drámai módon – a tantárgyi fölszereltség és dologi ellátottság (épületállag, tanterem, berendezések, eszközök) hiányosságaira szokás rámutatni. De legalább ennyire fontos számbavenni azokat a személyi föltételeket is, amelyek nemcsak akadályozzák, hanem

[8] Lásd erről a *Köznevelésünk távlati fejlesztésének fő irányai* c. dokumentumot is (Bp.: MTA Pedagógiai Kutató Csoport 1976, 105. és köv.)

egyszerűen lehetetlenné is tehetik, hogy újításra-fejlesztésre ösztönözzünk, ameddig az oktató-nevelő munka rendszerességének, folyamatosságának biztosítása a föladat. Teljesen érthető és igen valósnak tűnik a tartózkodás mindenfajta változtatástól ott, ahol ez a jelenlegi munka színvonalát zuhanásszerűen ronthatná. Ilyen esetekben – sok szempontból ma még iskoláink nagyobb részéről van szó – a nyugalom, a „programstabilitás" megőrzése a föladat. Kérdés azonban – amellyel nem árt már most szembenéznünk –, hogy hol húzódik a határ.

Az elmúlt években-évtizedekben igen nagy erőfeszítéseket tettünk az iskolahálózat kiépítéséért, a történelmi lemaradások pótlására, a köznevelés alapvető föltételeinek biztosítása végett. A vonatkozó statisztikákból mindez egyértelműen kiolvasható. Csak az utóbbi esztendők néhány akciójára gondolva utalhatunk akár a szemléltető eszközökkel való ellátottság javítására, az iskolarádió és tévéhasználat teljessé tételére, a teljes tankönyvállomány most induló cseréjére. Ezeknek az akcióknak a következtében kétségtelen, hogy a fölszereltség-ellátottság több szempontból is közelebb került az intézményeknek előírt, ideális szinthez. Azok a vizsgálatok, amelyek a fejlesztés pedagógiai hatékonyságának megállapítását célozták, mégsem mutattak egyértelmű eredményeket. Ha azt az – egyébként persze eléggé furcsán hangzó – kérdést tesszük föl ugyanis, hogy e nagy erőfeszítések mennyire tükröződtek például a tanulmányi teljesítményekben, rendszerint nemleges választ kapunk. 3. táblázatunkon az egyik első ilyen hazai próbálkozás néhány elgondolkoztató eredményét idézzük föl.

Ma már jobban értjük a nemleges eredmények hátterét.[9] Bizonyos szinten túl az iskolai infrastruktúra extenzív fejlesztése a pedagógiai munka hatékonyságát már nem befolyásolja. A tanulócsoportok létszámának további változásai a jelenlegi osztály-órakeretek megtartása esetén az oktató-nevelő munka eredményeit nem javítja. Minden valószínűség szerint a tanulócsoportosítás mai rendszerén is változtatnunk kellene, hogy az eredmények kimutathatók legyenek. A szemléltető eszközökkel való mennyiségi ellátáson túl a továbblépést alighanem az eszközrendszerek, az ún. oktatócsomagok stb. kimunkálása volna hivatva biztosítani. A jelenlegi szervezeti keretek közt iskolában töltött idő – délelőtt vagy délután – mennyisége és napszaka meglepően „indifferensnek" mutatkozott az eredmények változása szempontjából; minden bizonnyal az egész iskolai tevékenységrendszer átalakítására volna tehát szükség.

Ezek a negatív eredmények azt a határt kezdik elénk rajzolni, ameddig az egyszerű extenzív fejlesztéssel a pedagógiai hatékonyság szempontjából elmenni érdemes. Ezen a határon túl, úgy látszik, *nem akkor hatékony a fejlesztés pedagógiai szempontból, ha ideális normákhoz igazodik, hanem ha meghatározott területeken a tartalmi fejlesztést hivatott elősegíteni.* Vagyis ha azt célozza, hogy az iskolák bizonyos fejlesztő munkába bekapcsolódhassanak.

Mindez az eddigi fejlesztési akciók rendszerbe foglalását és koncentráltabbá tételét tenné szükségessé. A komplex matematika példáját véve elő ismét: nyilvánvaló, hogy azokat az iskolákat, amelyekben a kísérletbe való bekapcsolódás föltételei nincsenek még

[9] Az adatokat hazai és nemzetközi összehasonlításban többször is megpróbáltam értelmezni (Köznevelés 1972/9; Pedagógiai Szemle 1972/6; *Kiss Árpád* szerk.: *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés.* Bp.: Akadémiai 1974, 112–147). Önmagukban azonban – anélkül, hogy az iskolai szervezet jelenlegi keretein túllépnénk – tulajdonképpen értelmezhetetleneknek bizonyultak.

meg, speciális szemléltető eszközökkel kellene kisegíteni, külön továbbképzésekbe bevonni, másféle fejlesztési részcélokat kitűzni eléjük és velük kapcsolatban. Az iskolaotthonos szervezési forma elterjesztése viszont a berendezések fejlesztését igényli a célzott továbbképzések rendszere mellett, valamint bizonyos pénzügyi szabályozók átalakítását. Ezen a gondolatsoron végigmenve ez nem kevesebbet jelent, mint a továbbképzések, a tárgyi-dologi fejlesztés (az új létesítést is ideértve), valamint a pénzügyi szabályozók (pl. jutalmazási rendszer, előlépés) olyan átalakítását, amely nem a működés változatlan szintentartását célozza, hanem a fejlesztések kiterjesztését.

A „differenciált fejlesztés" elvét – kimondva-kimondatlanul – ma is alkalmazzuk; de nem állt még össze fejlesztési módszerré. Módszerként fogalmazva meg viszont gyakran fölvetődik, hogy így az iskolák közt amúgy is meglevő különbségek tovább növekednének. De ez csupán könnyen átlátható félreértés.[10] A fölhatalmazás, hogy valamely iskola kísérletezhessen, semmiféle erőforrást nem von el más iskolák fejlesztésétől. Sőt épp ellenkezőleg: *csak így válik lehetővé, hogy más intézményeket fölzárkóztathassunk,* koncentráltan úgy fejleszthessük, hogy maga is bekapcsolódhassék a fejlesztésnek abba a szakaszába, amely nem puszta „karbantartás", hanem egyúttal a nagyobb távlatok tényleges valóra váltásának időszaka.

*

A jelen keretek között nem térhetek ki valamennyi kapcsolódó föladatra, amelyet egy differenciált iskolafejlesztéshez még meg kell oldani. Csupán megemlítem a legfontosabbakat. A differenciált iskolafejlesztés szemlélete magával hozza nemcsak a mainál célzottabb-koncentráltabb továbbképzés rendszerének megváltoztatását, hanem a pedagógusképzés átformálását is a kísérletező-kezdeményező újító pedagógus attitűd kialakítása végett. Már említettem, itt tehát csak ismétlem bizonyos pénzügyi szabályozók átalakításának szükségességét is: nevezetesen a bérezés-jutalmazás-ösztönzés továbbfejlesztését olyan irányban, hogy a kezdeményezés-újítás révén megnyilatkozó munkatöbbletet lehessen differenciáltan elismerni vele. Nyilvánvalóan átformálásra várna felügyeleti rendszerünk is, amely ma elsősorban a normától lefelé eltérést hivatott kiszűrni. A kísérleti iskolák körében egy új irányítási rendszert kellene szolgálnia, mégpedig azzal, hogy a kezdeményezésekre figyelmeztet, és a tapasztalatokat terjeszti el. Végül – de nem utolsó sorban – azt is fontos hangsúlyoznunk, hogy a köznevelés valamennyi eleme pusztán az így fölfogott folyamatos fejlesztés keretein belül természetesen nem újítható meg (pl. az intézményhálózat, az iskolaépületek). Gondolnunk kell tehát arra is, hol húzódnak a differenciált iskolafejlesztés határai.

A fontos kérdések közül zárszóképpen hadd térjek ki egyre, amelyet a differenciáltan fölfogott iskolafejlesztés kapcsán a leggyakrabban szoktak fölvetni. És ez a következő: ki illetékes elbírálni, melyik iskola alkalmas a kísérletezésre, és milyen szempontok alapján lehet dönteni ebben? Ahhoz, hogy a spontán kezdeményezések célra irányultságát is, a

[10] A félreértést növelheti az is, hogy a kifejezés bizonyos mértékben egybecseng a napjainkban gazdasági vonatkozásban gyakran hangoztatott ún. „szelektív fejlesztési politikával". (Vö. pl.: *Bontó László, Orosz László:* „A szelektív iparfejlesztés néhány elvi és gyakorlati kérdése." *Statisztikai Szemle* 1976/12: 1170–1195.) A mi esetünkben azonban nem a fejlesztésre kiválasztott intézmények szelekciójáról, hanem a fejlesztésirányítás módszereinek differenciálásáról van szó.

1. A kísérletező iskolák százalékos megoszlása a kísérlet és az intézmény típusa szerint, 1973/74 (n = 1386)[1,2]

kísérlet / iskola-típus	iskola-szervezeti	tantervi	tanítás hatékony-sága órán	tanítás hatékony-sága órán kívül	nevelési	együtt
alsó tagozatos	53	20	3	1	2	79
felső tagozatos	8	2	5	1	3	19
középiskolai	0	0	2	0[3]	0[3]	2
összesen	61	22	10	2	5	100

[1] A fölvételben Budapest nem teljes adatokkal szerepelt
[2] Egy intézmény egyszerre több kísérletet is jelentett.
[3] A kísérletben egy iskola vett részt.

2. A kísérletező iskolák százalékos megoszlása a kísérlet típusa és irányítója szerint, 1973/74 (n = 1386)[1,2]

kísérlet / irányí-tási szint	iskola-szervezeti	tantervi	tanítás hatékony-sága órán	tanítás hatékony-sága órán kívül	nevelési	együtt
Iskolai kezde-ményezés	0	0	1	1	0	2
Járási-városi tan-ügyigazgatási szerv	1	0	1	0	0	2
Megyei, fővárosi tanügyigazgatási szerv (kabinet)	5	2	2	1	2	12
Országos kutatási-továbbképző bázisok (OPI, felső-okt., MPTI, MTA)	14	9	4	0	3	30
Minisztérium	41	11	2	0	0	54
Összesen	61	22	10	2	5	100

[1] A fölvételben Budapest nem teljes adatokkal szerepelt.
[2] Egy intézmény egyszerre több kísérletet is jelentett.

3. Az iskolafejlettség korrelációja a tanulmányi teljesítménnyel

Iskolafejlettség	Tanulmányi teljesítmény (mért)
Iskolanagyság	0,15
Osztálylétszám	0,07
Tanuló-pedagógus arány	–0,11
Szemléltető eszköz ellátottság	0,00
Változó tanítás	–0,06
Mulasztás	0,26*

Közli: KOZMA TAMÁS: *Hátrányos helyzet.* Bp., Tankönyvkiadó, 1975, 63, 66

* Megjegyzés: A táblázat egyetlen szignifikáns együtthatója azt mutatja, hogy a mulasztási átlag és a mért tanulmányi teljesítmény együtt nő (!).

lemaradó intézmények szintre hozását is eredményesen végezhessük, az effajta döntésnek a legfelső irányítás kezében kell maradnia. (Ez nagyjából ma is így van: a különbség az lenne, hogy míg ma a kísérletezés joga végső soron kivétel, addig a differenciált iskolafejlesztés esetén az irányításba beépített egyik legfontosabb eszköz.) Még nehezebb a kritérium kérdése, amelynek segítségével egy-egy iskolát – pontosabban: egy egy kezdeményezést – mérlegre teszünk, hogy vajon följogosítható-e kísérletre.

Itt vissza kell utalnom kiinduló pontunkra. Az ilyen elbírálási kritérium véleményem szerint nem lehet más, mint a fejlesztés távlatairól kirajzolódó kép. *Amikor egy-egy kezdeményezést fontolóra veszünk, tulajdonképpen azt mérlegeljük, a távlati kép felé közeledünk-e általa.* S eközben persze a távlatokról kirajzolódó kép is egyre tisztul, egyre határozottabbá válik, sőt módosul is. A differenciált iskolafejlesztés révén a folyamatos korszerűsítés kisebb-nagyobb döntéseit a fejlesztés leghosszabb távlataival köthetjük tehát össze.

KOSÁRY DOMOKOS

A KÉTSZÁZ ÉVES RATIO EDUCATIONIS

A magyarországi közoktatásügy első, átfogó, állami szabályozása, a *Ratio Educationis,* vagyis magyarul: „A nevelésnek és az egész tanügynek rendje", ezelőtt kétszáz évvel, 1777. aug. 22-én, királyi rendeletként látott napvilágot. S tulajdonképpen egy olyan, hosszabb folyamat legjelentősebb állomása, bizonyos fokig betetőzése volt, amelynek során a felvilágosult abszolutizmus igyekezett Magyarország tanulmányi rendszerét, a Habsburg-monarchiáén belül, korszerűsíteni.

E reformok célja az volt, hogy a közoktatást kivegye az egyházak addig kizárólagos hatásköréből, az állam szolgálatába állítsa és egyben elmaradtságából olyan szintre emelje, amelyen már képes lehet az új szükségleteknek megfelelni. A felvilágosult abszolutizmusnak ugyanis ahhoz, hogy fejlettebb hatalmi versenytársaival lépést tarthasson, hogy magasabb színvonalra tudjon felzárkózni, és hogy belső társadalmi és gazdasági problémáival megbirkózhassék s erőforrásait jobban kihasználhassa, képzettebb, megbízhatóbb hivatalnoki apparátusra, jobb pénzügyi, gazdasági, közigazgatási, egészségügyi szakemberekre, a bányászat, az út- és vízépítés meg a földmérés terén mérnökökre, mindehhez jobb tanerőkre, de általában is tanultabb iparosokra, némileg írni-olvasni tudó, jobban gazdálkodó és könnyebben irányítható parasztokra volt szüksége. És még sorolhatnánk, mi minden tette szükségessé, hogy a közoktatás egyházi helyett immár állami, politikai feladat, célja pedig a vallásos ember helyett inkább a hasznos állampolgár legyen. Két fő tanulság azonban már ennyiből is levonható. Az egyik az, hogy a felvilágosult abszolutizmus, amely másban sem lépte túl a feudalizmus korlátait, a közoktatás útján sem a polgári felvilágosodás gondolatkörét akarta meghonosítani. A másik viszont az, hogy a feudalizmuson belül minden korábbinál magasabb színvonal elérésére igyekezett, és így a régi, elmaradt viszonyokhoz képest igen jelentős lépést tett előre az oktatásügy reformjával is.

Az állami oktatásügy kezdetei

A folyamat a Habsburg monarchia központjában, Bécsben indult. Itt is az egyetem korszerűsítésével, amelyet 1752–53-ban Gerhard Van *Swieten* vitt keresztül, Mária Terézia orvosa és tanácsadója, aki a leydeni egyetemről, az új angol és holland természettudományok, a newtonizmus egyik fő centrumából került a Duna mellé. A bécsi egyetem ezzel nagyot lépett előre. Érthető, hogy midőn utóbb Csehországban és Magyarországon is napirendre kellett tűzni az egyetem reformját, a kormányzat a már bevált, bécsi mintát

vette alapul. Annyival is inkább, mivel e két országban is ugyanazt a régi, jezsuita tanrendszert kellett valami újjal, jobbal felváltani.

Utólagos bírálók persze, jóval később, a külső minta átvételét azzal is helytelenítették, hogy az a maga előírt menetrendjével és könyveivel nem a szabad tudományos kutatás, hanem főleg a hivatalnok-nevelés céljait szolgálta. Ez nagyrészt valóban igaz. Csak azt kell hozzátennünk, hogy ezek az új előírások egy még zártabb, még előírtabb, elavult, skolasztikus, klerikális rendszerrel szemben érvényesültek. Ezt korlátozták, nem a még hiányzó, szabad gondolkozást. S ha valamiért néha nem érvényesültek elég hatékonyan, akkor nem szárnyaló, szabad eszmék röppentek ki a csökkent nyomás alól, hanem ellenkezőleg: a retrográd erők ideológiai ellentámadása jött. A bécsi mintára azért volt szükség, mivel csak valamivel utóbb, a hetvenes évek végétől fogva kezdett lassan kibontakozni az a magyar felvilágosult rendi művelődési program, amely a nemesség felvilágosult elemeinek vezetésével és az új értelmiség segítségével saját erőből, immár a nemzeti nyelvi-irodalmi célkitűzésekkel összhangban próbálhatott az új kérdésekre választ keresni, miközben a hazai, rendi struktúrát akarta úgy korszerűsíteni, mint a felvilágosult abszolutizmus a magáét. Korábban ilyen új hazai törekvéseknek nincs nyoma. Ilyen körülmények közt inkább az lett volna kifogásolható, ha a kormányzat a magyar oktatásügyet régi, elmaradt állapotában hagyja.

Emlékeznünk kell arra is, hogy a bécsi udvar eleinte nem terjesztette ki Magyarországra az 1760-ban felállított udvari tanulmányi bizottság hatáskörét, hanem, első kísérletként, 1761-ben, a magyar rendiség egyik legfőbb vezetőjét, gróf *Barkóczy* Ferenc esztergomi érseket bízta meg a hazai oktatásügyi reform kidolgozásával, saját elképzelése szerint. A kísérlet azonban eredménytelenül végződött. *Barkóczy* nem produkált semmiféle összefüggő tervet, s leveleiből ítélve a legfőbb teendőt még mindig a protestáns iskolázás elnyomásában vélte felfedezni. Ami pozitívum haláláig (1765) mégis történt a magyarországi közoktatás terén, azt, tőle függetlenül, a bécsi kormányzat hozta létre saját, kincstári hatáskörben: a kamarai tisztviselőket, mérnököket képző szempci gazdasági „kollégiumot" (1763), valamint, ugyanazon évben, az eljövendő bányászati akadémia első tanszékét Selmecen.

1765. országgyűlési konfliktusa után, amely megmutatta, hogy a magyar nemesség mindenben kiváltságaihoz és a régihez ragaszkodik, az udvar, mint tudjuk, bevezette az abszolutista kormányzást. S egyúttal most már a magyarországi oktatásügyet is, a helytartótanács helyi tanulmányi bizottságával együtt, a bécsi tanulmányi bizottságnak rendelte alá. Igaz, hogy ezekben az években magyar főpapok részéről is kezdtek már felmerülni újabb egyetem-alapítási tervek. Ezek azonban már nem válhattak valóra. Közülük gróf *Esterházy* Károly egri püspöké volt a legjelentősebb és jutott el legtovább: székháza épülni kezdett és egy rövid időre orvosi iskolája is létrejött. De azt sem hallgathatjuk el, hogy ez a terv is még mindig és megint az egyház vezetését akarta a felsőoktatásban biztosítani, méghozzá Esterházy türelmetlen katolicizmusának szellemében, akkor, midőn a felvilágosodás új törekvései már mindenütt az egyházi gyámkodás felszámolására irányultak.

Mária Terézia 1766 elején a helyzet felmérése céljából elrendelte valamennyi iskola összeírását Magyarországon. Az előkészítő munka után először jött a nagyszombati egyetem átszervezése, orvoskarral való kiegészítése és állami felügyelet alá helyezése (1769–1770). De közben már megindultak a viták az alsó- és középfokú oktatás reform-

járól is. Az utóbbi a gimnáziumok nagy részét kézben tartó jezsuita rend eltörlése (1773) egyrészt sürgetővé, másrészt viszont megoldhatóbbá is tette, amennyiben a rend állami tulajdonba vett vagyonából egy 3,69 milliós tanulmányi és egy külön 1,46 milliós egyetemi alapot hoztak létre, ami az állami katolikus szektor oktatásügyi intézményei számára évi mintegy 182 ezer forintot biztosított.

A reform azonban most már elvileg az újjászervezett bécsi udvari tanulmányi bizottsághoz tartozott, amelyben a felvilágosult abszolutista törekvéseknek, nemcsak a korszerűsítés, hanem a monarchiai egységesítés, központosítás terén is oly erélyes hívei ültek, mint *Martini* bécsi jogtanár. Azt, hogy e központi egység nem vált valóra és hogy Magyarország mégis külön, önálló tanulmányi rendszert kaphatott, nagyrészt az tette lehetővé, hogy a bécsi kormányzaton belül több, részben ellentmondó tendencia mérkőzött egymással. *Martiniék* határozott állásfoglalásával szemben Mária Terézia nem egyszer más, hozzá közelebb álló, bizalmas tanácsadók tanulmányi vagy egyházi szempontból rendszerint valamivel konzervatívabb elképzeléseit támogatta. Majd pedig, ha a bizottság nem engedett, egyszerűen kivette a vitás témát hatásköréből. Ez történt előbb a népiskolai reform ügyével, amelyet Mária Terézia, a bizottság ellenzése közben a Porosz-Sziléziából áthívott Felbiger apátra bízott, majd a szűkebb területi hatáskörű alsó-ausztriai tanulmányi bizottság hatáskörébe utalt át. Így jött létre az osztrák népiskolai rendelet, az *Allgemeine Schulordnung* (1774). De ugyanez történt valamivel utóbb a középiskolai reform ügyével is. Az a tény viszont, hogy e teendőket a Lajtán túl olyan alsóbb, helyi szerv kapta meg, amely a cseh-osztrák kancellária alá tartozott, kézenfekvővé tette, hogy Magyarországon viszont ezeket a magyar udvari kancellária útján próbálják megoldani. Így történhetett, hogy Mária Terézia 1775 nyarán, éppen Martiniék támadásai közben, a nagy feladattal váratlanul a magyar udvari kancellária fiatal tanácsosát és tanügyi előadóját, *Ürményi* Józsefet bízta meg. *Ürményi* a következő évben, 1776. jún. 5-én már be is mutatta munkálatának első részét, amely a szervezeti és pénzügyi problémákat tárgyalta. Jóváhagyás után Mária Terézia ennek alapján bocsátotta ki a tankerületek felállításáról stb. intézkedő, 1776 aug. 5-i rendeletét. Egy újabb év múlva, 1777. jún. 14-én nyújtotta be Ürményi a tantervről, módszerről, illetve a rendtartásról készült, további részeket. Ezután, aug. 22-én látott napvilágot, mint említettük, az egész munkálat, a *Ratio Educationis.*

A reform megalkotói

A munkálat összeállítójaként az aktákban végig csak *Ürményi* József (1741–1825) kancelláriai tanácsos szerepelt név szerint. A nagyszombati jezsuita gimnázium és az egri jogi iskola, vagyis még teljesen régi, egyházi szellemű hazai tanulmányok után Ürményi a bécsi egyetemen, *Martini* és *Riegger* hallgatójaként barátkozott meg az új természetjoggal és politikai tudományokkal elegendő mértékben ahhoz, hogy az állami szolgálat kedvéért a felvilágosult abszolutizmust is vállalni tudja, szorgalommal, ifjan még gyors felfogással, ambícióval, bécsi nagyúri körökben ügyesen forgolódva, de alapvetően végig katolikus magyar nemesként. A reformban vitt szerepével, amelyet, láttuk, fentről kapott, nem ő „mentette meg" a beolvasztástól Magyarország oktatásügyét, mint régebbi szerzők feltételezték. Bizonyos azonban, hogy a magyar nemesség álláspontját ő igyekezett a leginkább érvényesíteni.

Második felterjesztésében egyébként ő maga is jelezte, hogy iskolai ügyekben nem lévén eléggé járatos, oly „derék férfiakat" vett maga mellé, akiket „tudományos képzettségük és tapasztalataik alapján" erre alkalmasnak tartott, és akik azután „fáradságos előmunkálataikkal" valóban „elősegítették a mű létrejöttét". Kutatóink azóta is sokat fáradoztak azon, hogy tisztázzák e megnevezetlen munkatársak kilétét.[1]

Megállapíthatóan közéjük tartozott *Tersztyánszky* Dániel (1730–1800), egy szepességi evangélikus nemes család polgári neveltetésű, értelmiségivé vált fia. *Tersztyánszky* a lőcsei, majd a pozsonyi evangélikus líceum tanulságait hozta magával, azt, amit a pietista indítású módszerességből, a térképekkel szemléltető földrajz-oktatásból és a *Locke, Leibniz, Wolff* nézeteit ismertető filozófiatörténeti órákból utóbb is hasznosnak talált. Majd külföldről, ahová egy gazdag ifjú nevelőjeként jutott, az altdorfi német egyetemen tanultakat, ahol Johann *Heumannt* hallgatta jog- és államtudományokból meg kameralisztikából. Bécsben egy ideig a hazai feudális nagyurakkal küszködő Felsőmagyarországi Bányapolgárság ágense volt, egyben felvilágosult tudós kör szervezője, tudományos ismeretterjesztő lap kiadója, ekkoriban pedig már, éppen 1775 óta, a bécsi kamarai levéltár igazgatója.

Valószínűleg részt vett a munkában, főként talán a végső latin szövegezésben, *Makó* Pál (1724–1793), ekkor a bécsi Teréziánum magyar nemesi származású tanára is, aki a jezsuita rendnek feloszlatásáig tagja maradt, de mint kitűnő, nemzetközi hírű fizikus és matematikus, olyan szakember volt, aki az új newtoni világképet és az új tudományosságot magas szinten képviselte. Éppen ezután, 1777-ben kapott a budai egyetemen katedrát.

Érthető módon felmerült *Kollár* Ádám Ferenc, a bécsi udvari könyvtár magyarországi nem nemes születésű vezetője részvételének kérdése is. *Kollár,* mint kilépett jezsuita, aki magyarországi születésű volt, de elsősorban szlovák öntudattal rendelkezett, Van *Swieten* segítségével került pozíciójába, ahol jelentős történetkutatói és publicisztikai munkát fejtett ki a régi magyar rendiség ellen fellépő, felvilágosult abszolutizmus szolgálatában. A királyi kegyúri jogról a klérus adómentessége és általában a rendi kiváltságok ellen 1764-ben közzétett könyve a magyar országgyűlési rendek körében a legnagyobb felzúdulást váltotta ki. A *Ratio* körüli szerepét nemcsak az valószínűsíti, hogy *Tersztyánszky* barátja, munkatársa, vele együtt akadémiai tervek kidolgozója volt, hanem még inkább az, hogy előzőleg, egy ideig, Mária Terézia megbízásából, a középiskolai reformtervek egyik alakítója is, aki az egyik bécsi gimnáziumban magyarországi jelöltek számára tanárképző tanfolyamot is szervezett. De alighanem túlzónak kell már tartanunk azt az egy időben felmerült álláspontot, amely a *Ratio* igazi, érdemi szerzőjét, az első, szervezeti rész kivételével, egyenesen *Kollár*ban vélte felfedezni,[2] neve elhallgatásának okát pedig, Bécs részéről, abban, hogy az 1764 óta gyűlölt volt a nemesi Magyarországon. Annyi biztos, hogy Kollár szolgálataiért 1777-ben az udvartól nemesi előnevet kapott.

A reformnak végül egyik előfutára, majd pedig, a felülvizsgáló bizottság tagjaként, egyik elfogadtatója volt gróf *Niczky* Kristóf (1714–1787), egy nemrég, hivatali érdemekért főnemesített kancelláriai tanácsos is, aki utóbb II. Józsefnek lett magyarországi jobbkeze. Előfutára annyiban, hogy már 1769-ben két emlékiratban fejtette ki véleményét a hazai középiskolai és egyetemi reformról. Ezekben azt bizonygatta, hogy a magyar királynak joga van az iskolaügyet állami feladatként kezelni és szabályozni. Kiemelte, hogy „nem elég tudós és széptudományokban jártas embereket nevelni", hanem az ifjúságot „a hivatali szolgálat végzésére és az állam javának előmozdítására" is képessé kell tenni. Végül pedig elsőnek javasolta az egyetem Budára, az ország központjába helyezését, ami meg is történt 1777 nyarán, a *Ratio*val egyidőben.

Az együttes így, közelről, elég sokszínű tehát. De mégis, mindezzel együtt, a felvilágosult abszolutizmus hazai híveinek első együttese. S amire a régi típusú rendiség, elavultan, *már* képtelen volt, a kifejletlen felvilágosult rendiség pedig ekkor *még* képtelen, azt, a felvilágosult oktatásügyi reformot, ez az együttes ekkor, itt, Bécsben, a maga változatában létrehozta.

[1] **Finánczy** Ernő: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. II. Budapest, 1902.
[2] **Csóka** J. Lajos: Mária Terézia iskolareformja és Kollár Ádám. Pannonhalma, 1936.

A magyar *Ratio*, érthetően, a felvilágosult abszolutizmus jegyében fogant osztrák tanügyi reformjavaslatokhoz állt közel. De részint ezeken át, részint pedig közvetlenül átvette a német és a távolabbi, nyugati felvilágosult pedagógiának is számos motívumát.

Önálló jelleget azonban nemcsak szövegezése adott neki, hanem az is, hogy a felhasznált elvi motívumok benne némileg módosultak. Részint az alkotók szándékából, de még inkább az oktatásügy korábbi helyzetének és az adott, késő feudális társadalom anyagi és tudati feltételeinek hiányosságai miatt. A régi rendszer elmaradtsága és a reform nehézségei akkor válnak igazán szembetűnővé, midőn kezdjük lemérni, hogy a látszólag egyszerű, új struktúrának tényleges megvalósítása mennyi változtatást igényelt és milyen új követelményeket támasztott anyagi, dologi és személyi téren, iskolák, tantermek, tanári létszám tekintetében egyaránt. S innen nézve állapíthatjuk meg azt, hogy a *Ratio* mint a felvilágosult reform, az egységes állami oktatásügy úttörője, valóban jelentős fordulatot hozott az ország művelődésében. Hosszú időn át maradt a hazai oktatásügy alapja, 1790 fordulata után is, mivel II. József kisebb-nagyobb módosításai nagyrészt elestek. Jellemző, hogy egy jó nemzedék múlva, 1805-ben, a haladó eszmék hullámvölgye idején, a hazai rendiség és a bécsi udvar egyesült erővel nem előre, hanem ellenkezőleg: hátrafelé, retrográd szellemben hajtottak végre rajta bizonyos változtatásokat.

Az állami irányítás elvét a *Ratio* határozottan kimondja. Csak nem az állam fogalmából, hanem a magyar király jogköréből vezeti le, hangsúlyozva, hogy a törvények „a nevelésről való gondoskodást" is „a fenntartott királyi felségjogok közé" sorolták.

Az új, egységes, állami oktatásügy szervezeti kereteit, első lépésként, már az 1776. aug. 5-i rendelet létrehozta. A felső vezetést az országon belül, minden iskolára kiterjedő hatáskörrel, a pozsonyi helytartótanács, közelebbről annak tanulmányi bizottsága vette át, amely a döntéseket persze Bécsből kapta, bár ő készítette elő. Elnöke, gróf *Fekete* György országbíró, a „magyarországi tanulmányi főigazgató" és egyben az egyetemi főigazgató szépen hangzó címeit viselte. Az egyetem ügyeivel, a bizottság felügyelete alatt, külön egyetemi tanács (senatus) foglalkozott.

Az országot – Erdély nélkül – 8, Horvátországgal együtt 9 tankerületre osztották, amelyek, székhelyeikről elnevezve, az alábbi rendben következtek egymás után: 1. Pozsonyi. 2. Besztercebányai. 3. Budai. 4. Győri. 5. Pécsi. 6. Nagyváradi. 7. Kassai. 8. Ungvári. 9. Zágrábi. Mindegyik több megyét fogott át, ami azért is célszerűnek tűnt, mivel a nemesi megyéktől, az adott viszonyot között, a reform nem sok segítséget remélhetett. A tankerületek élére királyi tanulmányi főigazgatók kerültek, akiknek hatásköre elvben az adott vidék mindennemű iskolájára kiterjedt, felekezettől függetlenül, még az árvaházakra is. A népoktatás fontosságának jeléül mindegyik főigazgató beosztottjaként, külön tanfelügyelő foglalkozott az alsófokú „nemzeti iskolákkal". A főigazgatók, illetve felügyelők feladatai közé tartozott az iskolák rendszeres látogatása, adataik beszerzése és részletes jelentések készítése.

Az első főigazgatók – egy püspök kivételével – már mind világiak voltak. De pedagógus tanár egy sem akadt közöttük. A kormányzat szándékkal választott ki hazai élgárdájából csupa tekintélyes hivatalnokot. A rendi Magyarországon ugyanis csak ilyenek adhatták meg a tanügyi reformnak azt a súlyt, amelyet a kormányzat szánt neki, lenézett tanárok sohasem. Az első tankerületi főigazgatók névsora ezért hangzik úgy, mint mond-

juk a főispánoké. A pozsonyi kerület élére gróf *Balassa* Ferenc, a bécsi Teréziánum neveltje, volt szerémi főispán, helytartótanácsos került, aki főnemesi rangját ugyancsak pár éve, hivatali pályafutása során nyerte el, de aki régi, Nógrád megyei nemes család (*Balassi* Bálint családja!) fiaként Kékkő birtokában, amúgy sem volt jött-mentnek tekinthető. Művelt, a nyelvművelés iránt is érzékkel bíró ember volt, bár törtető és intrikus, aki utóbb, az ellentétek kiéleződésével, gyűlölt és gyűlölködő ellenfele lett a nemesi-nemzeti mozgalomnak. A győri és pécsi főigazgató, egy személyben, a már említett *Niczky* lett. Az ungvári és nagyváradi posztokat, ugyancsak egy személyben, gróf *Károlyi* Antal (Sándor unokája), Szatmár megye örökös főispánja, a hétéves háborúban tábornagy kapta meg, aki családi hagyományaihoz illően, gazdasági és művelődési kezdeményezések pártolója volt. Népes gárda a kormányzatnak sem igen állt rendelkezésére, ha egy-egy főigazgatónak egyszerre két ilyen nagy tankerület jutott. A kassai kerület élére *Péchy* Gábor királyi tanácsos, a budaiéra pedig farádi *Vörös* Antal került. Csupa más funkcióval is bíró, tapasztalt ügyintéző, aki azonban láthatólag igen komolyan vette új megbízatását. A zágrábi főigazgatói posztot az egykori horvát közélet egyik legjelentősebb egyénisége, *Skerlecz* (Škrlec) Miklós kapta meg, aki egri, bécsi, bolognai jogi tanulmányok után több fontos tisztséget viselt, ekkor a horvát királyi tanács tagja volt, utóbb zágrábi főispán. Az első népiskolai felügyelők között, szerényebb szinten, már több egyházi ember akadt. Így mindjárt az első sorban a bécsi egyetemen végzett *Ehrenfelsi Pál* Gáspár, aki azonban, a pozsonyi kerület számos új, falusi iskolájának fáradhatatlan szervezőjeként első lett érdemekben is.

Az új tanulmányi rendszer

Az új, világosan tagolt, alulról felfelé épült rendszer alapját az anyanyelvű „nemzeti" népiskolák alsófokú hálózata képezte, háromféle: falusi, mezővárosi és városi változatban. Ez utóbbiak közül emelték ki külön azokat a 4 tanítós, 4 osztályos, „normális", vagyis a többiek számára normát képviselő, kerületi mintaiskolákat, amelyek egyúttal gyakorló tanítóképzők is voltak. A legelsőt Magyarországon már a *Ratio* előtt, 1775-ben nyitotta meg Pozsonyban *Felbiger*, akinek rendszerét a Ratio is átvette.

A népiskolára, közelebbről városi változatára épült a középoktatás. Az öt éves, latin nyelvű gimnázium két tagozatra oszlott. Az első, a három éves ún. grammatikai iskola, továbbra is főként a latin nyelv megtanításával foglalkozott. Ezt követte azután, ahol követte, a gimnázium két felső évfolyama. A felsőoktatás is több szinten történt. A hivatalnokok oktatását a megszűnt kamerális iskoláktól (Tata-Szempc, Varasd) az 5 új, két évfolyamos királyi akadémia vette át. Ezek jelentőségét oktatástörténetünk mintha egy kissé lebecsülte volna, pedig alighanem fontos szerepük volt a XVIII. század végén, sőt a XIX. század első évtizedeiben is azon szélesebb gárda kinevelésében, amely az ország különböző részein szóhoz jutott. A bányamérnököket az 1770-re kiépült selmeci akadémia nevelte. A többi mérnököt viszont az egyetem bölcsészeti karán 1777-ben felállított, új tanszékek közül az „alkalmazott felsőbb matematika", vagyis a műszaki tudományok tanszéke, amely körül azután II. József hozta létre 1782-ben, továbbra is a bölcsészeti karon belül, a híressé vált Mérnöki Intézetet (Institutum Geometricum). A bölcsészeti kar tanszékeinek száma 1777-re nem egészen egy évtized alatt 4-ről 14-re

emelkedett. A Ratio egyébként a hasznossági elv leszögezése mellett kimondta, hogy az egyetemnek nem pusztán hivatali funkciót ellátó emberek nevelésére kell törekednie, hanem „a tudományok művelésére és a nemes törekvéseknek a hazában való elterjesztésére is." Előírta továbbá az egyetemi csillagvizsgáló, természetrajzi és fizikai szertár, a botanikuskert és a könyvtár kellő felszerelését. Az egyetem új szabadalomlevelét, új székhelyén, 1780. június 25-én hirdették ki ünnepélyesen.

Az új rendszer most először húzta meg világosan az alsófokú és a középfokú iskola mindeddig elmosódó körvonalát. Az elemi szintű oktatás ugyanis a gyakran rozzant és bizonytalan körvonalú falusi és városi kisiskolákat leszámítva eddig elég nagy részben a gimnáziumok legalsó osztályaiba zsúfolódott. Közelebbi megtekintésre a fontosabb gimnáziumok nagy diáklétszámáról is kiderül, hogy többségében nem gimnazistákból állt. Ezentúl viszont már középiskolába a tanuló csak akkor léphetett, ha 10. évét betöltötte, az „elemi" osztályokat elvégezte.

Az új rendszer a gimnáziumon belül is megszabta az egymást követő évfolyamok eddig ugyancsak kissé bizonytalan rendjét, lehetőleg kiküszöbölve az olyan meglepetéseket, hogy az első osztály padjain kis gyermekek mellett 17–18 éves, kifent bajszú ifjak üljenek. Az osztályokat szétválasztotta és mindegyiket külön tanárra bízta. Ehhez, mondanunk sem kell, a korábbinál jóval több tanteremre s több és jobb tanárra volt szükség. A kormány mindenekelőtt a 9 kiemelt állami „főgimnáziumban" igyekezett erre példát mutatni: ezek tanárait, világiakat, magasabb fizetéssel versenyvizsgán válogatták ki. Sok gimnáziumban csak nehezen, fokozatosan sikerült az új feltételeket biztosítani. Több látszólagos kisgimnáziumot pedig, az új mérték szerint, egyszerűen nemzeti népiskolává kellett átminősíteni. Innen a középiskolák számának némi csökkenése a *Ratio* bevezetése után.

Ürményiék a *Ratio*ban hangsúlyozták ugyan, hogy az új közoktatási rendszer áldásait „az összes polgárok minden osztályára" ki kell terjeszteni (3. §.), de mégsem mondták ki külön az általános tankötelezettség elvét úgy, mint az osztrák reformok. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a népiskolai felügyelők 1778 tavaszi budai értekezlete, amely a *Ratio* által függőben hagyott kérdésekről külön, kiegészítő munkálatot (Projectum Budense) dolgozott ki, mégis így értelmezte a rendelkezést: kimondta, hogy a gyermekeknek a szülők akaratától függetlenül is iskolába *kell* járnia, és a helyi hatóságokra bízta az iskolakerülés meggátolását. Kétségtelen viszont, hogy *Ürményi*ék az egykorú osztrák rendszernél határozottabban, sajátos nemesi hangsúllyal érvényesítették azt a hasznossági elvet, hogy „mindaz, amit az ifjak tanulnak, jövendő életviszonyaikkal összhangban álljon", és hogy a tanulók ne vesztegessék a drága időt olyasmire, aminek aztán a gyakorlatban hasznát nem veszik (1. §., 127. §.). A hasznos tanulmányok eszméjét elvi síkon *Diderot* sem fogalmazta volna szebben.

De a hasznossági elv sokféle érdekre szabható. Mi dönti el, hogy kinek mi hasznos jövendő életében? Tehetsége, vagy születése? S mi hasznosabb: az adott viszonyokhoz alkalmazkodás, vagy az, hogy e viszonyok maguk is javuljanak? *Ürményi*ék még az osztrák mintánál is határozottabban igyekeztek azt a tendenciát érvényesíteni, amely alapvetően, a sok koldusdiák ellenére, a hazai, rendi gyakorlatból következett: hogy mást kell a parasztok, azután a mesteremberek, a polgárok, illetve a nemesek gyermekeinek nyújtani, vagyis, hogy a jövőt e téren alapvetően a jelen, az adott társadalmi hierarchia szabja meg. Alsó szinten is mást nyújt a falusi és a városi iskola. Ennél feljebb pedig főként a nemesek és polgárok gyermekeinek kell jutnia. Az alsó középiskola a leendő kézművesek, kisebb városi alkalmazottak, alsóbb értelmiségiek képzését szolgálja. A teljes gimnázium végzett növendékei viszont

az „apai házba" térnek vissza, hogy átvegyék öröklött birtokukat, vagy hogy ennek híján nagyurak titkáraiként működjenek. A gimnázium ugyanis már elsősorban a „magasabb szintű állampolgárok" számára rendeltetett. Az egyszerű származású, de jeles és főként szívós tehetség persze elvileg nem volt elzárva a feljutástól. Ha azokat a kiegészítő, rendkívüli melléktárgyakat is megtanulta, amelyeket a *Ratio* a kötelező tananyag mellett mindenütt felsorolt, akkor eldugott, szerény iskolából is kiemelkedhetett és hiányzó lépcsőfokot is pótolhatott. Jó eredményekkel és szerencsés esetben, ha közben megélt, valóban végig felmehetett az iskolák lépcsőzetén. De ezt nyilvánvalóan csak igen kevesen tehették. A felvilágosult abszolutizmus általában maga is előnyben részesítette a nemeseket, bár néhol a használhatónak ígérkező, szegény tehetségek feljutását is elősegítette. A *Ratio* magyar megalkotói azonban annyira sem igyekeztek az egyenlőtlen versenyt az egyszerűbb származásúak számára megkönnyíteni, amennyire ez a felvilágosult abszolutizmus céljaival egyáltalán összefért.

A tanterv új elemei

A *Ratio* talán az iskolai rendtartás terén távolodott el a jezsuita hagyománytól leginkább. A szabad idő helyes felhasználása, a testi nevelés, a friss levegőn mozgás, torna, játék, vagy az iskola és a szülői ház kapcsolata tekintetében olyan korszerű előírásai voltak, amelyek *Rousseau*nak vagy *Basedow*nak sem váltak volna szégyenére. A felvilágosult pedagógia új igényeit ugyanis itt korlátozták a késői feudális viszonyok a legkevésbé.

Ha a tananyagot vesszük szemügyre, első pillanatra már nem ily szembetűnő a változás. Itt ugyanis eleve adva voltak olyan nagy, hagyományos tehertételek, amelyekkel mindenképpen számolni kellett. Ilyen volt elsősorban a latin nyelvnek az a besulykolása, amely mindaddig, amíg a latin hivatalos nyelv maradt, többé-kevésbé valóban szükségesnek látszott a középoktatásban, gyakorlati szempontból is. Megint a magyarországi elv belső ellentmondásaival találkozunk. Azzal, hogy az adott közéletben „gyakorlati" követelmény lehet olyan tantárgyak nagyfokú előtérbe helyezése is, amelyek, mint a latin, egyébként a nemesi retorikai műveltség egyáltalán nem „gyakorlati" eszményeihez kapcsolódott. A kérdést helyesebb tehát úgy feltennünk, hogy az új tanterv e ki nem küszöbölhető nagy tételeken *túl* mennyiben tudott más, korszerűbb ismeretek számára *is* helyet s időt biztosítani. S innen nézve elsősorban az a buzgó igyekezet fog szemünkbe tűnni, hogy ezt a viszonylag keskeny sávot lehetőleg kiszélesítsék, és hogy minél többet, szinte túlzottan is sokfélét belezsúfoljanak.

A skolasztika és verbalizmus hosszú uralmát már előzőleg kezdték újféle törekvések fellazítani. Most a *Ratio*, a következő lépcsőfokon, mintha egyszerre, szinte enciklopédikus igénnyel próbálna megmarkolni mindent, ami a józan és hasznos állampolgár gyakorlati tájékozódását az élet különböző területein, és különösen az állami és gazdasági viszonyokban minél gyorsabban elősegítheti. Hibát persze e törekvésben is felfedezhetünk. Így azt, hogy az egykori elvont spekulációk és a latin formalizmus egyébként érthető ellentmondásaként egy sor olyan gyakorlati, mindennapi részlet-ismeretet is az ifjakba kívánt tölteni, amelyet azok utóbb, ha kellett, maguktól is megtanulhattak, ha inkább minőségileg nevelik őket új, gyakorlatibb gondolkodásra a világ dolgait illetően. Ebben alapjában véve a felvilágosult abszolutizmus bizonyos jellemző vonásai tükröződtek. A feszült igyekezet arra, hogy a korábbi elmaradtságból mielőbb kiemelkedjék és felzárkózzék ahhoz a magasabb szinthez, amelyet mintának s követelménynek tekint. S egyben a kényszerű törekvés arra is, hogy mivel forrásai szegényesek, a nehéz feladatot lehetőleg olcsó eszközökkel, út-rövidítéssel, szűk prakticizmussal oldja meg. E cél érdeké-

ben, kezdeményezőként, kellő tapasztalatok nélkül, néha olyan megoldásokkal is próbálkozott, amelyekben a mai pedagógia és lélektan szemszögéből nem nehéz a túlterhelés, szétaprózás és az életkori sajátosságok nem kellő figyelembe vételének veszélyeit felfedeznünk.

Mindennek ellenére azt kell mondanunk, hogy a *Ratio* nagy lépést tett előre. Elsősorban éppen a matematika, a természettudományok, valamint a honismereti és gazdasági tárgyak oktatása terén. A matematikára a korábbinál nagyobb súlyt helyezett, mindenütt gyakorlati hasznosítására figyelve. Alsó fokon a számtan oktatása, amelyet az 1771-i összeíráskor a falusi kisiskolákban helyenként még mindig mint járulékos, szinte szokatlan jelenséget, külön megemlítenek, tulajdonképpen ettől kezdve vált minden iskola számára kötelezővé, rendszeressé, a nagyobb helyeken némi mértan és rajz kíséretében, elsősorban a háztartás, a kézműipar és az egyszerűbb árucsere szükségleteit véve alapul. A középiskolákban, magasabb szinten, hasonló elv érvényesült „olyan meghatározásokat és feladatokat vegyünk fel, amelyek alkalmazása és megfejtése a közéletben előfordul." Külön súlyt helyezett a tanterv a kettős könyvelés (scriptura duplex) oktatására is. A felsőoktatásban különösen a földmérés, hidraulika és a polgári építészet matematikai szükségleteire volt tekintettel.

A természetrajz oktatása, hasonló lépcsőzetben, már ugyancsak az alsó szinten megkezdődött. A középiskolában a korszerűbb fizika, valamint a „természet három országa" anyagára terjedt ki, a korábbinál több figyelemmel a gazdaságilag hasznos állatokra, növényekre, ásványokra.

A földrajz tanítása most már a szűkebb szülőföldtől indult, a megyén át jutott Magyarország egészéhez, majd pedig a Habsburg Monarchia és végül a földteke ismertetéséhez. Itt is külön figyelemben részesültek a hazai természeti kincsek, a fontosabb gazdaságföldrajzi motívumok. A felsőoktatás szintjén, a királyi akadémiákon a jog és közigazgatás mellett tantervbe vett kereskedelem (commercium) és pénzügytan (res aeraria) oktatásában is megfigyelhető, a *Sonnenfels-* és *Martini*-féle elméleti rendszerezésen belül, és az osztrák tantervtől eltérően, a hazai viszonyok alapulvétele, Magyarország mezőgazdasági, ipari, kereskedelmi helyzetének ismertetése. A gazdasági szempont oly fontosnak minősült, hogy még a „normális", vagyis minta-elemi iskolák számára is külön tankönyvet írattak, *Révai* Miklóssal, a „mezei gazdaságnak folytatásárul". A *Ratio* azt az óhajt is kifejezte, hogy „minden megyében nyittassék gazdasági iskola (collegium oeconomicum) és az ifjúság gondosan képeztessék e nagyfontosságú tudományra". Ez nem valósult meg, de az egyetem új, mezőgazdaságtani tanszéket kapott.

Eltért a *Ratio* az osztrák mintától abban is, hogy Magyarországnak nemcsak jelen viszonyait, hanem történeti múltját is nagyobb figyelemben részesítette, mint a korábbi hazai oktatás. Igaz, kutatóink időnként szerették panaszosan emlegetni, hogy ez a ránktukmált, idegen rendszer Magyarország történetének oktatására nem fordított elég sok időt. A valóságban azonban a ténylegesen erre szánt idő is pozitívum volt abban az országban, amelynek történetét, külön tantárgyként, kivételektől eltekintve, hivatalosan és rendszeresen egyáltalán nem oktatták a középiskolákban, Bessenyei és Kazinczy tanúsága szerint a Sárospataki Kollégiumban sem. A bécsi bizottság néhány tagja, köztük Martini, helytelenítette is a magyar történelem ily szokatlan előtérbe hozását. Kifogásaikat azonban a honismeret hasznosságára hivatkozással el lehetett hárítani.

A latin nagymérvű tanítása, a közép- és felsőoktatás latin tannyelvével együtt, megmaradt. Abban az országban, ahol az országgyűlés, a törvények, a kormányszékek, rendeletek, megyék, bíróságok hivatalos nyelve latin volt, ez másként nem is történhetett. A *Ratio* az indokoláshoz azt is hozzáfűzte, hogy „e nyelv használata nálunk valahogy már hazaivá, otthonossá vált", és hogy „segítségével az országban élő, különféle nemzetek könnyebben érintkezhetnek egymással" (101. §.). A latin azonban már nem öncél, a művelődés fő eszményeként, hanem csak a közélet gyakorlati követelménye, valahogy úgy, ahogy Basedow tartotta megtanulását szükségesnek.

A modern élő nyelvek közül a *Ratio* a német számára biztosított speciális előnyöket. Külön szakaszban emlékezik meg „a német nyelv különleges hasznáról" (102. §. De singulari utilitate linguae Germanicae). A német tanulását, ha nem is tette általában kötelezővé, minden iskolafokon hangsúlyozottan ajánlotta és gyakorlatilag is igyekezett elősegíteni. Még az alsófokú iskolákban is, amelyek tankönyveit a cél érdekében két nyelven, a tanulók anyanyelvén *és* németül kellett készíteni. Előírta, hogy fokozatosan, amint lehet, olyan tanítókat kell alkalmazni, akik bírják a német nyelvet is. Kifejtette, hogy hasznos állampolgárrá az ifjú tulajdonképpen csak a német nyelv segítségével válhatik, hiszen saját anyanyelvén iskolái befejeztével nem igen talál majd kellő mértékben és színvonalon olyan irodalmat, amellyel tudását, tájékozottságát fejlesztheti, „németül írt, kitűnő könyvek viszont a legtöbb tudományszakban találhatók". Az ifjak tehát végül maguk is hálásak lesznek azért, ha az iskolákban megtanulhatnak németül. „Ez a könnyű és gyors módja annak, hogy az a nyelv, amely annyi haszonnal jár és amelyet a kölcsönös érintkezés is szükségessé tesz, rövid idő alatt az ország egész területén elterjedjen és közkeletűvé váljék."

Nem meglepő, hogy a magyar történészek régebben is, ma is, mindig bírálták és megkérdőjelezték ezt a feltűnően egyoldalú, erőszakolt buzgólkodást a német nyelv körül. Annyival is inkább, mivel olyan folyamatba illik, amelynek későbbi szakaszán az 1784-i német nyelvrendelettel, a korábbin pedig a szempci gazdasági kollégium és a selmeci bányászati akadémia német tannyelvével találkozunk, a kincstári szolgálat nyelve miatt persze egyébként gyakorlatilag indokolhatóan.

A tendencia valóban joggal bírálható. Bírálták is sokat. De nem mindig helyes szempontból.

Nem áll az, hogy a *Ratio* visszanyomta a nemzeti nyelv használatát. Ellenkezőleg: a népoktatás fejlesztésével nem kis mértékben előbbre vitte a magyar nyelvű oktatás ügyét. Az első magyar nyelvtani és helyesírási tankönyvek éppen ekkor és éppen ezért láttak napvilágot.[3] A közép- és felsőoktatás pedig eddig is latin volt. Az iskolán belül a sárospataki kollégium is tiltotta a magyar beszédet. A magyar nyelv a piaristáknál sem az oktatásban, hanem az azon kívül álló rendezvényeken, főleg az iskolai színjátszásban kezdett előre törni. E téren pedig továbbra is érvényesülhetett. A magyar nyelvnek tehát a *Ratio* nem kevesebbet, hanem valamivel többet nyújtott a korábbinál.

Magában véve még az sem volt egészen indokolatlan, ha a *Ratio* elősegítette a német nyelv tanulását. A magyar, szlovák vagy szerb anyanyelvű diákok aligha lettek szegényeb-

[3] **Bakos** József: Adatok a magyar tanítás történetéhez 1527–1790. Az Egri Pedagógiai Főiskola Évkönyve II. 1956. 299–331.

bek azzal, ha egy más, modern európai nyelvet is módjuk volt megtanulni. S több indok szólt amellett, hogy ez a német legyen. Így a Habsburg monarchia adott, nagy politikai kerete, központjában a német nyelvű Ausztriával, gyakorlati meggondolásból. Az a hagyományos kulturkapcsolat, amely az országot a német és svájci egyetemekhez fűzte. Az a közvetítő szerep, amely a német művelődésnek ekkor Európa e részén jutott. Az a tény, hogy közben a német nyelvújítás és vele a standardizált, korszerű irodalmi nyelv megteremtése is végbement. Végül pedig az, hogy a külföldi nyelvek közül amúgy is a németet ismerték a legtöbben Magyarországon, ahol e nyelv, a hazai németek miatt a hazaiak egyikének is minősült. A német megtanulását éppen ezért előbb is sokan tartották már szükségesnek a katolikus *Barkóczy* Ferenc érsektől, aki pedig a magyar irodalomnak támogatója volt, a kolozsvári református kollégiumig, ahol 1761-től kezdve külön tartottak német „köztanítót". Magában véve tehát a német megtanulása még nem volt az elnyomatás jelének tekinthető, mint ahogy a német meg nem tanulása sem számít a nemzeti erények közé.

A legfőbb kifogás az ellen emelhető, hogy a *Ratio* a latin mellett és a németen kívül nem tette lehetővé a magyar nyelv és általában a hazai anyanyelvek megfelelő, magasabb szintű tanítását és alkalmazását a közép- és felsőoktatásban. Ez, hangsúlyozzuk, elvileg nemcsak a magyar, hanem a többi hazai anyanyelv szempontjából is kifogásolható. Elvileg még akkor is, ha ezek egyelőre még fejletlenebbek voltak. Hiszen a magyar sem esett még át a nyelvújításon. A *Ratio* egyébként nemcsak a magyarnak, hanem a többi nyelvnek is nagyobb teret adott, alsó fokon, a korábbinál. Célja ugyanis az volt, hogy a gyermekek elsősorban saját anyanyelvükön kapják meg az alsófokú oktatás elemeit. Előírta, hogy „minden nemzet el legyen látva saját népiskoláival, amelyek tanítói nemcsak az anyanyelvben legyenek jártasak, hanem a hazában gyakrabban használt más nyelvekben is." A *Ratio* hét ilyen „nemzetről" beszélt Magyarországon, vagyis a „tulajdonképpeni" magyar mellett tudomásul vette a német, szlovák, ruszin, horvát, „illyr" (szerb) és román nyelv, illetve etnikum külön „nemzeti jellegét". A magyar nyelv és „nemzeti iskola" első helyen állt e sorban. De utána a többi nyelv népiskolája is mind mint „nemzeti iskola" (schola nationalis) következett.

A magyar történészek joggal kifogásolták, hogy a magyar nyelv csak az alsó fokon érvényesült, és hogy ennél magasabb szinten már csak a német kapott bizonyos pártfogást. De aligha jártak el helyesen akkor, midőn a XIX. századi, egységes magyar „politikai nemzet" fikciójából kiindulva felháborodtak azon, hogy a Habsburg felvilágosult abszolutizmus nem igyekezett a magyar nyelvet uralomra juttatni az egész országban, a többi nyelvvel szemben. *Finánczy* Ernő 1902-ben kifejezetten a „politikai nemzet" szemszögéből helytelenítette a *Ratio* idevágó rendelkezéseit.[4] Kornis Gyula pedig 1927-ben még élesebb szavakkal kifogásolta, hogy a *Ratio* nem ismert rangkülönbséget „államfenntartó nemzet" és „nemzetiségek" között, és hogy a szlovák vagy szerb népiskolát is nemzeti iskolának nevezte.[5]

Ezt a bírálatot két okból is nehéz elfogadni. Egyrészt azért, mivel olyasmit, általános magyar közoktatási és hivatalos nyelvet kér számon a *Ratio* szerzőitől, amit így, céltudatossággal, ekkor maga a magyar nemesség sem képviselt, hanem csak ezután, részben

[4] **Finánczy** i.m. II. 196–197.

[5] **Kornis** Gyula: A magyar művelődés eszményei. I. Bp. 1927. 28.

éppen a *Ratio* hatására kezdett megfogalmazni, bármennyire nemzetnek tartotta – rendi értelemben – önmagát és persze csak önmagát. Márpedig elsősorban a saját feudális, kiváltságos osztály, a nemesség volt az, amely a magyarok – és részben a horvátok – nagy társadalmi és politikai súlytöbbletét biztosította ekkor a régi ország soknemzetiségű társadalmán belül. A magyar nemzeti nyelvi program érdemben egy ütemmel később, a *Ratio* megjelenése körül, *Bessenyei*vel és a felvilágosult rendi mozgalommal kezdett fokozatosan kibontakozni. Másrészt pedig azért nehéz a fenti bírálatot elfogadni, mivel olyasmivel: a magyarosítási szándékkal *is* azonosítja magát, amit a magyar nemesség részéről utóbb inkább a helytelen célkitűzések közé kell számítanunk. A nemességben és a hozzá kapcsolódó értelmiségben ugyanis valóban már a XVIII. század végén felbukkant, majd a XIX. században általánossá vált az a törekvés, hogy a magyar nyelvet ne csak jogaiba emelje, hanem olyan uralkodó helyzetbe is, amely az országban élő, más anyanyelvűek magyarosítását elősegíti. Ez az igyekezet nem tudott olyan elképzelésnél megállni, amely a magyar nyelvnek, saját anyanyelvi funkcióján túlmenően, valóban csak egy *lingua franca* szerepét óhajtotta volna biztosítani. Vagyis olyan közös használati nyelvét, amely elősegíti különböző anyanyelvűek egymással való érintkezését egyazon politikai kereten belül, amelyet hasznos megtanulni, de amely ugyanakkor semmi formában nem akarja gátolni azt, hogy más anyanyelvek is bármilyen szinten és szektorban, oktatásban vagy más művelődési funkcióban, teljes joggal érvényesüljenek.

Ez a belső ellentmondás az egykorú nemesség adott társadalmi-politikai feltételeiből természet szerint érthető, ha nem is helyeselhető. A későbbi történetírásban viszont már nyilván elfogadhatatlan. Újabb, marxista történetírásunk persze, mondanunk sem kell, távol áll attól, hogy helyeselje a magyarosító tendenciát, bár arra egy időben hajlamos volt, hogy ezt az elhatárolást másutt deklarálva, itt, az oktatás terén, úgy tegyen, mintha nem a régi Magyarországról lenne szó, ahol nem egyszerűen a magyar nemzet és nyelv, illetve, a másik oldalon, a Habsburg hatalom és a német nyelv párharcáról kell csak beszélnie. Mindenesetre nyilvánvaló, hogy a német nyelv erőltetése ellen, akár a *Ratio* mérsékelt, akár II. József türelmetlen változatában, elvi alapon aligha tiltakozhattak azok, akik a másik oldalon a „politikai nemzet" jogcímén természetesnek tartották, egy ütemmel később, a nemesség magyarosító törekvéseit. Ha ugyanis csak a hatalmi pozíciókat, vagy a fejlettségi szintek különbségeit tekintjük, akkor ezek az adott feltételek közt egyként tették elképzelhetővé, látszólag indokolhatóvá, de végső fokon irreálissá mind előbb a német, mind utóbb a magyar nyelv uralmi ambícióit.

A protestánsok válaszútja

A reformot az állam közvetlenül a volt katolikus egyházi szektorban tudta érvényesíteni. A *Ratio* azonban nyomatékosan hangsúlyozta (64. §.), hogy az állami felügyelet, a főigazgatók hatásköre az egyházi kézen maradt nem-katolikus, protestáns iskolákra is kiterjed.

A protestánsok ezzel válaszút elé kerültek. Vagy elfogadják az újat, amelynek saját, igen szerény előző újításaikkal nem sikerült elébe vágniok, és az állami felügyeletet, és azon belül próbálnak maguknak a korábbinál jobb helyzetet szerezni. Vagy pedig bezárkóznak a régibe, az egyházi önkormányzat sáncai mögé, és megpróbálják az újat elkerülni.

Az első választ a magyar nemesi felvilágosodás úttörője, *Bessenyei* György fogalmazta meg, aki 1773 óta Bécsben a protestáns egyházak ágense volt. A másodikat az egyházak vezetőinek többsége adta, a hagyományos ortodoxia szellemében.

Az utóbbiak a *Ratio* ellen már megjelenése előtt, majd utóbb is éveken át teljes erőből tiltakoztak. S ez nem is volt meglepő az előző, hosszú időszak üldöztetését, protestáns-ellenes akcióit, a védekező állásba szoríttatást tekintve. E vezetők azonban, mint gróf *Teleki* József világi felügyelő, vagy *Szilágyi* Sámuel tiszántúli szuperintendens, nyilvánvalóan nem a felvilágosodás szemszögéből nézték a dolgot. Azzal érveltek ugyanis, hogy a protestáns iskolák „mintegy a vallásnak nevelő intézetei", hogy a teológia áthatja minden tantárgyukat, és hogy az állam nem sértheti meg az egyház önkormányzatát, nem helyezheti magát minden egyház fölé. Holott inkább azt kellett volna kifogásolniuk, hogy bár a *Ratio* már vallási türelmet hirdet, ez az állam még gyanúsan kétarcú: *még* fenntartja a vallások egyenlőtlenségét, de *már* föléjük is emelkedik. A protestáns ortodoxia azonban annyiban jól számított, hogy a kormányzattal szemben, amely most e téren erőszakos rendszabályokkal nem próbálkozott, végül is sikerrel alkalmazta az időhúzás és végre nem hajtás taktikáját. A kérdés csak az, hogy ezt valóban maradéktalanul sikernek kell-e minősítenünk a protestáns iskolák történetében.

Bessenyei, a másik oldalon, a nemzeti felvilágosodás útját jelölte ki. Nem a régibe akart belekapaszkodni, mindabba, ami elmaradt volt, és még a nemzeti nyelvnek is kevesebbet nyújtott, mint a *Ratio,* hanem elfogadni az újat, és azt, ami benne jó, és ezt továbbfejleszteni úgy, hogy a *Ratio* hiányosságai lehetőleg kiigazíthatók legyenek. Tehát alapul venni az állami reformot és abból kiindulva a népoktatás meglevő anyanyelvűségét kiegészíteni az anyanyelv magasabb szintű alkalmazásával is. A protestáns vezetők, mint tudjuk, Bessenyeit lemondásra kényszerítették, álláspontját elvetették. Ennyiben tehát helyesen írta egykor Bessenyei egyik kommentátora, hogy hőse a *Ratio* pártjára állott, helyeselte az állami irányítás és a vallási türelem elvét egyaránt, és oly reformnak tekintette, „amelynek elfogadása és életbeléptetése által" nemcsak a protestantizmus, hanem az egész nemzet nyerni fog.[6] A teljes igazság azonban, amint arra az újabb kutatás találóan rámutatott, *több* volt ennyinél.[7] Azokban a művelődéspolitikai röpiratokban ugyanis, amelyeket 1778–1781 közt tett közzé egymás után, Bessenyei a *Ratiot* elfogadva már túl is mutatott annak korlátain és a felvilágosodás újabb, nemzeti irányát jelölte ki. „Legyen új tanulás módja, fogadjuk el" – írta a *Ratio*ról a *Magyarságban* (1778). Majd, nem véletlenül, sárospataki iskolai emlékeiről írt, szeretettel, de kritikával *(A holmi).* A *Jámbor szándék* (1781) bevezető soraiban pedig így nyilatkozott: „Távol légyen, hogy a felséges udvarnak s a tekintetes hazának a tudományok, azoknak műhelyei s tanítóik iránt tett bölcs rendeléseiket kárhoztassam. Azok mind szépek, helyesek, s nagy elméktül származott, remek munkák. Hanem csak azt akarom mondani, hogy mindezek a helyes és megbocsülhetetlen eszközök is a magyar nyelvnek tekéletességre való vitele nélkül nem elégségesek arra, hogy a tudományok közönséges hasznúak legyenek és kiterjedjenek az országnak minden rendű lakosaira egyaránt."

Itt, *Bessenyei*nél, éppen ezekben az írásokban azonban, a protestantizmus kérdésén túlmenően, már a felvilágosodás egy másik, következő változata kezd kibontakozni: a magyar felvilágosult rendiségé.

[6] *Széll* Farkas bevezetője *Bessenyei:* A bihari remete és A holmi kiadásához. Debrecen, 1894.

[7] *Némedi* Lajos: Bessenyei György és a Ratio Educationis. Az Egri Pedagógiai Főiskola Évkönyve V. 1959. 95–108.

CSŐKA J. LAJOS

KOLLÁR ÁDÁM ÉS AZ 1777-I RATIO EDUCATIONIS

A 17. században fejlődésnek indult és a 18. században kibontakozó racionalista és empirista szellemi áramlat és a merkantilista és fiziokrata gazdasági rendszer a pedagógia terén is éreztette hatását. Elméleti és gyakorlati nevelők – Comenius, Locke, Rousseau, Franke, Basedow stb. – hozzáfogtak, hogy a jövő nemzedékét az új eszméknek és követelményeknek megfelelően neveljék föl. Ez a törekvés a 18. század második felében jelentkezett a Habsburg-monarchiában s legkiemelkedőbb eredménye a magyar tanulmányi kódex, a *Ratio Educationis* létrehozása lett.

Ez alkalommal csupán e nagyjelentőségű mű *szerzőségének bonyolult kérdését* igyekszünk megvilágítani.

Ezen a téren legkiválóbb pedagógiatörténészünk, *Finánczy* Ernő végzett rendkívül gondos kutatást, alapvető munkát, melynek eredményét „A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában" című kétkötetes művében közölte.[1] Annak II. kötetében (234–275) foglalkozott a Ratio Educationis keletkezésével, ahol többek között ezeket írta: „A bécsi és budapesti országos levéltárak összes hivatalos jellegű tantervi munkálatait átvizsgáltam; átkutattam az egykorú nevezetesebb külföldi tantervek és iskolai rendelkezések szövegeit; átolvastam Cörver Jánosnak és Bajtay Antalnak sokat emlegetett methodusait s a bécsi kegyes tanítórendiek e korabeli tantervi megállapodásait, általában mindent, amiről sejthettem, hogy forrásul szolgálhatott a Ratio készítőinek – de az összes munkálatokban alig találtam néhány sort, melyről kimutatható volna, hogy szó szerint való puszta átvétel vagy egyszerű fordítás. A Ratio szövegezését tehát kutatásaim alapján és ellenkező bizonyítékok felmerüléséig önálló szellemi munka eredményének kell állítanom."

Ezen forrástanulmányok után természetszerű föladatának tartotta, hogy megállapítsa „a mű keletkezésének külső körülményeit", azaz a *szerzők kilétét is.*

A hivatalos iratok alapján nyilvánvalóvá vált, hogy ennek az első magyar tanulmányi rendszernek iskolaszervezetét és anyagi alapjait, vagyis a Ratio I. részét lényegében a fiatal, 34–35 éves *Ürményi* József dolgozta ki, aki 1774 óta a bécsi magyar kancellária tanügyi referense volt. A különböző fokú iskolák tanulmányi anyagát és rendtartását meghatározó II. és III. rész szerzőségét azonban elhárította magától, mikor 1777-ben ezeket jelentette Mária Teréziának: „Mivel azonban sem erőm nem engedi, sem iskolai ügyekben oly járatos nem vagyok, hogy ily művet egymagam dolgozhassak ki, oly derék férfiakat vettem magam mellé, kiket tudományos képzettségük és tapasztalataik alapján e munkára képeseknek véltem, s akik . . . fáradságos munkálataikkal elősegítették a mű létrejöttét."[2]

Bár *Finánczy* kijelentette, hogy a föntebbiek nyomán mégcsak nem is sejti, hogy kik voltak *Ürményi* tudós és iskolai tapasztalatokkal rendelkező munkatársai – további nyomozása mégsem maradt eredménytelen. Egyrészt ugyanis kiderítette, hogy *Tersztyánszky* Dániel 1777-ben egy kúriát

[1] Budapest, 1899, 1902.

[2] *Finánczy* i. m. II. 235–236, 461–462.

kapott tanügyi fáradozásaiért,[3] másrészt átvette *Pauler* Tivadar közlését, mely szerint a Ratio szövegezését kiválólag *Makó* Pál, az 1773-ban föloszlatott jezsuita rend tagja eszközölte.[4]

Ezek alapján *Finánczy* a következőképpen rekonstruálta a Ratio létrejöttét: „Az első, az állami gondolatot képviseli *Ürményi*, aki az új kormányzati elveknek adott kifejezést. A másodikat, a nyugat-európai elvek hatását közvetíti a német műveltségű *Tersztyánszky*. A harmadik munkatárs, *Makó* Pál, a volt jezsuita, ki mint az iskola régi hagyományainak alapos ismerője és e hagyományok becses elemeinek hivatott örököse, megadhatta a műnek ama történeti folytonosságot, amelyre, ha valahol, a tanügy fejlesztésében múlhatatlanul szükség van."[5] De rekonstrukciója helyességével szemben voltak aggályai *Finánczy*nak, mert *Tersztyánszky* 30 éves koráig tartó iskolázását, majd hivatali pályáját kutatva nem talált egyetlen adatot sem, mely bizonyította volna, hogy *valaha is foglalkozott volna pedagógiai tanulmányokkal vagy iskolai munkával.* Ezért kérdezte: „Nincsen-e talán dolgunk hivatalosan előkészített, szándékos históriai falsummal? . . . vajon *Tersztyánszky* nem előretolt név-e, melynek leple alatt más valaki lappang? "[6]

Finánczy kételye indokolt, kérdése helyes volt. Ő azonban később sem talált rá feleletet s így jórészt még ma is az ő rekonstrukciója él a köztudatban. Mi több tanulmányunkban is foglalkoztunk ezzel a problémával s azok alapján a következőképpen látjuk a Ratio létrejövésének körülményeit.[7]

Az osztráktól független, önálló magyar tanulmányi rendszer engedélyezését *Kollár* Ádám eszközölte ki Mária Teréziánál. Ennek iskolaszervezeti-igazgatási és gazdasági részét *Ürményi* dolgozta ki, a tanulmányi és rendtartási részét pedig maga *Kollár*, kinek szerepét legbensőbb munkatársa és barátja, *Tersztyánszky* álcázta. A németül fogalmazott, majd hevenyészve latinra fordított szövegeknek *Makó* adta meg a ma ismert veretes formáját.

Hogy *Kollár* Ádám miként jutott ehhez az oly jelentős föladathoz s azt miért kellett a névtelenség homályában megoldania, azaz hogy miként jött létre a *Finánczy* által megsejtett „történeti falsum" – azt a következőkben ismertetjük.

Kollár Ádám származása, kultúrája és működése

Kollár 1718-ban szlovák családból született; atyja besztercebányai bányatisztviselő volt. Az elemi iskola után középiskolai tanulmányait az ott levő jezsuita gimnáziumban folytatta, majd 1737-ben belépett a jezsuita rendbe. A kétéves noviciátus kitöltése után 1739/40-ben elvégezte a tanárképzőt, ahol főleg a latin nyelvi ismereteit gyarapította s a tanítás és nevelés elveivel s gyakorlatával ismerkedett meg. 1740/43-ban Bécsben filozófiát

[3] *Uo.* 240–43.
[4] *Uo.* 249–50.
[5] *Uo.* 250.
[6] *Uo.* 251.
[7] Kollár Ádám Ferenc hatása az államtanács magyar kamerális tárgyalásaira. A bécsi Magyar Történetkutató Intézet Évkönyve. V. 150–173. Budapest, 1935. – Mária Terézia iskolareformja és Kollár Ádám. *(A továbbiakban: Mária Terézia iskolareformja)* Pannonhalma, 1936. – Bessenyei György és a bécsi udvar. Pannonhalmi Szemle, 1936. 126–37. – Der erste Zeitabschnitt staatlicher Organisierung des öffentlichen Unterrichtswesens in Ungarn. 1760–1791. A bécsi Magy. Tört. kutató Intézet Évkönyve. IX. 1939. 45–124. – A magyar tudományosság megszervezésének kísérletei a 18. században. A pannonhalmi főapátsági főiskola évkönyve, Pannonhalma, 1942. 3–59. A Ratio educationis korszaka. Magyar Művelődéstörténet. Szerk.: *Domanovszky* Sándor Budapest, én. IV. 453–81.

tanult, majd egy évig a liptószentmiklósi grammatikai iskolában a latint tanította, a Mária-kongregációt vezette és ifjúsági hitszónok volt. 1744-ben visszakerült Bécsbe, ahol kiváló nyelvérzéke miatt két évig a keleti nyelvekkel foglalkozott, majd megkezdte teológiai tanulmányait. Azokat azonban nem fejezte be, mert 1748-ban, 30 éves korában kilépett a jezsuita rendből.

Hogy ezt az életére oly sorsdöntő lépést benső indításra vagy külső befolyásra tette-e meg, biztosan nem tudjuk. Egy megbízhatónak látszó forrásból ugyanis úgy értesülünk, hogy a bécsi udvari könyvtár (ma: Nationalbibliothek) nagy tekintélyű igazgatója, *Van Swieten* – aki egyben Mária Terézia udvari orvosa, a bécsi egyetem orvosprofesszora is volt – Sopronban figyelt föl az okleveleket másoló fiatalemberre. Meglepte *Kollár* kiváló jártassága a klasszikus és a keleti nyelvekben, amire Bécs legnagyobb könyv- és kéziratárában oly nagy szükség volt.[8] Tény, hogy *Kollár* minden folyamodás nélkül, *Van Swieten* szóbeli ajánlatára nyerte el 1748-ban könyvtári állását. Hogy ez mit jelentett a tehetséges és tudásszomjas *Kollár* számára, azt a debreceni református kollégium tanári kara úgy fejezte ki 1767-ben, hogy ilyen előnyös helyzet Sambucus óta magyar embernek nem adatott.[9]

Bár *Kollár* mint könyvtárnok is jelentős munkásságot fejtett ki, ez alkalommal mégis fontosabbnak tartjuk ama működésének jellemzését, melyet azon kívül végzett. 1770-ben írta, hogy 22 esztendeje, azaz amióta a könyvtárba került, hivatali kötelessége ellátása után fönnmaradt idejét a hazai törvények és alkotmány *helyes* megismerésére fordította.[10]

Magyarország történelme iránti érdeklődését minden bizonnyal a jezsuita rendből vitte magával. *Hevenesi* Gábor forráskutató iskolája akkor virágzott. *Kollár* kortársai voltak *Kaprinai* István, *Pray* György s a valamivel fiatalabb *Katona* István és *Palma* Károly, kinek barátsága a sírig elkísérte. Magyarország történetében főleg a közjog és az alkotmány kérdései érdekelték s az évtizedeken át szerzett tudását igyekezett az állam és az udvar abszolutisztikus törekvései szolgálatába állítani.

Ám az állam nemcsak abszolutizmusra, hanem egységesítésre is törekedett. Az Összmonarchia, a *„Gesamtmonarchie"* megteremtésének legfontosabb eszköze az 1760-ban szervezett *államtanács,* a *Staatsrat* volt. Az egységesítés ugyanis úgy történt, hogy a fontosabb magyarországi ügyek a pozsonyi Helytartótanácshoz kerültek, majd annak véleményével együtt a bécsi magyar kancelláriára, ahol ugyancsak foglalkoztak velük s az ő javaslatukkal jutottak azok a királynő elé. Döntés előtt azonban ő még kikérte az államtanács állásfoglalását s csak így született meg az uralkodói döntés, a resolutio.

Az osztrák államtanácsosok természetszerűleg csak hiányosan ismerték a magyar törvényeket s ezért gyakran igénybe vették a *megbízható magyar szakemberek* véleményét. Közöttük egy emberöltőn át első helyen állott *Kollár* Ádám. Ő maga írta, hogy

[8] Kollár életrajzi adatai l. Catalogus Societatis Jesu personarum et officiorum; továbbá Kollár saját nyilatkozatát *Lambecius–Kollár:* Commentariorum de . . . Bibliotheca Caesarea Vindobenesis libri. I. 788–90; végül a bécsi közoktatásügyi minisztérium könyvtárában *Kollár:* De originibus et usu perpetuo potestatis legislatoriae circa sacra apostolicorum regum Ungariae c. művében található bejegyzést.

[9] Sopron városi levéltár (a *továbbiakban: Soproni levéltár).* Növedék-napló, 1923. 29/1.

[10] A bécsi Hofkammer-Archiv levéltára (a *továbbiakban HKA)* Cam. 13, 51 Nov. 1770.

1772-ig 34 esetben adott szakvéleményt az államtanácsnak.[11] 1769-ben *Binder* államtanácsos jelentette ki, hogy *Kollár* „a magyar történet, jog és alkotmány terén alapos ismeretekkel rendelkezik",[12] 1780-ban pedig *Löhr* dícsérte képességeit, buzgóságát és hűségét.[13] Véleményei legtöbbször névtelenül „nur sub anonymo" szerepeltek a különböző fórumokon s ő maga is névtelenül „unter Beobachtung des Secreti und in Geheim" nyújtotta be azokat.[14]

Kollár azonban nemcsak a legmagasabb állami szervnek, az államtanácsnak volt *titkos informátora,* hanem magának *Mária Teréziának* is. Ha csupán 1772-ig 34 esetben támogatta az államtanács munkáját, 1772-től 1779-ig viszont 35 olyan levelet találtunk, melyek bizonyítják, hogy mily közvetlenül érintkezett az uralkodóval.[15] Ezt minden bizonnyal az a *Grass bárónő* tette lehetővé, aki egyrészt Mária Teréziának meghitt komornája volt, másrészt baráti kapcsolatban állott *Kollár*ral.[16]

Ennek illusztrálására említjük meg, hogy mikor 1773-ban *Kollár*nak leánya született, a keresztanyaságot Mária Terézia vállalta, kit a szertartáson *Grass bárónő* helyettesített, egyúttal arról is rendelkezett, hogy keresztlánya évi 200 arany kegydíjban részesüljön.[17]

Hogy milyen ügyekben informálta *Kollár* az uralkodót, azt nemcsak a hivatalos iratok nem tudják, de legtöbbször még a mi leveleink sem árulják el. 1774 márc. 26-án úrnője megbízásából *Grass bárónő* közölte *Kollár*ral, hogy jelentésére „nevét ne írja alá. De még egy megbízatást is adott, amit szóban kell közölnöm," Máskor arra figyelmeztette, hogy észre ne vétesse senkivel, hogy az uralkodó „ily ügyekben bizalommal Önhöz fordul".[18] Sokat mondó *Grass bárónő*nek az az 1777 március 7-i közlése is, mely szerint „holnap 11 óra előtt jöjjön, *mint rendesen,* az előszobába s ott csak jelentesse magát a kamarással vagy a komornyikkal" s máris fogadja őfelsége.

De *Kollár* nem csupán a bécsi udvar és kormány érdekében kívánta hasznosítani nem mindennapi tehetségét, tetterejét és kultúráját. Gondolt ő *hazájára* is. Amikor 1763-ban kiadta *Oláh* Miklós „Hungaria et Atila" című művét, a címlapon látható Magyarország térképe fölé élete tudományos programját helyezte: „Florebit studiis cultior illa meis" – „Tanulmányaim révén pompásabban fog virágozni".

Ismerte *Kollár* a híres pozsonyi tudós, *Bél* Mátyás törekvéseit, aki történeti és földrajzi alapon igyekezett megismertetni hazája természeti és kulturális viszonyait. Művét azonban túlságosan is széles alapokra építette s így 1749-ben bekövetkezett haláláig nem is tudott vele elkészülni. A „Notitia Hungariae novae geographico historica"'-nak csak 4 kötete

[11] A bécsi *Staatsarchiv,* Kurrentakten 13/1772.

[12] *Staatsarchiv,* Staatsrat (államtanács) iratai (a *továbbiakban Str.)* 339/1769. Itt jegyezzük meg azt a végtelenül sajnálatos tényt, hogy az *államtanácsnak* a magyar történetre nézve is olyan fontos *jegyzőkönyvei szinte teljes egészükben elpusztultak 1944/45-ben.*

[13] *Str.* 570/1780.

[14] *Str.* 330/1771; *uo.* 3004/1768.

[15] Grass bárónőnek Kollárhoz intézett s általunk különböző helyeken megtalált leveleit kiadtuk Mária Terézia iskolareformja i. m. 297–320. lapjain. A belőlük vett idézeteink és utalásaink helye a dátumok alapján ott megtalálhatók.

[16] Vö. Bessenyei és a bécsi udvar. *I. h.* 126–31.

[17] A bécsi udvari plebánia (I. St. Peter–Platz 6) keresztelési anyakönyvei; 1773. aug. 26; továbbá Grassné 1773. nov. 5-i levele.

[18] 22. levél.

jelent meg, s még három állott készen a kiadásra. *Kollár* pozsonyi tartózkodása idején, 1762-ben ismerte meg *Bél* hatalmas és értékes irodalmi hagyatékát s több úton-módon is próbálkozott annak hasznosításával és folytatásával.[19] 1764–65-ben főnöke, *Van Swieten* támogatásával arra törekedett, hogy a mű folytatását a királynő vegye kezébe.[20] Miután ez a terv nem sikerült, 1768-ban a három kéziratos kötetet magának akarta megszerezni *Bél* özvegyétől, de az végül is *Batthyány* József kalocsai érsek tulajdonába került.[21]

Hogy a *magyar honismertetés* problémája mennyire és mily hosszú időn át foglalkoztatta *Kollár*t, azt levelezéséből is látjuk. 1762 március 8-án levelet írt a hazai történelemmel foglalkozó *Dobai Székely* Sámuelnek Eperjesre, melyben jelezte, hogy már többekkel közölte tervét, hogy miként szeretne „édes hazája" – chara Patria – javán munkálkodni.[22] 1763. február 4-én aztán nemcsak *Székely*nek, hanem *Kaprinai* István jezsuita történésznek is előadta *„Propositum"*-át, mely szerint ő már régóta gondolkodik egy tudományos vagy irodalmi társaság, egy „Societas Literaria" létesítésén, melynek föladata Magyarország természetvilágának, gazdasági viszonyainak s történetének kutatása és ismertetése volna, ami által „hazánkat hamarosan jobban megismerhetnénk."[23] Bár *Székely* a debreceni és a pataki tanárokkal és az erdélyi *Szilágyi* Sámuellel is közölte *Kollár* tervezetét,[24] az akkor nem, csak évek múltán tudott – ha változott formák közt is – megvalósulni.

*

1771. július elsején titokzatos formában jelent meg Bécsben egy német nyelvű folyóirat. Ez az *„Anzeigen"* aztán kéthetenként félíves terjedelemben foglalkozott magyar vonatkozású honismertetéssel. Bár szerkesztőt nem nevezett meg és a kiadó gyanánt is csupán egy társaságot, „Eine Gessllschaft"-ot említett, az első szám bevezető cikkéből mégis megtudjuk, hogy *Kollár* korábbi terve megvalósulásáról van szó. A névtelen vezércikkíró ugyanis elmondta, hogy azon tervek szerint dolgoznak, melyeket 9 évvel azelőtt alakítottak ki. Ez az utalás 1762-re szól, amikor *Kollár* többekkel közölte honismertető szándékát, 1763 elején pedig egy, ezt a célt szolgáló társaság szervezeti és működési szabályzatát, a „Propositum"-ot is. De a két társaság föladata is teljesen azonos: a magyar honismertetés volt.

Hogy az Anzeigen s majd a Ratio Educationis körül is tapasztalható titokzatosságot megérthessük, utalnunk kell *Kollár* életének egy döntő jelentőségű szerencsétlen mozzanatára.

A magyar joggal, alkotmánnyal és történelemmel való beható tanulmányait *Kollár* nemcsak azokban a hosszabb-rövidebb lélekzetű jogi *szakvéleményeiben* értékesítette,

[19] *Str.* 3340/1762, 1510/1766.

[20] Bél Mátyás fia, Károly 1764. aug. 11 én Kollárhoz írt levele *Soproni levéltár,* Kollár-iratok.

[21] Benczur József 1768 aug. 4-én, dec. 27-én és 1769 júl. 24-én Kollárhoz írt levele ugyanott.

[22] *Magy. Nemzeti Múzeum kézirattára.* Lat. Oct. 443.

[23] Dobai Székely és Kaprinai levelei a *Magyar Tudományos Akadémia* tört. tudom. Bizottságának másolat- és kéziratgyűjteménye. Kazinczy Gábor hagyatéka, 18. doboz. Kollár „Propositum"-ának, tervezetének szövegét közöltem A magyar tudományosság megszervezése. I. h. 13-15.

[24] *Magy. Országos Levéltár.* Collect. Dipl. 25/114. 73–75.

melyeket az államtanács informálására készített, hanem hasonló szellemű könyveiben is. Igy 1762-ben királyaink főkegyúri jogáról, 1764-ben pedig azok egyházi vonatkozású törvényhozó hatalmáról jelentetett meg Bécsben egy kötetet.[25] Ez utóbbiban főleg ugyan az egyháziak, de aztán *a nemesség adómentességét is támadta,* ami a hamarosan megnyitott pozsonyi országgyűlésen határtalan fölháborodást váltott ki. A követek a mű megégetését, szerzője száműzetését követelték. Ebben a kellemetlen helyzetben a királynő kénytelen volt a könyv magyarországi terjesztését eltiltani s az államtanács is úgy vélte, hogy helyesebb lett volna a művet kéziratban az államtanács „házi használatára" hasznosítani.[26] Ily körülmények között *Kollár erkölcsi halott, a gyűlölet tárgya lett* a magyar „közjogi nemzet", a kiváltságos osztályok előtt.[27]

Ez a tény adja magyarázatát annak, hogy ezek után *Kollár* miért kerülte magyar vonatkozásokban a nyílt színre lépést s miért burkolózott a névtelenség leplébe. Az Anzeigen már idézett első cikkében szomorúan állapította meg, hogy még bizalmas körben is mily veszélyes őszintén nyilatkozni terveiről. „Beyspiele sind vorhanden". Ezért kellett gondoskodnia oly valakiről, aki őt *„a világ", a nyilvánosság előtt leplezi,* helyettesíti és eszméit és törekvéseit képviseli. S ez volt *Tersztyánszky* Dániel.

Tersztyánszky kedves modorú, mozgékony, de közepes tehetségű ember volt, aki egyáltalán nem szolgált rá arra a magasztalásra, melyben *Finászy* részesítette.[28] Ő csak árnyéka volt annak a *Kollár*nak, kinek tehetségét és tudását nemcsak Mária Terézia és az államtanács ismerte el és hasznosította, hanem a hazai értelmiség és a külföldi tudományosság is. 1767-ben a debreceni tanárok írták, hogy benne, *Kollár*ban látják a magyar tudományosság vezérét,[29] 1769-ben pedig a mannheimi Tudományos Akadémia választotta kültagjává.[30]

Tersztyánszky a szepességi Krompachon született 1730-ban. Tanulmányait ott kezdte, aztán Lőcsén, majd Pozsonyban folytatta, honnét 1755-ben az altdorfi akadémiára távozott s miután megfordult Stuttgartban és Erlangenben is, 1761 ben tért haza, azaz Bécsbe, ahol *Hemming* lengyel követ családjánál nevelősködött. Itt aztán *Finászy* nyomát is veszítette: „Ki tudja, hova kerülhetettek azok a magánlevelek vagy följegyzések, melyek talán bevilágíthatnák a sötétséget? "[31]

Ezek a keresett iratok tényleg megvilágítják *Tersztyánszky* bécsi életének részleteit.

Bécsbe érkezése után hamarosan megtalálta a kapcsolatot *Kollárhoz* s annak „amanuensis"-e, írnoka, titkára lett. Már 1761-ben ő készítette el *Kollár* művének, az

[25] Historia diplomatica iuris patronatus apostolicorum Hungariae regum. – De originibus et usu perpetuo . . . címét l. 8. jegyzetben.

[26] A. *Arneth:* Geschichte Maria Theresias. VII. 119.

[27] Kollár maga írta: „In odia gravissima incidi . . ." *Lambecius–Kollár:* Commentariorum . . . I. Bevezetés. 1766. Egyik beadványában elhallgatta informátora nevét, „ne iisdem cum odiis, cum quibus mihi confligendum est, (eum) imprudens obiiciam." *HKA* 13, 56 Sept. 1771. Gebler államtanácsos is tudta, hogy könyve miatt Kollár a magy. kancelláriában „fest erhasst." *Str.* 854/1781.

[28] Vö. *i. m.*. II. 243, 272–75.

[29] L. a 9. jegyzetet.

[30] „Sociis extraordinariis annumerari tum (1769) coeperunt spectatissimi duo in orbe literato viri, Hungarus et Italus, ille Adamus Franciscus Kollar" – olvassuk a mannheimi Historia et Commentationes Academiae Electoralis scientiarum et elegantiorum literarum Theodoro–Palatinae c. műben. III. 8.

[31] *Finászy* i. m. II. 251–65, 270.

1762-ben megjelent „Historia diplomatica . . .”-nak az indexét.[32] Az 1764–69. évekből 12 olyan iratot ismerünk, melyet *Kollár Tersztyánszky* kézírásában terjesztett az államtanács elé.[33] *Kollár* fölvidéki barátai 1762 óta leveleiben sokszor emlegetik *Tersztyánszkyt*. A pozsonyi *Benczur* József *Tersztyánszky* révén kért értesítést, az eperjesi *Dobai Székely Tersztyánszkynál* akart érdeklődni *Kollár* hogylétéről. Mikor *Kollár* levelet írt *Dobai*nak, *Tersztyánszky* ott ült mellette s kérte, hogy az ő üdvözletét is tolmácsolja. 1770-ben *Tersztyánszky* informálta *Benczurt Kollár* egy pénzügyi műveletéről.[34]

A következő évben indult meg aztán a már említett Anzeigen, mely a magyar honismertetést szolgálta 5 éven át. Az 1764-es országos fölzúdulás után egészen rossz cégér lett volna *Kollár* neve a folyóirat homlokán. Ezért jelent meg a szerkesztő neve nélkül egy állítólagos társaság, „Gesellschaft” kiadásában. Bár a „szerkesztőségi titkár”, aki a szerkesztés és a kiadás technikai ügyeit végezte s az írókkal levelezett, *Tersztyánszky* volt – a beavatottak mégis tudták, hogy ki áll a vállalkozás mögött. A folyóirat tán legszorgalmasabb munkatársa, *Benczur* már 1771. december 28-án megírta *Kollár*nak, hogy csak úgy hajlandó cikket küldeni *Tersztyánszky*nak, ha azt megjelenés előtt ő elolvassa és kijavítja.

Kollár azonban nemcsak foglalkoztatta hűséges emberét, hanem annak megfelelő megélhetéséről is gondoskodott.

Tudjuk, hogy *Kollár*nak mennyire szívügye volt a pozsonyi magyar és a bécsi udvari kamara levéltára, ahonnét a legsikeresebben lehetett a fiscus érdekeit szolgálni. 1762-ben és 1763-ban egy hónapon át kutatott Pozsonyban s aztán jelentést tett annak rendetlen állapotáról.[35] A királynő 1766-ban őt akarta annak élére állítani, de a kamara a leghatározottabban tiltakozott a terv ellen.[36] 1767-ben arra kérte az államtanács, hogy az akkor szervezett erdélyi kincstárigazgatósági levéltár vezetésére megfelelő egyént hozzon javaslatba.[37] Miután azt megtette, jelentette azt is, hogy 13 olyan növendéke van, akiket az ilyen állások betöltésére alkalmasnak tart.[38] 1773-ban pedig az történt, hogy bár megkapta az uralkodó engedélyét, hogy az udvari kamara levéltárában szabadon kutathasson, az engedély használatát a kamara mégis megakadályozta.[39]

Ennek ellenére *Kollár* elérte célját, amikor 1774-ben legbizalmasabb hívét, *Tersztyánszkyt bejuttatta a bécsi kamarai levéltárba.* Ezzel kapcsolatban így írt *Finánczy:* „Tersztyánszky . . . életében nevezetes fordulat következett be. Indító okait hiába keresi a kutató szem. Ki tudja, hova kerülhettek azok a magánlevelek, vagy feljegyzések, melyek talán bevilágíthatnák a sötétséget . . .”[40]

[32] Kollár Dobai Székelyhez 1762 márc. 24-én írt levelének másolata a *M. Nemz. Múzeum kézirattárá*ban *Kollár* De origine et usu . . . című művének (Lat. oct. 443) bejegyzéseként látható. Ugyanitt találhatók egyéb, általunk fölhasznált Kollár–Székely levelek is.

[33] Vö. Mária Terézia iskolareformja i. m. 95. lap. 107. jegyzetét.

[34] A Benczur-levelek a *soproni lvtár* Kollár-iratai között, XIII. fasciculus.

[35] *Str.* 1510/1766.

[36] *Str.* 3357/1766; *Eckhart* F.: A magy. kamarai levéltár szervezése a 18. században. Magy. Könyvszemle, Új folyam. XXIII. 166.

[37] *Str.* 767/1767.

[38] *Str.* 979/1767.

[39] *HKA* Cam. 13,7 ex Mart. 1773; *Str.* 2335/1775.

[40] *I. m.* II. 270.

Sajnos, *Kollár* megsemmisítette *Tersztyánszky* hozzá intézett leveleit egynek kivételével, melyre élete vége felé azt írta, hogy az „familiarisom és egyetlen barátom levele".[41] Ám a szavak, az írások helyett többet érnek a tények, miknek birtokában vagyunk.

Tudjuk, hogy a levéltári vonalon is szaktekintélynek számító *Kollár*nak mily előnyös helyzete volt az uralkodónál. 1774. jún. 21-én *Grass* bárónő értesítette *Kollárt*, hogy ajánlatára valakinek audienciát eszközölt ki Mária Teréziánál. S ha valakit melegen tudott ajánlani az uralkodó kegyeibe, az minden bizonnyal *Tersztyánszky* volt.

Ilyen összefüggések ismeretében válik érthetővé, hogy egy névtelen kisember, *Tersztyánszky* Dániel 1774. február 22-én kihallgatáson jelenhetett meg az uralkodó előtt s ott élőszóval adhatta elő kérését, amit Mária Terézia azonnal teljesített is.[42] Így jutott *Tersztyánszky* a bécsi udvari kamara okleveleket őrző „régi" levéltárába, melynek a következő évben már vezetője lett. Hogy milyen hatalmas protektornak kellett a háttérben állnia, azt abból is láthatjuk, hogy bár a levéltár 29 főnyi személyzete még a kinevezés megtörténete előtt folyamodványt juttatott el Mária Teréziához és József corregenshez, melyben kifejtette, hogy *Tersztyánszky*nak addig semmiféle kapcsolata nem volt a levéltárral, annak ügykörével[43] – az április 15-én mégis megkapta a II. levéltárnoki állást, a következő évben pedig a levéltár vezetését. Az ügyintézés szokatlanságát még is az is növelte, hogy *Tersztyánszky* nem kinevezésétől (ápr. 15.), vagy eskütételétől (máj. 1.), hanem az audiencia napjától kapta fizetését.[44]

Kollár és a Monarchia középiskolai reformja

Mária Terézia és a mellette működő államtanács ezekben a bennünket most foglalkoztató években az összmonarchia megteremtésére s a fölvilágosult abszolutizmus kialakítására törekedett s ennek érdekében kívánta az oktatásügyet is átszervezni. *Stupan* államtanácsos már 1770-ben kijelentette az elvet, melyet aztán az uralkodó is magáévá tett: „Das Schulwesen ist und bleibt allzeit ein politicum", azaz az ifjúság oktatása és nevelése immár nem egyházi, hanem állami föladat.[45]

Miként már az eddigiekben is láttuk, a következőkben is tapasztalni fogjuk, hogy *Mária Terézia* nem csupán a hivatalos szervek igénybevételével hozta meg döntéseit, hanem gyakran meghallgatta *magán referensei bizalmas közléseit* is. Míg azonban az előbbiek véleményeit a hivatalos iratokban figyelemmel kísérhetjük, addig a szóbeli vagy névtelenül, sokszor idegen kézírásban benyújtott tájékoztatások eredetét nehéz, nem egyszer lehetetlen megállapítani. A bennünket most foglalkoztató ügyekben, de egyébként is egyik legbefolyásosabb titkos referendárius volt *Greiner Ferenc,* aki Mária Terézia egyik kedvelt fölolvasónőjét vette feleségül.[46] Hogy a császárnő gyóntatója, *Müller Ignác* apát is nem

[41] *Soproni lvtár* Növ. napló 1932, 58e – 32.
[42] *HKA* Cam. Fasc. 2. Nr. 427 ex Apr. 1774.
[43] *Uo.*
[44] *HKA* Cam. 2. 336 ex Sept. 1774.
[45] J. *Helfert:* Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia. Prag, 1860. 118.
[46] A *Arneth:* Maria Theresia und der Hofrat Greiner. Sitzungsberichte der k. Akademie der Wissenschaften zu Wien. Phil.-Histor. Classe. XXX. B. III. Heft 354.

egyszer szerepelt bizalmas ügyekben, az természetes. Hozzájuk hasonló volt *Kollár Ádám* szereplése is, akit *Bessenyei* György támogatása hozott össze Grassnéval, aki aztán megkönnyítette bejutását az uralkodóhoz.[46a]

A monarchia tanulmányügyének megreformálására vonatkozó tervezgetések igazában 1770-ben kezdődtek, amikor gróf *Pergen* Antal államtanácsos nyújtott be egy tervezetet.[47] Ám ezt a még általánosságokban mozgó elgondolást hosszas tárgyalás után az államtanács elvetette, 1773 áprilisában egy világi pap, *Gruber* Lénárd adott be egy tervet, mely az elemi vagy népiskolák újjászervezésére vonatkozott. Ennek fölülvizsgálatára Mária Terézia egy bizottságot alakított, melynek tagjai *Müller* apát, *Greiner* udvari tanácsos s *Martini* Károly jogprofesszor, a cseh–osztrák kancellária tanügyi referense voltak báró *Kressel* Ferenc államtanácsos elnöklete alatt.[48] Bár a bizottság helyeselte *Gruber* elgondolását, az uralkodó mégis a sziléziai *Felbiger* Ignác apát mellett döntött, aki 1774-ben át is költözött Bécsbe, hogy megvalósítsa a maga „sagani módszerét".

Időközben, 1773. júl. 21-én megtörtént a legnagyobb iskolafönntartó intézmény, a jezsuita rend föloszlatása, ami nemcsak lehetővé, hanem szükségessé is tette a Monarchia tanügyének újjászervezését. Az uralkodó ezt a föladatot is *Kressel* bizottságához utalta.[49] A bizottság legmozgékonyabb és legambíciózusabb tagja *Martini* volt, aki hamarosan elkészítette „keret-terv"-ét, a „Hauptplan"-t. A bizottság nov. 29-én és dec. 1-én foglalkozott vele, aztán jóváhagyásra terjesztette Mária Terézia elé. Ezenkívül azt is ajánlotta, hogy ezt a széles körű, általános kultúrprogramot részekre kell bontani s *Müller* a papnevelő intézetek, *Greiner* a népiskolák, *Birkenstock* János a gimnáziumok, *Martini* az egyetemek, *Kollár Ádám a Tudományos Akadémia és az egyetemi könyvtárak szervezési ügyeit* irányítsa.[50] A bizottság jegyzőkönyvét az államtanács s a vele egyidős udvari tanulmányi bizottság vizsgálta át. Az utóbbi elnöke,gróf. *Migazzi* Kristóf bíboros érsek óvást emelt *Birkenstock* szerepeltetése ellen, mert őt tartották az elvetett Pergen-féle tervezet szerzőjének.[51]

1774. jan. 4-én Mária Terézia nagyjelentőségű döntést hozott: az *udv. tanulmányi bizottságot átszervezte,* illetőleg a régit megszüntette s *Kressel bizottságát állította helyébe, mely közvetlenül az uralkodó alá fog tartozni s hatásköre az egész Monarchiára kiterjed, „ohne Unterschied der Länder".*[52] Az új udv. tanulmányi bizottság tehát a kultúrpolitika államosítását és központosítását kapta föladatul. *Kressel* elnök szerint a cél az volt, hogy, az alapelvek egysége és összhangja révén a tartományok oly különböző nemzetiségeit egy néppé formálják."[53]

Kollár neve első alkalommal ekkor tűnt föl a bizottság jegyzőkönyvében a Monarchia kultúrpolitikának irányítói között. Hogy az a bizottság kívánságára vagy inkább *Kollár* iniciatívájára s Mária Terézia óhajára történt-e, biztosan ugyan nem tudjuk, de mégis az

[46a] Vö. Bessenyei és a bécsi udvar.
[47] Pergen terve *Str.* 239/1771.
[48] *Str.* 1203, B/1775.
[49] *Str.* 2805/1773.
[50] *Str.* 1203, A/1775.
[51] *Str.* 80/1774.
[52] *Uo.*
[53] *Str.* 1203/1774.

utóbbira kell gondolnunk. *Grass* bárónő 1774 január 4-i levelében olvassuk ugyanis, hogy *Müller* apát úrnője megbízásából fölkereste *Kollár*t s közölte vele annak üzenetét. Mivel utána *Kollár* nem fordult őfelségéhez, az meg van győződve, hogy a problémák megoldódtak. De azt is üzeni őfelsége – amit már oly gyakran és mindig mondott –, hogy ha bármi ellentéte támad, azonnal közölje vele. S bármint intéződött is el most az ügy, írja meg őfelségének mindazt, ami történt s mutassa meg, hogy minden bizalmát őbeléje helyezi.

Látható tehát, hogy az *udv. tanulmányi bizottság* (Kressel s főleg Martini) és *Kollár között* már kezdetben jelentkeztek *ellentétek.* Miután azonban ezeket – legalább is egyelőre – eltüntették, január 27-én megkapta kinevezését a bizottságba. Ezt megelőzően, január 7-én viszont udvari tanácsos és az udvari könyvtár igazgatója lett.[54]

De *Kollár* nem a bécsi Tudományos Akadémia és az egyetemi könyvtárak szervezésére vágyott, amit a bizottság az ő föladatául kijelölt. Bár pályája más irányt vett, *pedagógus* múltját nem feledte. Tudjuk, hogy 1748–51 között főnöke, *Van Swieten* orvostanhallgató növendékeit tanította görögre,[55] 1767-ben pedig azt jelentette, hogy 13 ifjút vezetett be a magyar oklevéltan, történelem és közjog ismeretébe.[56] S amikor 1773 óta megjelent *a középiskolák átszervezésének lehetősége,* teljes igyekezetével törekedett arra, hogy *azt saját elgondolása szerint ő valósítsa meg.* Föladatára tervszerűen készült. Könyvtárában ott álltak Comenius, a Port–Royal, Basedow, Felbiger művei, a nyelv –, a matematika tanulás módszertanai, latin nyelvtanok és remekírók sorozatai.[57] *Tervezetét,* elgondolását – úgy látszik – nemcsak Grass bárónő, hanem *Mária Terézia előtt is ismertette.* Az előbbi már febr. 19-én lelkesülten szólt *Kollár*hoz írt levelében arról a szép műről (dises schöne Werck), mely ha megvalósul, örök dicsősége lesz Mária Terézia uralmának. Később *Kollár* is „szépséges terv"-ként (pulcherrimum propositum) emlegette gimnáziumi reformját.[58]

Hogy a hivatalos iratok mennyire hiányosan tájékoztatnak bennünket a kulisszák mögött történtekről, azt a következőkben is látni fogjuk. *A bizottság már április elején kérte Kollárt, hogy nyújtsa be a gimnáziumok számára szolgáló tanulmányi és rendtartási tervét.* Ő azonban 12-én írásban jelentette, hogy tervét egyelőre nem kívánja nyilvánosságra hozni, módszerét azonban hajlandó bevezetni az iskolákban.[59] Az volt ugyanis a szándéka, hogy elgondolását először a két bécsi gimnáziumban kikísérletezi s majd annak alapján önti végső formába. Ám egy tervezetét, a *„Plan* für die unteren lateinischen Schulen oder sogenannten Humaniora"-t április közepén mégis Mária Teréziához juttatta.[60] A mű a 10 szemeszterre összevont középiskola tanulmányi anyagát, a tanítás módszerét, a rendtartást és a tanárkérdést tartalmazta. Az uralkodó, *Grass* bárónő április 20-án küldött értesítése szerint, igen meg volt elégedve „unendlich zu frieden" *Kollár*

[54] *Staatsarchiv,* Hofpartei Protocoll 28 és 8/1774.

[55] *Lambecius–Kollár:* Commentariorum libri. I. 824.

[56] *Str.* 979/1767.

[57] Kollár könyvtáráról egy katalógus már 1770-ben készült. A pedagógiai vonatkozású műveket láthatóan ezután szerezte és vezette be sajátkezűleg katalógusába. Én *Scholtz* János (Sopron, Rákóczi u. 9.) példányát használtam. Könyv- és kézirattárának egy összesített leltára halála után, az 1784 szept. 29-én esedékes árverésre készült: *Staatsarchiv,* Kurrent–Akten 12/1784.

[58] *Soproni lvtár,* Növ. Napló 1932, 58e – 39.

[59] *A bécsi közoktatásügyi minisztérium levéltárában* az udv. tanulmányi bizottság, a *Studienhofkommission* [a *továbbiakban Sthk.*] jegyzőkönyvei: 216 III./1775.

[60] A „Plan" szövegét kiadtam Mária Terézia iskolareformja *i. m.* 219–28.

munkájával s azt annak beleegyezésével a tanulmányi bizottsághoz továbbította. A bizottság – ismerve az uralkodó véleményét – nagy elismeréssel s az államtanács is dicsérőleg nyilatkozott róla. Hogy közben mi történt a színfalak mögött, azt a bizottság május 4-i ártatlan hangú jegyzőkönyve nem is sejteti: „A latin iskolák újjászervezése *Birkenstock* föladata lett volna, de ő nem óhajtotta azt vállalni, azért *Kollár* nyújtott be egy tervet, a Plan-t."[61] Erre jelent meg május 27-én az a resolutio, mely nyilvánvalóvá tette, hogy *Kollár* – legalább is egyelőre – teljes mértékben elérte célját. *Mária Terézia nemcsak helyeselte tervét, de annak megvalósítását is őreá bízta.* A bizottságban megkapta a középiskolai reszortot, a *Monarchiában pedig ő lett a gimnáziumok főigazgatója* Az uralkodó ugyanakkor azt is elrendelte, hogy a reformot a két bécsi gimnáziumban már 1774 őszén kezdjék megvalósítani, a többiben pedig, amint mód lesz rá. Kezdjék meg a tankönyvek nyomását is, a költségeket pedig jelezzék neki.[62]

Kollár roppant lendülettel és energiával fogott műve megvalósításához. Már májusban *megszervezte másféléves tanárképzőjét,* melynek világi pap és civil tagjai közül 23 a bécsi udvari, 11 a pozsonyi magyar kamarától kapta ösztöndíját.[63] Személyesen ismertette előttük didaktikai módszerét: a latin nyelvtan tanítását, a klasszikus írók magyarázatát, a görög nyelv elemeit s nevelési elveit.

Az 1773/74-es tanév vége felé meglátogatta a *két bécsi gimnáziumot.* Mivel az ott talált állapotokkal nem volt megelégedve, a két exjezsuita igazgatót s néhány tanárt – a tanulmányi bizottság és az uralkodó hozzájárulásával – leváltotta s a következő tanévben *közvetlen irányítása alá vette a két intézetet.*[64] Annak során gyakran látogatta azokat, főleg a két I. osztályt, melyet már az ő két tanára vezetett. Természetes, hogy feszült figyelemmel kísérte tanítási és nevelési elvei és módszere gyakorlati alkalmazhatóságát.

Az ő tanulmányi rendszerében is a latin tanítása foglalta el a központi helyet, de azt egyéni módszerű, *saját tankönyvei* alapján kívánta végeztetni. Abból a körülményből, hogy első könyve, az *„Anfangsgründe der lateinischen Sprache"* július közepén nyomdába került, világosan látható, hogy nem a május 27-i resolutio után hanem már hónapokkal korábban fogott munkába, amit aztán fáradhatatlan lendülettel folytatott. 1775. május 1-re nemcsak az *„Etymologicum Linguae Latinae"*, hanem a *„Tirocinium analyticum"* című tankönyve is készen állt. Első könyvében a nyelvtani alapokat rakta le, a másodikban szókincsgyűjtésre törekedett, a harmadikban a nyelvtani elemzés szabályait ismertette és gyakoroltatta.[65] Ezen nyelvtani alapvetés után P. *Chompré* hatkötetes szemelvényes műve, a „Selecta Latini Sermonis Exemplaria" nyomán kívánta a latin szerzőket olvas-

[61] *Str.* 1209/1774.

[62] *Uo.*

[63] *Sthk.* 133/1774; *M. Orsz. Levéltár,* Kincst. Oszt. Benignae Resolutiones 26 ex Sept. 1774. Csak mellesleg jegyezzük meg, hogy az a *„Jankovics Tódor,* akit később Katalin cárnő Szentpétervárra hívott, s aki ott az orosz népoktatásügy egyik úttörője volt", miként *Ravasz János* Az 1777-i Ratio educationisról szóló tanulmányában említette (Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Budapest, 1958. 423–56. 446), Kollár egyik kiváló tanítványa volt. Vö. Mária Terézia iskolareformja i. m. 181.

[64] *Sthk.* 132/1774; *Soproni lvtár,* Növ. Napló 1932, 58e – 38.

[65] Kollár három németnyelvű latin nyelvtanának előszavát közöltem Mária Terézia iskolareformja *i. m.* 289–296.

tatni, kikhez életrajzi bevezetést készített. De csak az első kötettel tudott elkészülni, mely 1778-ban jelent meg.[66]

Kollár tehát óvatosan, nagy körültekintéssel és céltudatosan dolgozott. Terveit a két bécsi gimnáziumban szerzendő tapasztalatai nyomán fokozatosan kívánta végső formában önteni s mint kiérlelt művet akarta nyilvánosságra hozni. Az volt a szándéka, hogy *saját nevelésű tanáraival, saját tankönyveivel az 1775/76-os tanév I. osztályával indítja útjára művét.* Tervét azonban, mint látni fogjuk, nem tudta megvalósítani.

*

*Kollár*nak, az uralkodónál oly befolyásos tanácsadónak, a célratörő és ambiciózus férfiúnak természetesen *sok irigye és ellensége volt.*

Közöttük első volt riválisa kollégája, *Martini* Károly, aki a tanulmányi bizottságban is igyekezett vezető szerepet játszani. Mikor aztán észrevette *Kollár* előretörését a legfontosabb, a középiskolai reszortban, ravasz módon igyekezett őt elgáncsolni. Mint az egyetemi ügyek előadója a bizottság 1774. nov. 21-i ülésén – melyen *Kollár* nem volt jelen – azt javasolta, hogy a már jóváhagyott egyetemi reform megvalósítása céljából a bécsi egyetem négy karának igazgatóit is vegyék be a bizottságba, a bölcsészeti kar igazgatását pedig bízzák *Kollár*ra. Előterjesztését nemcsak a bizottság, hanem az uralkodó is elfogadhatónak találta.[67] *Martini* ezek után kereste föl *Kollár*t, hogy a kari igazgatóság elvállalására bírja. Az ugyan kezdetben a gimnáziumi reform sok gondjára-dolgára hivatkozva tiltakozott ellene, de aztán, hogy *Martini* – saját előadása szerint – biztosította arról, hogy *Hess* Ignác fiatal egyetemi tanár személyében a gimnáziumi ügyekben segítséget fog kapni, *vállalta a bölcsészeti kar igazgatóságát is.*[68]

Ezek után *Martini* már nyíltan is föllépett *Kollár* ellen. Helytelenítette, hogy csupán világi pap és civil tanárokat kíván alkalmazni a gimnáziumokban, noha a szerzetesek működése anyagilag és kulturális szempontból is előnyösebb lenne.[69] Aztán hibáztatta latin könyvét, melynél – szerinte – a 10 évvel korábbi *Gaspari-* és *Fritz*-féle könyvek jobbak voltak.[70]

Közben aztán *dec. 24-én* megjelent a legfelső rendelkezés, mely *Kollár*t a *bölcsészeti kar igazgatójává nevezte ki és segítségül Hesst rendelte melléje.*[71] Ám ekkor már *Kollár* fölismerte a neki állított csapdát s nem volt hajlandó belemenni. *Martini*ék előadásából tudjuk ugyanis, hogy *Kollár* hamarosan – minden bizonnyal személyesen – Mária Teréziához fordult és tiltakozott a ráerőszakolt Hess beosztása ellen, mire az azt vissza is vonta.[72]

*Martini*ék – miként később kiderült: álnokul – úgy adták elő, hogy ők a Tudományos Akadémia és a könyvtárak ügyeivel is elhalmozott *Kollár*on a gimnáziumi

[66] K. *Wotke:* Das österreichische Gymnasium im Zeitalter Maria Theresias. Berlin, 1905. (Monumenta Germaniae Paedagogica), XXX./179.
[67] *Str.* 1203, B/1775; *Sthk.* 146/1774.
[68] *Sthk.* 216, III./1775; *Str.* 1203./1775.
[69] *Sthk.* 146/1774.
[70] *Sthk.* 216, III./1775.
[71] *Sthk.* 146/1774.
[72] *Str.* 1203, B/1775; *Sthk.* 216, III./1775.

ügykörben kívántak segíteni *Hess* beosztásával – aki viszont *csupán az utóbbihoz ragaszkodott* s készséggel lemondott a másik kettőről. A bizottság ily értelmű, 1775. febr. 4-én fölterjesztett jegyzőkönyvét Mária Terézia azzal a sokat mondó egyéni megjegyzéssel hagyta jóvá: *Kollár* a két előbbi referátumától fölmentendő „wegen . . . der Mir so am Herzen liegenden Gymnasien zu entheben".[73] Látható, hogy az uralkodó mily fontosságot tulajdonított *Kollár* gimnáziumi reformjának, mennyire szívén viselte annak sorsát.

Kollár tehát tovább dolgozott reformján, készítette tankönyveit, képezte tanárjelöltjeit, *Martini* viszont könyörtelenül törekedett annak elbuktatására. 1775 júniusa különösen mozgalmas volt ebben a tekintetben. 7-én történt, hogy *Kollár egy „Entwurf"-ot nyújtott be a bizottságba,* melynek tartalmát csak *Martini* kemény kritikájából ismerjük. Szerinte az csupán a három osztályú grammatikai iskolára és a két osztályos humaniorára osztott gimnáziumok, a tanári fizetések és a tanárjelöltek jegyzékét tartalmazza és semmiként sem tekinthető a latin iskolák reformtervének, hisz a tanulmányi és a rendtartási rész hiányzik belőle.[74]

A tanulmányi bizottság eme állásfoglalása szorult helyzetbe hozta az uralkodót. A bizottságnak talán már 9-én azt válaszolta, hogy az általa javasolt albizottság készítse el azt a tanulmányi tervet, melyet *Kollár*tól addig hiába vártak.[75] Kollárnak pedig sajátkezűleg azt írta, hogy a legközelebbi hétfőig nyújtsa be tanulmányi rendszerét vagy módszerét, mert az idő sürget, „die zeit pressirt".[76] Ezek után *Kollár* nem halogathatta tovább műve vagy annak egy része nyilvánosságra hozását. A jelzett határidőre *át is adta Kressel elnöknek az „Instructio privata pro Humaniorum Professoribus publicis in Regnis et Provinciis Austriacis„ című kéziratát,* egy latinnyelvű irányítást az új módszert kezdő tanárok számára. Az első 8 fejezetben szólt a tanári kvalitásokról, az iskolák fölszereléséről, a gimnáziumi oktatás és nevelés céljáról és eszközeiről, a 9–11.-ben pedig a latin iskola első 3 félévének a munkáját részletezte. Ígérte, hogy műve folytatása időben fog következni, „suo tempore uberius agetur" – egyelőre viszont ezt is elégnek tartotta ahhoz, hogy ennek alapján az I. osztályokban már az 1775/76. tanévben megindulhasson az új szellemű tanítás.[77]

S most is sajátságos dolog történt. *A bizottság „elfeledte" a Plan beérkezéséről értesíteni az uralkodót,* aki pedig annyira várta azt. Ez akkor derült ki, amikor Mária Terézia Grass bárónő révén jún. 21-én újra sürgette a tanulmányi terv, a „Plan wegen des Schulwesens" beadását s kívánta, hogy az mielőbb (je eher, je lieber), de pár napon belül föltétlenül történjék meg. S mikor *Kollár* jelentette, hogy az a kívánt időben megtörtént, az uralkodó csodálkozott, hogy erről őt senki sem értesítette.[78]

Pedig a tanulmányi bizottság nem volt rest, sőt igenis buzgón dolgozott. *Állítólagos albizottsága már június 30-ra elkészült munkálatával, az „Entwurf"-fal,* amit *Kollár Martini* alkotásának tartott. Ezt a tervezetet *Martini*ék előadása szerint Mária Terézia

[73] *Str.* 590/1775.
[74] *Sthk.* 216, III./1775.
[75] *Uo.*
[76] Kollár és Mária Terézia kéziratát *Schwartz* Ignác antikváriumában (Bécs, I. Tuchlauben 11) olvastam.
[77] Az Instructio Privata szövegét közöltem Mária Terézia iskolareformja *i. m.* 240–89.
[78] Vö. *Grass* bárónő 24. levelét.

július 11-én jóváhagyta s elrendelte annak mielőbbi megvalósítását.[79] Ennek érdekében kinyomatták s a cseh–osztrák kancellária útján – melynek *Martini* volt a tanügyi előadója – 3–3 példányban megküldték a joghatóságuk alá tartozó gimnáziumoknak.[80] Sajátságos eljárás volt ez, mert mikor az egyetemek reformját tárgyalták az udvari tanulmányi bizottságban, oda *Martini* nem hivatta meg még a kari igazgatókat sem, hogy elkerüljék a fölösleges vitákat. Most viszont hasznosnak találta a tanárok véleményének megkérdezését, mert jóindulatú nyilatkozatokat várt tőlük.[81]

Aug. 13–15 között *Kollár* is megkapta ezeket a példányokat két gimnáziuma számára. *16-án már audiencián volt* az uralkodónál s *megbuktatta Martiniék terveit és törekvéseit.*[82] De azért *Kollár* sem örülhetett sokáig győzelmének.

*

Mária Terézia ugyanis ugyanarra délutánra rendelte magához a savoyai akadémia piarista igazgatóját, *Marx Gratiánt* is. Az audiencia előtt azonban át kellett olvasnia *Martiniék* Entwurf-ját, mert őfelsége arról kívánta hallani véleményét. Föltűnt neki, hogy az uralkodó mily pontosan ismerte az Entwurf-ot, amit *Kollár* információjára vezetett vissza, akit látott, amint távozott az audienciáról. Ő aztán kifejtette, hogy az elgondolás annyira szép, hogy azt a gyakorlatban nem lehet megvalósítani. De alapvető hibája az is, hogy a latin helyett a történelmet állította a tanulmányok középpontjába. Mária Terézia végül arra kérte *Marxot*, hogy az ott előadottakat foglalja írásba s juttassa el hozzá.[83] Ez augusztus 21-én meg is történt.

Mindezekről a fejleményekről *Martini*nek aligha volt tudomása. Ezért *a bizottság aug. 26-i ülésén* véglegesen le akart számolni *Kollár*ral, noha a jól informált *Müller* apát ajánlotta neki, hogy egyezzék ki vele.[84] *Martini* elkészítette *Kollár* másféléves bizottsági működésének „bűnlajstromát" s előadta a Plan, az Entwurf és az Instructio bírálatát, s hogy nem volt hajlandó a *Hess*-féle adjunkciót és az ő Entwurf-jukat elfogadni. Végül fölolvasták az ülésről távollevő *Greiner* írásbeli véleményét, mely szerint, ha *Kollár* nem akarja *Martiniék* Entwurf-ját megvalósítani, akkor adják át ügykörét másvalakinek.[85]

Mária Terézia akkor már tudta, hogy mit fog tenni. Nemcsak *Martinék helytelen tervezetét ejtette el,* hanem azt is belátta, hogy az elveihez túlságosan ragaszkodó és túlságosan sok ellenféllel harcoló *Kollártól sem várt nyugodt és sikeres munkát. Migazzi* bíboros és *Blümegen* cseh–osztrák kancellár is helytelenítette az exjezsuita tanárok kizárását a gimnáziumokból, amire pedig *Kollár* tudatosan törekedett.

A fogasnak látszó problémát egy megjátszott produkció keretében oldották meg. Az ügy elintézésére az uralkodó gróf *Hatzfeld* államtanácsos elnöklete alatt bizottságot nevezett ki. Ő aztán szeptember 3-án magához hívatta *Marxot* s közölte vele, hogy ennek

[79] Az események Martini-féle előadása *Sthk.* 216, III./1775.
[80] A kancellária rendelkezései *Sthk.* 133/1775.
[81] *Arneth:* Maria Theresia und Greiner. I. h. 354.
[82] *Sthk.* 216, III./1775.
[83] Marxnak a kihallgatásról készített följegyzéseit kiadta *Wotke,* i. m. 144–45.
[84] *Sthk.* 216, VIII./1775.
[85] *Sthk.* 216, III./1775.

a bizottságnak ő is tagja lett, s megbízta azzal, hogy a szept. 9-i ülésre készítse el *Martini* és *Kollár* terveinek a bírálatát s állítson össze egy olyan tervezetet, melynek alapján már az 1775/76-os tanévben megindulhat a munka a gimnáziumokban. Tervét más kezeírásában, névtelenül nyújtsa be s ő maga is szavazzon rá.[86] Az ülés előkészületeihez tartozott az is, hogy szept. 5-én *Hatzfeld* fölszólította a cseh–osztrák és a magyar udvari kancelláriát, hogy képviselőjüket küldjék el a szept. 9-i ülésre.[87]

Ezen az ülésen az elnök kijelentette, hogy *Martini* és *Kollár* közismertté vált s egyáltalán nem épületes vitájának véget kell vetniök. S közölte azt is, hogy az ülés előtt őfelségétől egy ide vonatkozó iratot kapott. Ezután a jegyző fölolvasta – *Marx tervezetét.* A névtelen szerző ismertette *Martiniék* és *Kollár* elgondolásait s azok értékes elemeit a magáéval egyesítve adta elő saját tanulmányi rendszerét. Utána a bizottság tagjainak három kérdésre kellett felelniök: a három rendszer közül melyik a legjobb? A szak- vagy az osztálytanítás elvét kell-e alkalmazni? A reformot a hamarosan kezdődő iskolaévben vezessék-e be vagy csak egy év múlva? A tagok egy része védelmezte ugyan *Martiniék* tervét, a többség azonban ellene nyilatkozott. *Kollár*nak nem volt pártfogója s így a névtelen harmadik lett a győztes. A második kérdésben a többség az osztálytanítás elve mellett szavazott, abban viszont mindnyájan megegyeztek, hogy az új rendszert már most be kell vezetni.[88] A tagok többsége nyilvánvalóan ismerte a bizottság föladatát. Az ülés bezárása után *Müller* apát csöndesen már gratulált is *Marx* Gratiánnak, aki *Greiner* protezsáltja volt.[89]

Az udvari tanulmányi bizottság aug. 26-i fölterjesztésére csak ezután, *szept. 22-én* készült el a resolutio. Ebben közölte az uralkodó, hogy *sem Martiniék, sem Kollár tervezetét nem találta jónak,* hanem *Marx* Gratiánét, akit ezennel kinevez a bizottság tagjává és elrendeli terve megvalósítását. *Ezzel természetszerűleg* megszűnt Kollár gimnáziumi reszortja és főigazgatósága is.

A nagy küzdelem befejeződött – a két ellenfél között a harmadik lett a győztes. Hogy a harc milyen eszközökkel folyt, azt láthatjuk abból is, hogy *Martini* azt a „tervkovács" *Hesst* igyekezett *Kollár* környezetébe juttatni, akiről szept. 22 után elárulták, hogy *Martini* vagy az „albizottság" elvetett tervét ő készítette.[91] *Kollár*t érthetően letörte az elszenvedett kudarc. Annak okozói között említette ugyan *Migazzi* bíborost és *Blümegen* kancellárt is, de igazi ellenségei azok a „vetélytársak" voltak, akik személyét, tudományát s könyveit támadták, s akiknek nem jegyezte föl a nevét, nehogy a hálás utókor kénytelen legyen tudomást szerezni egykori létezésükről.[92]

[86] Ezeknek az eseményeknek, melyeknek már Marx is szereplője volt, leírását l. *tőle:* Historica Enarratio Reformationis Studiorum humaniorum susceptae Anno Salut. 1775, kiadta *Wotke* i. m. 138–229.

[87] *Str.* 2383/1775. Kiadta *Wotke* i. m. 431–32.

[88] Az ülés jegyzőkönyve *Str.* 2383/1775; kiadta *Wotke* i. m. 433–49. Marx kéziratos tervezete *Sthk.* 216, IX./1775; kiadta K. *Schrauf:* Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Jahrg. VI./1896. Heft 2. 122–50.

[89] Marx visszaemlékezését l. *Wotke* i. m. 149–50.

[90] *Str.* 2390/1775; *Sthk.* 216, III./1775; közli *Arneth:* Geschichte Maria Theresias i. m. IX. 582–83.

[91] *Sthk.* 216, III./1775; közölte *Wotke* i. m. 92–93. Marx előadása *uo.* 155.

[92] *Soproni levtár,* Növ. Napló 1932, 58e – 39.

Az önálló magyar tanulmányi rendszer, a Ratio Educationis létrejötte

Szükségesnek tartottuk az előző két részt előrebocsátani azért, hogy annak ismeretében, közvetlen, írásos dokumentumok bizonysága nélkül is megérthessük az osztráktól független magyar közoktatási rendszer, a *Ratio Educationis* létrejövésének történetét.

Már az eddigiek során is érintettük a tanulmányi ügyek intézésének menetét. A Monarchia minden országának, illetőleg tartományának megvolt a maga kormányhatósága s azon belül az iskolai vagy tanulmányi bizottsága is. Az ügyek tárgyalása úgy történt, hogy először egy állandó referens foglalkozott a szőnyegre került üggyel, melyet aztán a bizottsát, majd a kormányhatóság plénumával – pl. az alsó-ausztriai Landesstelle-vel vagy a pozsonyi Helytartótanáccsal – ismertetett. Az így kialakult javaslat a cseh–osztrák, illetőleg a magyar udvari kancelláriába jutott, ahol 1774/75-ben *Martini* Károly, illetve *Ürményi* József foglalkozott vele. Az ügyet saját állásfoglalásával együtt mindkét kancellária az udvari tanulmányi bizottsághoz továbbította, melynek reszortokra osztott szervezetével és ügyvitelével tárgyalásunk során már ismételten találkoztunk. Láttuk, hogy fölterjesztései, javaslatai közvetlenül kerültek ugyan az uralkodó elé, az azonban a döntés, a „resolutio" kiadása előtt rendszerint megkérdezte az államtanács véleményét. Ezt az utat járta meg pl. 1774 júniusától augusztusáig a pozsonyi tanulmányi bizottság által a nagyszombati egyetem s a magyarországi akadémiák és gimnáziumok szervezete s a tanárok ügyében készített javaslat, mely a Helytartótanácstól a bécsi magyar kancelláriához, majd az udvari tanulmányi bizottsághoz került. Ott – a királynő kívánságára – először a magyar ügyek specialistája, *Kollár* adott róla részletekbe menő információt, aztán a kancellária referensének, *Ürményi* Józsefnek a bevonásával a bizottság foglalkozott vele. Végül az uralkodó az államtanács meghallgatása urán hozta meg döntését.[93]

Világos tehát, hogy akkor, *1774 közepén még a kulturális centralizálás eszméje uralkodott,* melynek szerve és képviselője az udvari tanulmányi bizottság volt. De aztán hamarosan ebben a tekintetben is olyan változásokat tapasztalunk, melyek okait részben láthatjuk, részben homályba burkolták.

Említettük, hogy a népiskolai reform megvalósítását *Kressel* bizottsága 1773-ban *Gruber* Lénárdra akarta bízni, Mária Terézia azonban 1774-ben *Felbiger* Ignác mellett döntött. A föltűnő ebben az esetben aztán az volt, hogy bár *Felbiger* megbízatása az egész Monarchiára szólt, az mégsem az időközben megszervezett udvari tanulmányi bizottságba, hanem csak az alsó-ausztriai kormányhatóság iskolai bizottságába kapott beosztást. Előterjesztéseit a cseh–osztrák kancellárián *Martini,* az udvari tanulmányi bizottságban pedig protektora, *Greiner* referálta.[94]

Láttuk aztán azt is, hogy amikor 1775. szept. 22-én *Marx* megkapta a középiskolák átszervezésének föladatát, akkor az udvari tanulmányi bizottság tagja lett. De nem sokáig. *Greiner* ugyanis, aki ez alkalommal *Marx*ot pártfogolta, hamarosan arról panaszkodott az uralkodó előtt, hogy *Kressel* s még inkább *Martini* gyűlölete immár őellene fordult.[95] Azért, hogy a további személyeskedésnek és széthúzásnak elejét vegye *Mária Terézia, október 11-én Marxot és ügykörét szintén az alsó-ausztriai hatóság iskolai bizottságához tette át.* Az indokolás ugyan az volt, hogy így könnyebben lehet a nép-

[93] *A bécsi közoktatásügyi minisztérium lvtára* 4134/1774; *M. Orsz. Levéltár,* Kanc. 4023/1774. Kollár „Gutachten"-jét kiadtuk Mária Terézia iskolareformja *i. m.* 228–38.

[94] *Helfert* i. m. 308 skv.

[95] *Arneth.* Maria Theresia und Greiner. I. h. 354.

és a latin iskolák szükséges kapcsolatát megteremteni és fönntartani, ezt az indokolást azonban *Marx* is csak ürügynek tartotta; az igazi célt ő is a tanulmányi bizottságban levő ellentétek kiküszöbölésében látta.[96]

Ezt a célt elérték ugyan, de ára az udvari *tanulmányi bizottság megszűnése* lett. Mikor az uralkodó november 25-én a Tudományos Akadémia megszervezésének ügyét „ad acta" tétette,[97] az eredetileg a Monarchia kultúrpolitikájának kidolgozására és irányítására alakított s közvetlenül az uralkodó alá rendelt bizottság elveszítette egyetemes jelentőségét. *December 6-án már csak mint az egyetemi ügyekkel foglalkozó bizottság* szerepelt s jegyzőkönyvét, a „Protocoll der in Universitäts Sachen aufgestellten Hof-commission"-t a cseh–osztrák kancellária tárgyalta és terjesztette tovább.[98]

Az ügyek és események alakulásának ebbe a folyamatába kell beleállítanunk *a független magyar tanulmányi rendszer,* a Ratio Educationis *megszületését* s akkor annak homályossága írásos dokumentumok nélkül is, a tények és körülmények logikája nyomán világossá válik.

Ennek a kérdéskomplexumnak első része, hogy *kinek a hatására, kinek a közbelépésére történt a változás, a magyar függetlenülés?* A hivatalos iratok erről nem szólnak, nem tudnak semmit. Csupán *Ürményi* József nyilatkozott egy-két alkalommal, de akkor is igen óvatosan, igen homályosan. 1776. június 5-én azt írta, hogy őfelségétől mint a kancellária tanügyi referense megbízást kapott, hogy mielőbb készüljön el Magyarország tanulmányi rendszere.[99] 1791. augusztus 12-én pedig úgy nyilatkozott, hogy miután a bécsi udvari tanulmányi bizottság működése a kívánt eredményre nem vezetett, a magyar kancelláriában kezdtek azon gondolkozni, hogy Magyarország számára a nevelésnek és tanításnak külön rendszere készüljön. Mária Terézia aztán megengedte, hogy a tanulmányoknak és az ifjúság nevelésének igazgatása egyedül a kancelláriára bízassék.[100]

Ürményi ugyan egyik alkalommal sem mondott valótlant, de azért a teljes igazságot sem árulta el. Az könnyen hihető, hogy mikor a bécsi magyar kancellária látta az udvari tanulmányi bizottság 1775 októberében történt fölbomlását s ügyköre legfontosabb részeinek az osztrák hatóságokhoz való átutalását, gondolt a magyar önállósulásra. Azt azonban, hogy gondolkodását tettek követték volna, *Ürményi* sem állította és hivatalos iratok sem igazolják. Azt viszont már természetesnek találjuk, hogy az engedélyezett magyar tanügyi kódex megszerkesztésének állásánál fogva, mint a magyar kancellária tanügyi előadója, *Ürményi* lett a gazdája.

Ürményi nyilatkozataiból tehát nem derül ki, hogy ki volt ennek az oly jelentős döntésnek mozgatója, „spiritus rector"-a. Ha az gróf *Eszterházy* Ferenc kancellár vagy az ő kancelláriája lett volna, akkor lettek volna hivatalos iratok, melyek a tárgyalások menetét és eredményét rögzítették volna. De *Ürményi* Józsefre sem gondolhatunk, miként azt *Kornis* Gyula tette.[101] Egyrészt ugyanis ilyen magánvállalkozást alig engedhetett volna meg számára hivatali szubordinációja, másrészt hol volt akkor még a fiatal *Ürmény*inek az a tekintélye és befolyása, mellyel egy ilyen súlyos ügy sikeres megoldásához hozzáfoghatott volna? !

[96] A resolutio-t kiadta *Wotke,* i. m. 260–61; Marx véleménye *uo.* 155.
[97] *Str.* 3003/1775.
[98] *Str.* 2909/1775; *Sthk.* 233/1776.
[99] *Finánczy* i. m. II. 458.
[100] *Uo.* 239.
[101] A magyar művelődés eszményei. I.–II. Budapest. én. I. 22.

A mondottak után önként adódik a következtetés, hogy *csakis Kollár Ádám eszközölhette ki a magyar tanulmányi ügyek önálló, az osztráktól független rendszerének kidolgozását.*

Tudjuk, hogy Mária Terézia mennyire értékelte *Kollár* hűségét, tehetségét és ügybuzgalmát. A gimnáziumokra vonatkozó vázlatos reformtervével, a „Plan"-nal „végtelenül meg volt elégedve; átolvasása igazi gyönyörűséget okozott neki".[102] Ennek ellenére *Migazzi* bíboros, *Blümegen* kancellár és az udvari tanulmányi bizottság támadásaival szemben mégsem tudta megvédeni. Kénytelen volt elejteni – s *Kollár* kitért az útjukból. Ez azonban egyáltalán nem jelentette az uralkodó kegyének és bizalmának elvesztését, amit ő továbbra is a legnagyobb mértékben élvezett. Így 1777. március 7 én is azt az értesítést kapta *Grass* bárónőtől, hogy „szokás szerint" csak jelentkezzék az előszobában s érkezését azonnal jelentik őfelségének.

Mária Terézia 1775. szeptember 22-én megszüntette ugyan *Kollár* egyetemes gimnáziumi főigazgatóságát, utódja, *Marx* azonban október 11. óta már csak az osztrák gimnáziumokkal foglalkozott. Ugy látszik, hogy *ezen két dátum közé kell helyeznünk a magyar tanulmányi függetlenülés tervének uralomra jutását. Kollár* bőséges kárpótlásban részesült. Ezek után már nem foglalkozhatott a Monarchia latin iskoláinak reformjával, de föladatul megkapta hazája, Magyarország egész tanulmányi rendszerének kiépítését.

Természetes, hogy ezekről nem szólnak írásbeli dokumentumok, mert ezt a *munkát a legnagyobb diszkrécióval kellett elvégezni.* Mária Terézia ugyanis igen jól látta, hogy a legnemesebb tervek megvalósítása közben is mennyi akadályt okoz a munkatársak önzése, irigysége, személyeskedése. Ennek kikerülése érdekében aztán sokszor használt titkos informátorokat, alá nem írt jelentéseket s terveibe csak legbizalmasabb híveit avatta be. De *Kollár*nak is megvolt az oka a panaszra, hogy mily veszedelmes terveiről még a legbizalmasabb, körben is nyilatkozni. Ominózus könyvének 1764-ben történt megjelenése óta annyira gyűlöletes lett a magyar rendek előtt, hogy egy általa készített és az ő neve alatt megjelenő tanulmányi kódexet el nem fogadtak volna. Ezért kellett a munkálatokat oly titokzatosan végezni s *Kollár* személyét teljes sötétségben hagyni.

A magyar tanügyi önállósulás sugalmazója tehát *Kollár* Ádám volt. A mű megalkotására egy *munkaközösséget* hoztak létre, melynek látható feje a kancellária tanügyi előadója, *Ürményi* József, láthatatlan irányítója pedig *Kollár* Ádám volt. A szerkesztés a *kancellárián* folyt, ahova begyűjtötték a kész részleteket, melyeket aztán az ottani írnokok másoltak, tisztáztak.

Ürményi, a jogász tanügyi előadó – természetesen *Kollár*ral egyetértésben, az ő korábbi „Gutachten"-je és „Entwurf"-ja s a kancellárián levő statisztikák fölhasználásával – dolgozta ki az új magyar iskolarendszert, annak irányítását, személyi és anyagi alapjainak biztosítását.

*

Az így megadott keretet aztán *Kollár* töltötte ki tartalommal. Ennek bizonyítékát sok és lényeges esetben megtaláljuk a Ratio Educationis-ban, mikor az követte *Kollár* iskolaszervezeti, nevelési, oktatási és rendtartási elveit s rendelkezéseit.

Így a latin iskola tartamát mindketten hat évről öt évre csökkentették s azt hároméves grammatikai és kétéves humaniora részre osztották. S az is közös vonás, hogy mindketten

[102] Grassné levele 1774 ápr. 20-án.

a szaktanári rendszert kívánták alkalmazni. A kétéves jogakadémia megalkotását legtermészetesebben attól az „udvari jogász" Kollártól lehet származtatni, aki már 1766-ban tanított magyarországi ifjakat a magyar közjog „helyes" értelmezésére[103] s annak *Festetics* Pállal való megírására 1767-ben a legmagasabb helyről kapott megbízatást.[104]

Jellegzetes a nép- és a grammatikai iskola tanulmányi anyagának aránytalan tárgyalása is. Míg a népiskola különféle típusaival a nyomtatott Ratio csupán 29 oldalon foglalkozott, addig a grammatikai iskola 93 oldalt kapott. Ennek a föltűnő ténynek az a magyarázata, hogy *Kollár*nak a népiskolával nem volt érintkezése, viszont mint gimnáziumi tanár, igazgató és főigazgató eléggé megismerte a grammatikai osztályokat. Azt pedig ismételten hangoztatta, hogy nem óhajt oly dolgokról rendelkezni, amikről nincsen egyéni tapasztalata.

Ami a tanulmányokat illeti, a Ratiónak talán a legföltűnőbb újítása, hogy a természeti, földrajzi és történeti ismeretek közül főleg azokat kell nyújtani az ifjúságnak, melyek hozzá közel állnak, mely ismereteknek a legnagyobb hasznát veszi. S ezt az újítást kitől eredeztethetnénk nagyobb joggal, mint *Kollár* Ádámtól, aki már 1762 óta tudatosan foglalkozott Magyarország különböző viszonyainak ismertetésével. Erre a célra társaságot vagy munkaközösséget igyekezett létrehozni, mely aztán 1771 óta 5 éven át az Anzeigen nevű folyóiratával teljesítette is föladatát. S ezzel kapcsolatban azt is érdemes megemlíteni, hogy amennyire előtérbe állította a Ratio Magyarország ismertetését, annyira közömbös volt a magyar nyelv és irodalom tanításával szemben. S ennek a föltűnő, első pillanatra nehezen érthető ellentmondásnak könnyű a megoldása. *Kollár* a magyar hon fiának tartotta magát, de nem a magyar faj gyermekének.[105] Tudatosan vallotta magát szlováknak s így érthető, hogy mikor a Ratio Magyarország hét nemzetiségét fölsorolta, a magyar csak „primus inter pares", első volt az egyenlők között, de utána és a német után harmadiknak következetesen a szlovákot említette.

Kollár szerzőségére mutató nyom az is, hogy Instructio-jában ismételten foglalkozott a jó modor fontosságával s azt kívánta, hogy az ifjúság a tanárok szava és példája nyomán sajátítsa el azt. Ez a „studium decentiae", az illemtan megjelent aztán a Ratio egymást követő kéziratainban is – a nyomtatott szövegből azonban valaki hatására kihagyták.

Az illemtan a helyes állásra, mozgásra, magatartásra akarta nevelni a tanulókat – de a nyilvános vizsgák egyik fontos célja is az volt, hogy magabiztos föllépésre neveljék főleg az egyszerűbb származású ifjúságot. *Kollár* és a Ratio ebben is s az iskolai versengések fönntartásában is a jezsuita hagyományt vette át. Ezeknek az „aemulatio"-knak vagy „concertatio"-knak a rendeltetése természetszerűleg a tanulók munkakedvének fokozása volt.

Aztán ki kell emelnünk a Ratiónak a testnevelésre s az egészségápolásra vonatkozó újszerű rendelkezéseit is, melyek forrását szintén *Kollár* műveiben találjuk meg. Ennek

[103] *Str.* 979/1767.

[104] *Str.* 2410/1765.

[105] „Si quis, uti ego, gente *slavus* sit", írta magáról Kollár Oláh: Hungaria et Atila i. m. kiadásában, 92. Lambecius–Kollár: Commentariorum . . . libri I. és II. kötete élén viszont *„Pannonius* Neosoliensis"-nek titulálta magát. – Kollárnak a magyarsággal kapcsolatos érzésvilágát, mely társadalmi–gazdasági helyzetének és érdekeinek megfelelően ingadozott, tanulságosan világította meg *Dümmerth* Dezső „Történetkutatás és nyelvkérdés a magyar–Habsburg viszony tükrében. Kollár Ádám működése." című tanulmányában. Filológiai Közlöny, 1966, 391–413.

érdekében hangsúlyozta ő is, a Ratio is, hogy a tanterem legyen tágas, tiszta, világos s egyaránt fontosnak tartották a játékok és a kirándulások pedagógiai hasznosítását is.

S végül azt is megemlítjük, hogy *Kollár* „lokálpatriotizmusa" megnyilatkozását látjuk abban, hogy a sem kulturális, sem földrajzi helyzeténél fogva nem jelentős Besztercebánya (Neosolium) a 9 tankerület közül az egyiknek központja lett. *Kollár* viszont könyvei élén önérzetesen írta magát besztercebányainak, „Pannonius *Neosoliensis*"-nek, mert ott nevelkedett, „nam Neosolii educatus sum."[106]

A föntebbiek során csupán néhány föltűnőbb esetben mutattunk rá *Kollár* és a Ratio elveinek és utasításainak azonosságára; azok teljes összevetését más alkalommal végeztük el.[107] De úgy hisszük, a mondottak is eléggé megvilágítják azt a tényt, hogy *Kollár* és a Ratio eszmevilága között szoros kapcsolat van. Ezért, s amikor *Ürményi*nek a királynőhöz készített jelentésében azt olvassuk, hogy a Ratio tanulmányi és rendtartási részének kidolgozásához neki sem ereje, sem oda szükséges iskolai tapasztalata nem volt s emiatt tudományos (elméleti) és gyakorlati ismeretekkel rendelkező férfiak támogatását vette igénybe, akkor csakis *Kollár* Ádámra gondolhatunk.

Tersztyánszky Dániel, akit korábban a Ratio tulajdonképpeni szerzőjének tartottak, itt is olyasféle szerepet játszott, mint az Anzeigen-nél: mintegy „szerkesztőségi titkár" főnöke utasításait hajtotta végre. Ő sem a tudományos életben, sem a pedagógiában nem alkotott olyasvalamit, minek alapján *Ürményi* föntebbi szavait reá vonatkoztathatnánk. Az ő szerény egyénisége készséges és hasznos támogatója volt a háttérben levő mentora törekvéseinek.[108]

*

A munka folyásába a Ratio ránk jutott kézirati maradványai engednek némi betekintést. A „szerkesztőség" természetesen a kancelláriában dolgozott. Ott készítette el *Ürményi* a Ratio I. részét. A II. és a III. rész *Kollár* alkotása volt. Az ő fogalmazványait *Tersztyánszky* vagy saját, vagy *Reisenhuber* Ferenc kézírásában vitte a kancelláriába. Ez utóbbira azért gondolhatunk, mert ő, az Udvari Könyvtár írnoka másolta főnöke összes általunk ismert pedagógiai kéziratait. Sajnos, sem *Ürményi*, sem *Tersztyánszky* kéziratait – hogy *Kollár*éról ne is beszéljünk – nem hagyták az utókorra. Mi már azoknak csak a kancellária írnokai által készített másolatait vagy tisztázatait ismerjük, de azokat sem egész teljességükben. Ezeket a tisztázatokat aztán *Ürményi* és *Tersztyánszky*

[106] L. a 10. jegyzetet. – Besztercebánya azonban *1776-ban nemcsak tankerületi, hanem püspöki székhely is* lett. S ebben a tekintetben is joggal gondolhatunk Kollár közbelépésére. 1769-ben ugyanis az uralkodó számára készített egy beadványt, melyben Pázmány Péter esztergomi érsek 1622. évi tervére is hivatkozott, aki a roppant kiterjedésű érsekségből Szepes, Gömör, Turóc és Nógrád megye számára kívánt egy-egy püspökséget szervezni. Miközben Kollár ezen terv megvalósítását ajánlotta, a király főkegyúri jogát és a lelkipásztorkodás érdekeit is emlegette. *Str.* 1604/1769. Mária Terézia 1776-ban föl is állította a szepesi, a gömöri (rozsnyói) és a besztercebányai püspökséget. Vajon Kollár 1769 után is mozgatta-e az ügyet, nem tudjuk, de igen valószínű. 1773. december 13-án ugyanis Grassnéval azt üzente neki a királynő, hogy beadványával igen meg van elégedve, de készítsen hasonlót a veszprémi püspökségről is, mert az is túlságosan nagy kiterjedésű. S valóban: a székesfehérvári püspökséget teljesen, de részben a szombathelyit is a veszprémi püspökség területéből szervezték meg 1777-ben.

[107] Mária Terézia iskolareformja *i. m.* 122–210.

[108] *Imre* Sándor Mária Terézia iskolareformja . . . című könyvem ismertetése során továbbra is vallotta, hogy „Tersztyánszky a Ratiónak valóban szerkesztője volt." Századok, 1937. 350. Reá hivatkozva írta *Ravasz* J. is, hogy „Kollár szinte kizárólagosan irányító szerepét" ő sem látja igazoltnak. *I. h.* 433.

ismételten átjavította s ezeknek a javításoknak minősége és mennyisége újabb fényt vett a szerzőség kérdésére is. A M. Nemzeti Múzeum kézirattárának Fol. Germ. 1004 és 1003 jelzetű példányain az *Ürményi* által kidolgozott I. részben (nyomtatásban 1–113. lapokon) 170, a *Kollár*nak vagy *Tersztyánszky*nak tulajdonított II. részben (113–236) csupán 30 esetben látjuk *Ürményi* javítását, *Tersztyánszky* viszont az 1004 I. részét 40, a II.-at 50 alkalommal javította. S az is föltűnő jelenség, hogy míg *Ürményi*, főleg a mű I. részében, *tárgyi* változtatásokat is eszközölt, addig *Tersztyánszky* megelégedett a *stiláris* javításokkal. Ezekből pedig az látható, hogy *Ürményi* az I. résszel mint sajátjával rendelkezett, *Tersztyánszky* viszont azonos érdekeltséggel és óvatosan javítgatta az I. és II. rész német stílusát.

Itt, a kéziratokkal kapcsolatban említjük meg azt a meglepő tényt is, hogy *a föntebbi Ürményi-iratok tőszomszédságában található Kollár középiskolai reformtervezete,* a „Plan" (Fol. Lat. 2983–2985, 7–16. lap). Érthető, hogy *Finánczy* ezt nem vette észre, hisz az iraton sem címzés, sem szerző, sem dátum nem látható – de *Reisenhuber* kezeírása.

Miután a német szöveget többszöri átjavítás és letisztázás révén kiérlelték, megkezdődött annak latinra fordítása. Ám az első kísérlet igen gyöngén sikerült. Ezért kellett munkába fogni *Kollár* egykori rendtársát és barátját, a kiváló matematikust és latin stilisztát, *Makó* Pált.[109] Ő aztán az eléje került latin szövegeket nemcsak javította, hanem sokszor teljesen átírta s így a ma olvasható Ratio educationis-nak ő adta meg magvas, veretes latin stílusát.

Ily módon és föltűnően gyorsan készült el a magyar tanulmányi rendszernek ez a kiváló kódexe. Látszik, hogy az előkészületek már évek óta folyamatban voltak. Az I. részt *Ürményi* 1776. június 5-én terjesztette föl az uralkodóhoz s már akkor jelentette, hogy lényegében a II. rész is készen van, sőt immár az utolsó, a III. részen dolgoznak. Egy év múltán, 1777. június 14-én aztán ez a két rész is a királynő elé került jóváhagyásra. Ő azonban még kikérte egyes osztrák tanügyi vezető férfiak *(Kressel, Martini, Rautenstrauch* apát) s egy magyar szakbizottság véleményét. Annak tudomásul vétele és fölhasználása után már nem *Ürményi*, hanem főnöke, *Esterházy* Ferenc kancellár kérte augusztus 2-án a nyomásra kész latin nyelvű mű végleges jóváhagyását.[110]

Ennek során Mária Terézia kijelentette, hogy nagy vígasztalására szolgál, hogy ez a *fontos és kényes* (häckelich) *mű* létrejött, s hogy az mind az osztrák, mind a magyar illetékesek dícséretét kiérdemelte. *Esterházy*nak is vígasztalására szolgálhat, hogy az az ő kancellársága alatt jött létre. Végül javaslatot kért tőle, hogy miként nyilváníthatná különleges kegyét *Ürményi* irányában.[111]

De nemcsak *Ürményi* munkásságát kellett jutalmazni, hanem *Tersztyánszky* közreműködését is. Ő szerény szerepének megfelelően egy kúriát kapott a Pozsony megyei Récsén 1777. október 12-én[112] – *Kollár* viszont egy 33 jobbágyos falu, a Sopron megyei Keresztény adományában részesült és magyar nemességet nyert 1777. május 2-án.[113]

Ha még *Tersztyánszky* donációs leveléből is törölték tanügyi munkásságára való hivatkozást, akkor igazán nem csodálható, ha *Kollár*éba sem került bele az. Ám a „történeti falsum" ellenére is kiderült az igazság s megvalósult Kollár ismételten kifejezett reménysége, hogy az utókor ítélete kedvezőbb lesz róla: *„Iudicium melius posteritatis erit".*[114]

[109] Kollár és Makó kapcsolatára l. Mária Terézia iskolareformja *i. m.* 214–15.
[110] Ürményi és Esterházy fölterjesztései *Finánczy* i. m. I.–II. 458–67.
[111] Mária Terézia resolutio-ja *uo.* 468
[112] *Finánczy* i. m. II. 240
[113] *HKA* Cam. 13, 15 Aug. 1777.
[114] L. az „Etymologicum Linguae Latinae" előszavát. Mária Terézia iskolareformja *i. m.* 295.

OLÁHNÉ ERDÉLYI MÁRIA

AZ 1777-I RATIO EDUCATIONIS ÉS A MATEMATIKAOKTATÁS

Az 1777-i Ratio Educationis hosszú időre meghatározta a magyar oktatásügy irányát. Érdemes ezért e rendelkezéssel, illetőleg ennek a matematikaoktatásra vonatkozó előírásaival részletesebben is foglalkozni.

A különböző népiskolatípusok, a három évfolyamú grammatikai iskola, a két évfolyamú „humán" tárgyak osztálya, valamint az ugyancsak két éves filozófiai tagozat[1] előírt matematika tananyagát a tantervből, illetve az előírt tankönyvekből ismerhetjük meg.[2] A tanterv szerzői ugyanis a magasabb szintű oktatás felé haladva a tananyag[3] kijelölésekor egyre inkább csak a feldolgozandó tankönyvekre utaltak.

Az 1777-i Ratio Educationis matematikaoktatásra vonatkozó előírása első látásra – csak a tantervet vizsgálva – szerénynek tűnik. Megváltozik azonban a véleményünk,

[1] Az egyetemi matematika tananyaggal nem kívánunk foglalkozni, mivel arról igen szűkszavúan rendelkezett az 1777-i Ratio, tankönyvet sem írt elő. E tananyag alakulása, fejlődése nagy mértékben függött az egyetemi tanárok képzettségétől.

[2] A tanterv egységesítő törekvése a tankönyvkijelölés terén is érvényesült. Az 1777-es Ratio Educationis, valamint az azt követő kiegészítő rendelkezések a következő tankönyvek használatát írták elő a *„mathesis pura"*-ból:
Bé-vezetés a' számbavetésre a' magyar és hozzá tartozandó tartományok nemzeti iskoláinak számára. Institutiones Arithmeticae in usum gymnasiorum et scholarum grammaticarum per regnum Hungariae et provincias eidem adnexas. Elementa matheseos purae, in usum academiarum per regnum Hungariae, et privincias eidem adnexas.
(Ez összeállításnál nem voltunk tekintettel az átmenetileg előírt, illetve megtűrt tankönyvekre.)

[3] *A népiskola* minden típusánál (falusi, kisebb városi, nagyobb városi és elsőrendű) a tanítandó tantárgyak felsorolásában az elsők között találjuk a számtant, amelynél az előírt legbővebb tananyagban a négy alapművelet, a hármasszabály és a társaságszabály, továbbá ezek alkalmazása szerepel. A népiskola típusa határozta azt meg, hogy az előbb felsorolt anyagból mit vettek, illetve milyen területre (mezőgazdálkodás, kézműipar vagy kereskedelem) alkalmazták. A városi népiskolák azon tanulói esetében, akik majd valamilyen mesterséget szándékoztak folytatni – a jövendő életpálya szükségleteinek megfelelően – már a mértan elemeinek tanításáról is történt rendelkezés. A *grammatikai iskola* matematikai tanyaga a négy alapművelet gyakorlása, a „törtszámok kezelése" „az aranyszabály, az arányok, a haladványok" és ezek alkalmazása volt. A *„humán" tárgyak osztályá*ban a grammatikai iskolában tanított anyag ismétlésével kívánták kezdeni a matematikai ismeretek tanítását. Az ismétlésre szánt első hat hónap után pedig a „tiszta mennyiségtan" tanítását írták elő. *A filozófiai tagozaton a „pura mathesis"* tananyagában a következők szerepeltek: hatványozás, gyökvonás, algebrai kifejezések és a velük végzett műveletek. Az első és másodfokú algebrai egyenletek megoldása. Egyenletrendszerek tárgyalása. Arány és aránypár. Számtani, mértani sorozat. A logaritmus fogalma és alkalmazása. A tizedes törtek. Geometriai szerkesztési feladatok, különböző síkgeometriai tételek bizonyítása. Egybevágó és hasonló síkidomok. Területátalakítások, trigonometriai ismeretek, testmértan.

ha néhány dolgot figyelembe veszünk. *A grammatikai és a „humán"* tárgyak osztályait, valamint a filozófiai tagozatot együtt vizsgálva a számtan, illetve a matematika a második helyen áll (megelőzi pl. a történelmet és a hittant) *az egyes tantárgyak összóraszámát tekintve.*[4] Az igazsághoz tartozik természetesen az is, hogy az első és a második hely között – óraszám tekintetében – igen nagy volt a különbség. Míg a már említett összóraszám a latinnál 57, addig a matematikánál 18,5 volt.[5]

De nemcsak az óraszám, hanem a tananyag is a matematikai ismeretek megbecsülésére mutat. *Az említett osztályok előírt matematikai tananyaga – csak a címszavakat tekintetve – lényegében (a differenciál- és integrálszámítást nem számítva) alig volt kevesebb mint a jelenlegi általános és középiskolai tananyag.*[6] Az igaz, hogy ennek a tananyagnak jelentős része a filozófiai tagozaton került tanításra, de a filozófiai tagozatot mindenkinek, aki felsőfokú szakképzésben részt kívánt venni, el kellett végeznie tehát az is, aki nem reáltudományokkal kapcsolatos életpályát választott, jelentős matematikai tananyag elsajátítására volt kötelezve. A fentebb említett tények azt mutatják, hogy *a matematikai ismeretek oktatásának jelentős szerepet szántak a tanterv készítői.* Ez nyilván nem véletlen, hanem a felismert gazdasági és társadalmi szükségszerűség következménye volt.

Tanulságos megvizsgálnunk azt is, hogy *a matematikai tudomány akkori állásához hogyan viszonyult az előírt tananyag mind tartalmi, mind szemléleti szempontból.* A 18. századi matematikának az iskolai oktatásban is szereplő egyik nagy területe volt az *aritmetika.* Napjaink meghatározása szerint a számtan (aritmetika) – amelyet ma már nem tekintünk a matematika önálló részének – a valós számokkal való műveletekkel és számolási szabályokkal foglalkozik. Az aritmetikához tartozik még a számfogalom bevezetése, a különféle mértékegységekkel való számolás és ezek átszámítása.[7]

Mi volt a jellemző a 18. századi aritmetikai ismeretekre? Az előírt magyar nyelvű népiskolai számtankönyv szerzője a következő meghatározást adta: „A'Szám- vetés Számoknak tudománya, a'melly arra tanít, miként találhatjuk- fel a'bizonyos adott Számokból, az ismeretlen más Számokat".[8] Mind a népiskolai, mind a grammatikai és a „humán" tárgyak osztályainak tankönyveiben csak a pozitív egész és törtszámokkal, valamint a nullával találkozunk.

A történeti adatok arról tanúskodnak, hogy a természetes számok első bővítései a törtszámok voltak. Bár igaz, hogy a negatív számok szórványosan már az ókori matematikában is fölbukkantak, de használatukra csak jóval később került sor, és még a 18. században is léteztek olyan tudósok (pl. *Maseres, 1758; Frend,* 1796) akik a negatív számokat éppúgy nem ismerték el mint a képzeteseket.[9]

[4] A filozófiai tagozaton szereplő alkalmazott matematika óraszámait is számítva.

[5] A II. Ratio Educationis esetében a latin és magyar nyelv összóraszáma 64, a matematikáé pedig 21 volt. *(Mészáros* István: A magyar nevelés története 1790–1849, Budapest, 1968. 82.)

[6] E megállapításnál figyelmen kívül hagytuk a fokozatosan bevezetésre kerülő új általános iskolai tantervet.

[7] Matematikai kislexikon, Budapest, 1972. 382.

[8] Bé-vezetés a' számvetésre a' magyar és hozzá tartozandó tartományok nemzeti iskoláinak számára. Budán, 1783. 5.

[9] K. A. *Ribnyikov:* A matematika története. Budapest, 1968. 292.

Tovább vizsgálva a számfogalom felépítésének történetét, megállapítható, hogy a 18. századi matematika az irracionális számoknak csak a szemléletes fogalmára támaszkodhatott. Az irracionális számokat szabatosan meghatározó definíció csak a 19. század második felének eredményei közé tartozik. A komplex számok kérdése sem volt még megnyugtatóan tisztázva a 18. században. Bár R. *Bombelli* itáliai matematikus már 1572-ben megadta a képzetes és komplex számokkal végzett műveletek szabályait,[10] továbbá e számok használatával számos matematikai problémát meg tudtak oldani, azonban mégis idegenkedtek használatától. Az idegenkedés csak a 19. században, elsősorban *Gauss* hatására szűnt meg.[11]

Ezekből a történeti utalásokból látható, hogy a számfogalom bővítése (azon túl, ahogyan az a népiskolai tankönyvben található) bizonyos problémákat rejtett magában, még a matematika tudományában is sok nyitott kérdés volt velük kapcsolatban.

Meddig ment el a számfogalom bővítésében az 1777-es Ratio Educationis által meghatározott oktatás? A negatív mennyiségekkel és a velük végzett műveletek szabályaival a filozófiai osztályok tankönyvében találkozunk. Ugyanezen tankönyvben kerülnek bevezetésre – a négyzetgyökvonással kapcsolatosan – az irracionális számok, és a tankönyv írója megjegyzésben utalt a képzetes számokra is. Tehát a valós számkör minden száma bevezetésre került a filozófiai osztályokig bezárólag, sőt még a komplex számok irányába is történt utalás. Azonban a kidolgozott feladatok megoldásánál – gyökvonásos feladatoktól eltekintve – csak a népiskolában már megismert számokra volt szükség.[12]

Stevin holland mérnök 1585-ben megjelent könyvében részletesen foglalkozott a *tizedes törtek*kel azzal a céllal, hogy megteremtse a matematikai alapokat a mértékrendszer egységes tizes alapra való helyezéséhez.[13] De ez nem sikerült[14] és a következő évszázadokban a tizedes törteket elsősorban csak a csillagászati számításokban használták. A filozófiai osztályok algebra-tankönyve a gyökvonás és a logaritmus tárgyalásánál azonban használja a tizedes törteket. A későbbi kiadású, átdolgozott tankönyvek pedig már önálló fejezetként tárgyalják a tizedes törteket és a velük való számítás szabályait.[15] Viszont az a tény, hogy pl. 1793-as és az 1798-as kiadású tankönyvben a tizedes törteket az utolsó fejezet[16] tárgyalja, azt mutatja, hogy az algebrai tananyag befejezéseként megtanított ismeretnek a széleskörű alkalmazására nem gondoltak. Ez nyilván következménye volt annak, hogy a tizedes törtek használata a 18. század végén még eléggé korlátozott volt.

[10] Uo. 120.

[11] O. *Becker:* Grundlagen der Mathematik. München, 1954. 213.; N. *Bourbaki:* Eléments d'histoire des mathématiques. Párizs, 1969. 200.; *Ruzsa* Imre: A matematika néhány filozófiai problémájáról. Budapest, 1966. 76.

[12] De még a 20. századi tanítási gyakorlat is nagyrészt olyan feladatokkal dolgozott, amelyeknek egész szám vagy törtszám volt a megoldása.

[13] *Szász* Gábor: A matematika fejlődése. Budapest, 1967. 37.; J. F. *Scott:* A History of Mathematics. London, 1958. 127.; Dirk J. *Struik:* A matematika rövid története. Budapest, 1958, 101.

[14] Több kiváló francia matematikus erőfeszítésének eredményeként vált lehetővé a tizedes mértékrendszer bevezetése Franciaországban 1799-ben.

[15] Kitérve a kerekítés szabályára és a közönséges törtnek tizedes törtté, illetve a tizedes törtnek adott nevezőjű közönséges törtté való átalakítására.

[16] A még későbbi kiadású tankönyvekben (pl. az 1811-esben) a tizedes törtek tárgyalása nem a tankönyv végén, hanem a tananyagba beépítve (az egyenletek, gyökvonás és logaritmus előtt) kerül sorra.

Jelentős eredmény volt a számítási módszerek tökéletesítése szempontjából a *logaritmus* bevezetése, amely a 17. század elején történt, bár az elméleti alapok már jóval régebben kialakultak. Az első táblázatok megjelenése után a logaritmus hamarosan a számítási eljárások részévé vált és gyorsan terjedt. Az 1777-es Ratio Educationis megjelenésekor a logaritmus táblázatok már nélkülözhetetlen segédeszközei voltak a számításoknak. A filozófiai osztályok tankönyve foglalkozik a logaritmussal,[17] bár használata nem szövi át a tananyagot.

Az *algebra* önálló fejlődési útja már a 18. század elején kialakult. *Newton „Arithmetica universalis" című művében (1707) az algebrát mint az aritmetika magasabb fokát tárgyalta. Még határozottabban tapasztalható az algebrának mint önálló tudománynak az elhatárolása Euler*nél. Ily módon a 18. században az algebra tárgya – mint az algebrai egyenletek, hozzávéve az egyenletek megoldásához szükséges számítási módszereket, eljárásokat is – már meghatározást nyert.[18] A Ratiók-korabeli, a filozófiai osztályokban használt matematika tankönyv első kötete algebra, a második pedig geometria. Az algebra-kötet a harmadik részben a szükséges számítási módszerek tárgyalása után foglalkozik az egyenletekkel. Az egyenleteknek a mindennapi élettel való kapcsolata élesebben és határozottabban látszik a Ratio által előírt tankönyvben, mint sok később használtban. A tankönyv szerzője ugyanis nem szakította el az egyenletek tárgyalását a problémáktól, a szöveges feladatoktól: „Quaelibet aequatio nascitur ex aliquo problemate".[19] A tankönyvben található egyenletekre vonatkozó példák általában szöveges feladatok. Helyeselhető még az is a tankönyv tárgyalásmódját illetően, hogy a határozatlan egyenletekkel is foglalkozik és több ilyen típusú kidolgozott feladatot is vesz. Viszont hiba a másodfokú egyenletek tárgyalásánál az, hogy mindig csak egy gyök szerepel a könyvben megoldott feladatoknál. Ez a helyzet még az olyan szöveges feladatok esetében is, amikor a feladat szövege megengedné a második gyököt. Ez már csak azért sem érthető, mivel a 18. század közepén már bizonyított tétel volt az, hogy minden *n*-ed fokú egyenletnek pontosan *n* gyöke van.

Egy jelentős témakör még az algebra kötetben a *„De variis quantitatum relationibus"* című rész, amelynek egy-egy fejezeteként szerepelnek a logaritmusra és a tizedes törtekre vonatkozó – már említett – ismeretek. Az arányra és aránypárokra vonatkozó ismeretek nemcsak a gyakorlati alkalmazásokban vitt szerepük, hanem a matematikán belüli alkalmazásuk miatt is sokkal nagyobb hangsúlyt kaptak a Ratiók korabeli oktatásban mint napjainkban.[20] Elméletileg is mélyebben tárgyalták az aránypárok témakörét, mint napjainkban. (Ez főként a filozófiai osztályokban történt így). De e témakör tárgyalása már a grammatikai és a „humán" tárgyak osztályában is szerepelt, sőt már a

[17] A tankönyv a logaritmust mint kitevőt vezeti be és így a műveleti szabályok az értelmezésből azonnal adódnak. A 2-es és az *a* alapú logaritmus után kerül sorra a 10-es alapú logaritmus. A logaritmus tábla használata is szerepel a tankönyvben.

[18] *Ribnyikov* i. m. 289–291.

[19] Elementa matheseos purae in usum academiarum per regnum Hungariae, et provincias eidem adnexas, Budae, Elementa algebrae, 69. oldal.

[20] Ugyanis például e részen belül – támaszkodva az aránypárokra vonatkozó ismeretekre – kerülnek tárgyalásra a sorozatok. (Pl. a geometriai sor összegképletének a levezetésénél is aránypárokra vonatkozó ismeretet használva fel.)

népiskolai tanulmányokban is.[21] Nagyon sok gyakorlati feladat megoldásánál az aránypárokat használták. A grammatikai és a „humán" tárgyak osztályának tankönyvében a II. és a III. kötet anyaga jelentős részben az aránypárok gyakorlati alkalmazása.

*

Az oktatásban is szereplő másik nagy témakör *a geometria* volt. A geometriát tudománnyá a görög matematikusok tették.

Euklidész (i. e. 300 körül) megírta híres könyvét az *„Elemek"-et,* amelyben a matematikai tárgyalásmód szabatosságára olyan példát mutatott, amelyet hosszú időn keresztül mintaképnek tekintettek a matematikusok. A 18. századi matematikára is erőteljesen hatott *Euklidész* „Elemek" című munkája, de ugyanakkor bizonyos elégedetlenség is volt a matematikusok körében az „Elemek" nehézkes rendszerével szemben. Sokan kritizálták az euklideszi axióma-rendszert, különösen a párhuzamossági posztulátumot. Ezek a geometria alapjait érintő kritikák a tudományos érdek mellett már széleskörű társadalmi jelentőséggel is bírtak. Sokakban kételyek merültek fel az „Elemek" iskolai tankönyvként való alkalmazásával szemben. Az egyes országok matematikusai többé-kevésbé szakítottak a geometriának az euklideszi séma szerinti tanításával, és megteremtették a geometria későbbi tankönyvtípusát. Olyan tárgyalásmódban dolgozták fel a geometriát, amely révén e témakör a tanulóifjúság számára elérhetővé és a gyakorlati feladatok megoldása számára használhatóvá vált.[22]

A geometriatanítás új elveinek kialakítása már az 1777-es Ratio Educationis tanrendszerét követő iskolákban használt tankönyvön is meglátszik. Az *„Elementa geometriae purae"*-ben nagyrészt azok az ismeretek szerepelnek, amelyek a későbbi iskolai anyagban is helyet kaptak. Először sík-, majd térgeometriával foglalkozik a tankönyv. A síkgeometriai anyagrészben geometriai szerkesztési feladatok is vannak, továbbá szerepelnek az egyszerűbb síkidomok területszámítási képletei is (bizonyítással együtt). Térgeometriából elsősorban a testekkel, azok felszínének és térfogatának kiszámításával foglalkozik a tankönyv. E képletek levezetésénél egyes esetekben azzal az eljárással találkozunk, amely gondolatilag hasonló ahhoz, amelyet napjainkban „burkolt integrálszámítás" megjelöléssel szoktunk emlegetni. Ezekre a túlzottan tömör tárgyalásmód a jellemző. Például a gúla köbtartalmának kiszámítására vonatkozó képlet levezetésénél minden rajz, jelölés, képlet nélkül – csak szavakban elmondva és közben hivatkozva az algebrai és geometriai részben már bizonyított tételekre – rötrénik az állítás bizonyítása.

A síkgeometriai anyagrészbe beépítve kerül sor a *trigonometriai anyagrész* tárgyalására. A trigonometria – amelynek eredete messze az ókorba nyúlik vissza – a Ratio megjelenésekor már kialakult tudományág volt. E tudományág sokat köszönhetett az *Euler* által bevezetett – jelenleg is használt – könnyen kezelhető jelölésrendszernek. A korábbi időkben a trigonometriai ismeretek terjedését nagyon hátráltatta a nehézkes jelölésrendszer, ami miatt a szerzők sokszor inkább szavakban mondták el az összefüggéseket. *Euler* érdeme volt az is, hogy a trigonometrikus függvények értékeit nem szakaszokkal, illetve szakaszhosszakkal, hanem számértékekkel adta meg.[23] Az 1777-es

[21] A népiskolai tankönyv tárgyalásmódjára a formalizmus eléggé jellemző.

[22] *Ribnyikov* i. m. 285–288.

[23] Carl B. *Boyer:* A History of Mathematics. New York–London–Sydney, 1968. 485–486.; Dirk J. *Struik:* A matematika rövid története. Budapest, 1958. 128.

Ratio Educationis által előírt matematika-tankönyv még sok tekintetben nem zárkózott fel *Euler* fentebb említett eredményeihez a trigonometriai anyagrész tárgyalásánál.

A 18. századi matematikára természetesen nemcsak az eddig említett témakörök fejlődése volt jellemző. A matematika önálló ágaként fejlődött például már a számelmélet is,[24] a geometria egyes részterületei (például analitikus geometria,[25] differenciálgeometria), analízis és az abból kiváló matematikai diszciplínák.

A tárgyalt kor sajátossága volt az is, hogy *megkezdődött a matematika fokozatos szétválása „tiszta" és „alkalmazott"* matematikára.[26] E korban azoknak a tudományoknak a nagy részét, amelyek ma már önálló természettudományi, illetve technikai diszciplínák, a matematika részeként tekintették és „alkalmazott matematika" név alatt említették. Alkalmazott matematikából az 1777-es Ratio Educationis a geodéziának, a hidrotechnikának, az építészetnek „s más effélék"-nek a tanítását írta elő. Ezeknek a részeknek a tanításával nem foglalkozunk, mivel e tanulmány céljaként annak a tananyagnak a vizsgálatát tekintjük, amelyből az alsó és középfokú matematikai tananyag kialakult.

*

Foglalkoznunk kell a tanított tananyag feldolgozásának *módszerével* is. A könyvekből megállapítható az, hogy a fogalmak kialakításánál általában nem helyes úton jártak. A tankönyvírók ugyanis leginkább csak közölték az egyes fogalmakat, elvárva azt, hogy a tanulók első hallásra értsék meg és tegyék magukévá azt az ismeretet, amelynek a megalkotása magának a tudománynak is hosszú idejébe telt.

A matematika, amint tudjuk, *deduktív* tudomány. *Euklidész* az „Elemek"-ben a matematikai tárgyalásmód szabatosságára olyan példát mutatott, amelyet a matematikusok több mint kétezer éven át mintaképnek tekintettek és utánozni igyekeztek a matematika más területein is. Vagyis igyekeztek a valóságból absztrahált alapfeltevésekre (axiómákra) és a kialakított matematikai fogalmak meghatározására (definíciójára) támaszkodva a tételeket deduktív módszerek útján levezetni. Formailag a matematika deduktív jellege abban mutatkozott meg, hogy a tételeket bizonyították. A következőkben azt vizsgáljuk, hogy milyenek voltak ebből a szempontból az 1777-es Ratio Educationis által előírt *tankönyvek*. Axiómával csak a filozófiai osztályok tankönyvének geometria-részében találkozunk. Bár van utalás rá, hogy az algebra-részben is használták. „Addimus nonnula axiomata, quorum usum et in Algebra jam habvimus, et porro habebimus in sequentibus".[27] Bár a definíció szóval egyik tankönyvben sem találkozunk, mégis még a népiskolai tankönyv is minden felhasznált fogalmat már a bevezetésekor azonnal meghatároz. Míg a népiskolai és a grammatikai és a „humán" tárgyak osztályainak tankönyveiben nincsenek kiemelve a tételek, addig a filozófiai osztály tankönyvében tételek, azok bizonyításai, valamint a tételekből folyó „corollarium"-ok találhatók. Az alsóbb iskolák tankönyvei

[24] A számelmélet önálló részként nem szerepel e tankönyvekben. De azért – napjaink tankönyveihez hasonlóan – bizonyos számelméleti ismeretek, más anyagrészbe beépítve megtalálhatók a Ratiók korabeli tankönyvekben is.

[25] A későbbi kiadású tankönyvekben – pl. az 1798-asban – már szerepel bizonyos analitikus geometriai ismeret.

[26] A korabeli latin szóhasználatban „mathesis pura" és „mathesis adplicata".

[27] A 19. számú jegyzetben szereplő kötetben: Elementa Geometriae purae, 8. oldal.

kérdésfeletes feldolgozásúak, amelyek mellett még megjegyzések és kidolgozott feladatok vannak. A feladatok a filozófiai osztályok tankönyvében sokszor problémaként szerepelnek. Értékesek még e tankönyvnél a megjegyzésben közölt – összefüggésekre, további eredményekre történő – utalások. Az alsóbb iskolák tankönyveiben viszont elég sokszor pontokba szedett szabályokkal találkozunk.

Szólnunk kell még e matematika tankönyvek *kifejezésmódjáról* is. Tudjuk, a matematika sajátos szimbolikus nyelvet használ, vagyis fogalmait betűkkel, jelekkel, tételeit pedig képletekkel fejezi ki. Ez a kifejezésmód (formanyelv) a Ratiók korabeli matematika-tankönyvekben még nagyon kezdetleges. Az anyag tárgyalásmódjára a fogalmiság jellemző inkább, vagyis a meghatározások, tételek szóban vannak kimondva. Ennek a tárgyalásmódnak kétségkívül sok előnye is van. Nem homályosul el az, hogy a képletnél sokkal lényegesebb az a gondolat, ami a képlet mögött van, aminek a képlet csak rövidített, gyorsított, könnyen áttekinthető lejegyzése. Így kevésbé csúszhat be az a hiba, hogy elfelejtkezzünk arról, hogy a képletek egy-egy jelenségnek vagy jelenségcsoportnak csak a formai oldalát tükrözik.

*

Bár az 1777-es Ratio Educationis nem határozta meg *az oktatási és nevelési célt* az egyes tantárgyak oktatásával kapcsolatban, mégis sok mindent lehet e téren is sejteni. A grammatikai osztályoknál a *mindenkire nézve szükséges* tantárgyak csoportjában az elsők között szerepel a számtan. A „humán" tantárgyak osztályaiban szintén a *fő és szükséges tantárgyak* között szerepel „a számtan és a mennyiségtan elemeit".[28] Figyelmes vizsgálat után azonban az is nyilvánvaló lesz, hogy *a hasznosság mellett* még más nevelői értéket is láttak a matematikai ismeretek tanításában. Az előző századok számtan-oktatására az volt a jellemző, hogy a tanítás során ismereteket közöltek, alkalmazandó szabályokat adtak. A 18. században viszont már igen sok országban arra törekedtek, hogy a tanítás által a tanulók szellemi erőit is fejlesszék. Olyan matematikai oktatást akartak megvalósítani, amely már nem elégszik meg a műveletek gépies végzésével, hanem minden egyes lépés megértését, indoklását is megköveteli. Egyre inkább előtérbe lépett az a nézet, hogy *a matematikaoktatás kiválóan alkalmas az értelem fejlesztésére, a logikus gondolkodásra nevelésre.* Szállóigévé vált az az 1748-ban megjelent „Arithmeticá"-ban szereplő megállapítás, hogy „a számtan az ész köszörűköve".[29] Az 1777-ben kiadott Ratio Educationisban is megtalálható már a tanítandó anyag megértését, a számítási eljárások indoklását is követelő tanítás bevezetésére irányuló törekvés. Ezt az állítást igazolja például e rendelkezésnek az a kívánalma, hogy a tankönyvekben a szokásos szabályok és eljárások mellett a pontos meghatározások és a szabályok levezetései is szerepeljenek.[30]

Előírt követelmény volt még a *gyakori ismétlés* is. „Sokszoros tapasztalat tanít rá, hogy semmi sem esik ki oly gyorsan emlékezetünkből, mint a számtan, ha a szabályokat

[28] A grammatikai iskolában a geometria azon tantárgyak között van említve, amelyek „csupán némely ifjaknak szükségesek vagy hasznosak". E tárgyat csak azoknak a szorgalmas ifjaknak kívánták tanítani, akik „a grammatika végeztével az iskolának búcsút mondanak".

[29] *Beke* Manó: Vezérkönyv a népiskolai számtani oktatáshoz. Budapest, 1912. 8.

[30] Az 1777-iki Ratio Educationis. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta *Friml* Aladár, 1913, 107.

kellően meg nem értettük és ha alkalmazásukban folytonos gyakorlat által nem tökéletesedtünk."[31] Ezért igen alapos gondot fordítottak a tanterv és tankönyvek készítői az ismétlésre, sőt mondhatjuk azt, hogy e téren túlzásokba is estek. Ezt nemcsak ma az idők távlatában látjuk így, hanem már a korabeli *kritika* is szóvá tette azt, hogy feleslegesen sok a négyszeri ismétlés az alapműveletek tanításánál: „also in allen viermal durch 8 Schuljahre wiederholt werde, welches wohl zu viel ist".[32]

*

„Az új ismeretek átadását-átvételét módszertani segédeszközök könnyítik meg" – olvashatjuk az 1972-ben megjelent „A matematikatanítás módszertanának néhány kérdése" című munkában. E könyv módszertani segédeszközként említi a tankönyvet, a szemléltető eszközöket, a tanulói modellezést, a szerkesztő és mérő eszközöket és az audiovizuális eszközöket. Szükséges megvizsgálnunk már csak a teljesség kedvéért is az 1777-es Ratio Educationisnak a *módszertani segédeszközök*re vonatkozó előírását.

Arról már szóltunk, hogy minden iskolatípus esetében elő voltak írva a megfelelő *tankönyv*ek. Ha a tanítási gyakorlatot, a korabeli iratokat vizsgáljuk, akkor e felsőbb hatóságokhoz felterjesztett jelentésekből az derül ki, hogy ezeket a könyveket használták is. A tanárok mindenesetre használták a tankönyveket, hiszen sok esetben a végzett tananyagot is éppen az előírt tankönyvekre történt hivatkozással adták meg. De még a tanárok esetében is sokszor volt probléma a tankönyvellátottsággal. Ennek igazolására idézhetjük pl. a budai tankerületi főigazgató 1778-as jelentését, amely szerint a tanárok által használt tankönyvek vagy a tanárok saját könyvei vagy a rendház könyvtárából valók voltak.[33] De a diákok tankönyvellátottsága még a tanárokénál is rosszabb volt és mint probléma az egész korszakon végighúzódott.[34] Önkéntelenül felvetődik a kérdés, hogy ilyen körülmények között miből tanultak a diákok. A válasz erre röviden az, hogy az órákon, előadásokon jegyzeteltek, diktált szöveget írtak, könyveket, jegyzeteket másoltak, sőt egymás jegyzeteit is megvették.

Több forrásban keresendő annak az oka, hogy tárgyalt korszakunkban a tankönyv használat nem volt általános, és, hogy a tankönyvellátottság terén problémák voltak. A nyilván fennálló anyagi okok mellett valószínűleg az is közrejátszott ebben, hogy a diákok nem tudtak tanulni a tankönyvekből. Még napjaink matematikaoktatásában is probléma ránevelni a diákokat a tankönyvek használatára. Sokszor még ma is csak példatárnak használják diákjaink a tankönyveket. A Ratiók korabeli tankönyveket viszont nem nagyon tudták mint példatárat használni, mivel e könyvekben kevés és nagyrészt kidolgozott feladatok voltak.

[31] Uo. 143.

[32] Mercur von Ungarn, 1786, 669. oldal.

[33] C, 67, Dep. lit. pol. 1778, Distr. Budensis, 4,31, (Magyar Országos Levéltár, továbbiakban MOL).

[34] L. pl. *Németh* Ambrus: A Győri Tudomány-Akadémia története keletkezésétől 1788-ig. I. 36. és 25.; C, 67, Dep. lit. pol. 1782, Distr. Jaur. 4 ; 2 (MOL); C, 67, Dep. lit. pol. 1796, 10; 31 (MOL).

Bár közvetve, de mégis a korabeli matematikaoktatásra vet fényt az is, hogy az egyes *iskolai könyvtárak*ban milyen matematikai művek voltak. Az 1777-es Ratio Educationis rendelkezett a könyvtárak felállításáról is, amelyeknek, a tanulókra és a tanárokra nézve egyaránt hasznosaknak kell lenniök"[35] De nemcsak humán tárgyú könyvek beszerzésére gondoltak. Az akadémiai könyvtárak esetében 15 szakcsoport van említve, amelyek között ötödik helyen szerepel a mennyiségtan. De nemcsak az akadémiai könyvtárakra gondoltak, hanem azt is leszögezték, hogy, a gimnáziumokban és grammatikai iskolákban is gondoskodni kell a szükséges könyvkészlet, illetőleg kis könyvtárak beszerzéséről".[36] Az egyes tanintézetek esetében rendszeresen találkozunk *szakkönyv* kérésével a fentmaradt iratokban.[37] E könyvkérő jegyzékekben sok a hasonlóság, bár megállapítható, hogy az összeállításnál sok esetben szerepet játszott a tanárok egyéni érdeklődése is. Egyes tanárok nemcsak a tanítandó anyag témaköreihez kapcsolódó, hanem pl. differenciál- és integrálszámítással foglalkozó könyveket is kértek. Ez azt mutatja, hogy voltak olyan tanárok már e korban is, akik gondoltak önképzésükre, matematikai kulturáltságuk emelésére, lépést kívántak tartani a fejlődő szaktudománnyal. E megjegyzés természetesen elsősorban a királyi akadémiák tanárainak szakkönyv kérésére volt jellemző. A beszerzésre kért matematikai könyvek legnagyobbrészt külföldön jelentek meg. A kisebb iskolák esetében természetesen sokkal szerényebb felszereltségű könyvtárak voltak mint az akadémiáknál. De ezekkel kapcsolatban is találhatók olyan iratok, amelyek matematikai könyvek létét tanúsították.[38]

Mit mondhatunk a matematikaoktatás másik segédeszközéről, *a matematikai szertárakról?* A matematikai szertárak felszereltsége is meghatározója egy korszak matematikai oktatásának. A tárgyalt korból származó iratokban rendszeresen találkozunk olyan kérelmekkel, amelyek matematikaoktatási segédeszközök beszerzésére vonatkoztak.[39] Ezek a kérelmek *mérő, szerkesztő,* valamint *szemléltető eszközök* beszerzésére irányultak. De nemcsak kérelemmel, hanem ilyen eszközök beszerzését tanúsító számlákkal is találkozunk. Például az 1778/79-es tanévből származó egyik számla a pécsi kir. főgimnázium geometria-tanára számára készített geometriai testekről szól.[40] De idézhetjük a nagybányai iskola beszerzési számláit is. E számlák matematikai könyvek, körző, vonalzó és geometriai testek vásárlását tanúsítják.[41] Az egyes iskolák matematikai szertárait illetően a ténylegesen meglevő eszközökre vonatkozóan is maradtak fenn adatok.[42]

*

[35] Id. kiadás, 190.

[36] Uo. 191.

[37] C, 67, Dep. lit. pol. 1792, 5; 20 és 22, 1793, 12 ; 10, 1794, 12; 106 és 109. (MOL).

[38] L. pl. C, 67, Dep. lit. pol. 1778, Distr. Poson. 2; 12 és 5; 63, 1782, Distr. Jaur. 4 ; 1 és 2, 1786, 20 ; 8, 1801, 12 ; 33 (MOL).

[39] L. pl. C, 67, Dep. lit. pol. 1780, Distr. Quinqueeccl. 1; 24 és 54, 1782, Distr. Jaurinensi 4; 1 és 2, 1793, 12 ; 10, 1794, 4 ; 4 és 12; 106 és 109, 1795, 10; 36 és 16; 23. (MOL); Pécsi Normál-iskola iratai 1802/3 VIII/106, Baranya megyei levéltár.

[40] C, 67, Dep. lit. pol. 1779, Distr. Quinqueeccl. 2 ; 86, (MOL).

[41] C, 67, Dep. lit. pol. 1782, Distr. Unghvár, 2; 68. (MOL).

[42] L. pl. C, 67, Dep. lit. pol. 1780, Distr. Quinqueeccl. 1; 14, 1802, 3 ; 28. (MOL); *Németh* Ambrus: A Győri Tudomány-Akadémia története, I. 31. old.

Az oktatásügy minden komoly reformja az iskolákban tanító *pedagógusokon* áll vagy bukik. Az 1777-es Ratio Educationis szerkesztői is tudták ezt, ezért foglalkozik e tanterv külön kiemelten az elsőrendű népiskolával, azaz norma-iskolával. „Ebben nemcsak a gyermekeknek kell teljesebb és bővebb oktatásban részesülniök, mint a többiekben, hanem maguknak a tanítóknak is, hogy hivatásuk teljesítésében gyakorlatot szerezzenek"[43] De e törvény szerkesztői nemcsak a népiskolák, hanem a magasabb osztályok tanítóra, tanáraira is gondoltak. Bár a felsőbb iskolatípusok pedagógusainak képzésénél a szerzetesrendekre kívántak támaszkodni, de azért néhány utalás (repetensek kollégiuma, concursus, próbaév) velük kapcsolatban is található e rendelkezésben.

A *népiskolai tanítóképzést* a norma-iskola keretében kívánták megvalósítani. Az előírás szerint: „az elsőrendű népiskolák igazgatójának azon kell fáradoznia, hogy ezen egyének nemcsak kiképzést nyerjenek azokban a tárgyakban, melyekre a gyermekeket tanítani fogják, vagy amelyek a jövőben kötelezőkké fognak tétetni, hanem megtanulják és sűrű gyakorlással egészen elsajátítsák a módszert is ahogyan a gyermekeket tanítani s velük azt, amit maguk megtanultak, közöni kell".[44] Levéltárainkban bőségesen találunk olyan jelentéseket (Informatio Semestralis Praeparandorum), amelyek tanítójelöltek illetve tanítók képzéséről adnak számot.[45] E képzésben ugyanis sokszor már állásban levő tanítók is részt vettek. Ezek az iratok a személyi adatok mellett osztályzatokat is tartalmaznak. Nem minden esetben szerepeltek ugyanazon tantárgyak az osztályozásnál, de a tanítás módszertana és az aritmetika mindig vizsgatárgy voltak. Az a tény, hogy aritmetikából mindig minősítették a norma-iskolai képzésben résztvevő tanítókat, tanítójelölteket azt mutatja, hogy igen lényegesnek tartották a matematikai ismereteket, a biztos tudást e tárgyból. Más kérdés az, hogy nem minden tanító vett részt ilyen képzésben és, hogy ez a félév, sőt sok esetben még annál is rövidebb idő nem volt elegendő a szükséges ismeretek elsajátítására.
elsajátítására.

A népiskolai tanítókról félévenként jelentést kellett felterjeszteni a felettes hatóságokhoz. E jelentések[46] tartalmazták – többek között – a tanítók nevét, vallását, nyelvismeretét, legmagasabb iskolai végzettségét, erkölcsi magatartásuk és tanításuk minősítését, a tanítói munkakörben eltöltött évek számát és a tanított osztály létszámát. Ezekből valamint a fentebb említett jelentésekből kitűnik, hogy a tanítók nagy többsége több idegen nyelven tudott. A legmagasabb iskolai végzettségre vonatkozó válaszok igen változatos képet mutatnak. Sok olyan tanító illetve tanítójelölt volt akik mindössze csak népiskolai tanulmányokat végeztek. De ugyanakkor szép számmal voltak olyan tanítók is, akik akadémiai tanulmányokat is folytattak, bár ezek nagyrésze nem fejezte be tanulmányait. Az állásban levő tanítókról készített jelentésekben minősítés is található, amelyek általában elég jók. Sajnos, ezekből a tanítás egészét érintő válaszokból nem derül ki az, hogy az illető pedagógus hogyan tanította a számtant és mértant.

[43] Id. kiadás, 66.
[44] Uo. 97.
[45] L. pl. C, 69, Dep. schol. nat. 1793; 6; 16 és 11, 1794, 9 ; 13 és 26, 1806, 3; 18 és 29. (MOL).
[46] L. pl. C, 69, Dep. schol. nat. 1792, 9 ; 10, 1793, 6; 11 és 16, 1794. 9; 13 és 26, 1804, 7; 16, 22 és 41, 1806, 2; 20 és 3; 18. (MOL).

A népiskolai osztályokat követő iskolák pedagógusainak képzését a már említett rendelkezések (repetensek kollégiuma, concursus, próbaév) voltak hivatva segíteni. A repetensek kollégiuma[47] azonban nem fejtett ki élénkebb működést, hamarosan megszűnt, az 1806-os Ratio Educationis már meg sem említette. A *„concursus"*-t – amely lényegében versenyvizsgát jelentett, vagy legalábbis kellett volna jelentenie – a megüresedett katedrák betöltésénél alkalmazták.[48] A *próbaév* – amint nevéből sejteni is lehet – azt a célt szolgálta, hogy a pedagógus pályán alkalmazottak kinevezésük előtt „tanítói rátermettségüknek kétségbevonhatatlan bizonyítékait" adják.

Érdemes egy kicsit részletesebben megnézni azt, hogy mit jelentett tulajdonképpen egy „concursus" nevezetű vizsga. A grammatikai és a „humán" tárgyak osztályaiban megürült katedrák betöltésére meghirdetett „concursus"-t az illetékes tankerületi székhelyen rendezték meg az ott székelő királyi akadémia tanárainak közreműködésével. A jelentkező jelöltek a bizottság előtt írásbeli és szóbeli vizsgát tettek. A Magyar Országos Levéltárban megtalálható néhány „concursus" anyaga: a pályázók okmányai, vizsga dolgozatai és a vizsga jegyzőkönyve.[49] Ezt az anyagot vizsgálva néhány észrevételt tehetünk. Az írásbeli kérdések általában nem matematikai tárgyúak voltak, leginkább egy levelet és egy „dialógus"-t kellett készíteni valamilyen megadott témából. A matematikai ismeretekből általában csak szóbeli vizsga volt, és a követelmény leginkább csak a tanítandó tananyag körében mozgó ismeret számonkérésére korlátozódott. Az országos helyzetet vizsgálva találunk olyan jegyzőkönyvet is, amely azt mutatja, hogy a vizsgán egyáltalán nem nézték meg a pályázók matematikai felkészültségét.[51] De ez nem volt általános, mert minden vizsgán általában szerepelt matematikai kérdés, csak a legtöbb esetben az utolsók között. Sok esetben a pályázónak csak feladatot kellett a vizsgán megoldani, amely leginkább az akkori gyakorlatnak megfelelő – szinte receptszerűen megadott – számítási eljárások példán keresztüli számonkérését jelentette. A másik véglet az volt, amikor csak elméleti kérdés, illetve bizonyítás szerepelt a vizsgán. Az ilyen kérdések magukban rejtették azt a veszélyt, hogy a könyvekből betanult szöveget mondták el a pályázók feleleletként, és így sokszor nem lehetett biztos képet alkotni arról, hogy mennyire sajátjuk a tanítandó tananyag. De található néhány olyan „concursus"-i anyag is, amelyek azt mutatják, hogy egyes vizsgabizottságok az előző eseteknél igényesebben vizsgálták meg a pályázók matematikai felkészültségét.

[47] „Ezen kollégium közösségébe tartoznak azok az ifjak, akik a különféle tudományszakok ismétlésére alkalmas jelölteknek nyilváníttattnak" tanáraik részéről, illetve nyitva lesz „a belépés állásra és állapotra való különbség nélkül mindazoknak, akik a jövőben iskolai teendők végzésére szánják el magukat és a tanulmányaik kiegészítésére segítségre szorulnak" – olvashatjuk az 1777-es dokumentumban.

[48] Az 1777-es Ratio Educationis csak az akadémiai és főgimnáziumi tanári állásoknál írta elő a pályázat útján történő betöltést. A levéltárakban található anyag alapján azonban megállapítható, hogy nemcsak a főgimnáziumokban, hanem sok esetben a többi gimnáziumokban is a grammatikai és „humán" tárgyak osztályaiban megüresedett katedrákat is pályázat útján töltötték be.

[49] L. pl. C, 67, Dep. lit. pol. 1793, 4 ; 62, 1793, 16; 85, 86, 106, 107, 126 és 127, 1795, 16; 21 és 22, 1796, 4; 84 és 85, 1800, 5; 20 és 21, 1800, 6; 100 és 101, 1800; 3; 34 és 35, 1801, 2; 64 és 68, 1801, 4; 67, 1801, 11; 1 és 2, 1801, 16; 5 és 6, 1802, 2; 90 és 91, 1802, 4; 55 és 56, 1802, 16; 2 és 3, 1805, 15; 60, 1806, 6; 4 és 5, 1806, 37; 5. (MOL). De volt olyan eset is, hogy az üres állás betöltésére nem tartottak „concursus"-t, hanem a jelöltek – irodalmi munkásságukat tartalmazó – pályázatot adtak be. (Például C, 67, Dep. lit. pol. 1801, 6; 37. (MOL). A korabeli iratokban olyan esettel is találkozunk, amikor a tekintetbe vehető jelölteket minősítésük alapján rangsorolták.

[50] Pl. 1795-ben az egyik „concursus"-on arról kellett a pályázóknak levelet írni, hogy hogyan lehet egy osztályban rendet és fegyelmet tartani vessző és más büntetés nélkül. (C, 67, Dep. lit. pol. 1795, 16; 21 és 22, (MOL)).

[51] Pl. 1796-ban a komáromi gimnázium I. humán osztályának katedrájára pályázók nyolc tárgyból vizsgáztak, de a vizsga tárgyak között nem szerepelt matematikai ismeret. (C, 67, Dep. lit. pol. 1796, 4; 85 és 86 (MOL)).

Az igazsághoz tartozik azonban az is, hogy az elbírálásnál általában nem a matematikai ismeretekből adott felelet volt a döntő. Például a keszthelyi grammatikai osztály katedrájára 1796-ban pályázó egyik jelölt – a jegyzőkönyv szerint – nem tudott törtszámokkal számolni, mégis mivel az írásbelit (nem matematikai tárgyút) a többi pályázónál jobban készítette el első helyen ajánlották az állás betöltésére.[52] Mindenesetre elgondolkodtató, hogy valaki, aki bár nem tudta azt a (nem is lényegtelen) ismeretet, amelyet majd tanítani kellett, mégis első helyen találtatott alkalmasnak az állás elnyerésére. Ez is azt igazolja, hogy a matematikai ismeretek tanítása az iskolán belül nem kapta meg azt a megbecsülést, amelyet a tanterv készítői szántak neki. A pályázók általában alacsony szintű tudással rendelkeztek a matematikai ismeretekből és így matematikából igen sok gyenge felelettel találkozunk a korabeli iratokban.

A grammatikai és „humán" tárgyak tanítóiról is igen részletes, több kérdésre feleletet adó „informatio"-t kellett felterjeszteni a felettes hatóságokhoz. E jelentések[53] – amelyek hasonlóak voltak a népiskolai, már tárgyalt iratokhoz – nagy segítséget jelentenek a tanárok képzettségéről, felkészültségéről való kép formálásnál. A tanárok között sok olyan volt, akik egyetemen, akadémián tanultak, jogot, teológiát végeztek, sőt olyan is volt, aki sebészeti tanulmányokat folytatott. De az akadémiai vagy egyetemi végzettség nem a tanárok összességére volt jellemző. Sok olyan tanár volt – különösen a kisebb gimnáziumokban – akik mindössze gimnáziumot végeztek.[54] A tanárok idegen nyelvtudása eléggé kedvező volt. Többségük tudott latinul és németül, sőt még további idegen nyelveket (franciát, angolt, görögöt, hébert, különböző nemzetiségi nelyveket) is ismertek. Állíthatjuk, hogy a tanárok idegen nyelvismerete e korban kedvezőbb volt, mint napjainkban.

A tanárok emberi tulajdonságaira, tanításuk módjára adott válaszok általában elég jók. E válaszok értékelésénél azonban az a probléma, hogy a jó vélemény a tanár egész munkájára vonatkozott. Márpedig lehet, hogy valaki jó latin tanár volt, de ugyanakkor a matematikai ismeretek tanításához nem értett. Egy tanár tanította ugyanis a grammatikai osztályok minden tárgyát, a „humán" tárgyak osztályában pedig legjobb esetben a tantárgyak felét. Már pedig az elképzelhetetlen, hogy valaki egy sereg tudományhoz magas szinten értsen. Az osztálytanítói rendszernek, a tanárok alacsony színvonalú képzett-tanítása vallotta kárát. Még a képzettebb gimnáziumi tanárok esetében is elsősorban humanisztikus műveltségről beszélhetünk. A követelmények is arra ösztönözték a tanárokat, hogy elsősorban a humán tárgyakkal törődjenek. A tanári állások betöltésénél, a már állásban levők munkájának értékelésénél az illető személyek latin tudása volt a döntő. De azért ez mégsem volt teljesen általános, ugyanis találhatók olyan adatok is, amelyek azt bizonyítják, hogy egyes tanárok igyekeztek a matematikai ismereteket színvonalasan tanítani.[55] A tanárok többségének matematikai tudása azonban igen fogyatékos volt. A dívó osztálytanítói rendszer sem tette lehetővé azt, hogy valaki önképzés útján jó matematika-tanárrá váljék.

[52] C, 67, Dep. lit. pol. 1796, 4; 84 és 85. (MOL).

[53] L. pl. C, 67, Dep. lit. pol. 1778, Distr. Budensis, 4; 48, 1782, Distr. Budensis, 1; 24 és 41. 1782, Distr. Unghvariensis, 2; 26, 42 és 69, 1782, Distr. Jaurinensis, 1; 25 és 48, 1782, Distr. Zagrab, 2 ; 26, 1806, 3; 118, 1806, 15; 44, 60 és 89, 1806, 32; 45 és 46 (MOL).

[54] L. pl. C, 67, Dep. lit. pol. 1778, Distr. Budensis, 4 ; 38, 1782, Distr. Unghvariensis, 2; 26 és 69, 1806, 32; 45 és 46. (MOL).

[55] C, 67, Dep. lit. pol. Acta Distr. Cassov. 1778; 5; 4. (MOL).

Szaktanári rendszerrel csak a filozófiai tanfolyamon találkozunk. A királyi akadémiák matematika-tanszékének betöltése is „concursus" alapján történt, azonban ezt a vizsgát már az egyetemen tartották és az írásbeli is matematikai tárgyú volt. A vizsgai követelmény azonban itt sem igen lépte túl a tanítandó tananyag körét. A filozófiai tanfolyamon tanító tanárok nagy részének a neve az idő múltán a feledés homályába merült. De azért néhány olyan tanár is tanított a filozófiai tanfolyamokon, akiknek a nevét megőrizte a matematikatörténet, korukban neves matematikusoknak számítottak.[56] Ezek egyrésze külföldi egyetemeken is tanult, és így hazai körülmények között európai szintű matematikai műveltséget közvetített.

Az 1777-es Ratio Educationis szerkesztői gondoltak a *tehetséges diákok*ra is. A rendes évvégi vizsgák mellett rendelkeztek a néhány kiváló tanuló részvételével tartott ünnepélyes vizsgákról is. Bár ilyen vizsgákat a filozófiai osztályok mellett a gimnáziumi osztályokban is tartottak, azért mégis lényeges különbség volt közöttük a két iskola típusban. A gimnáziumi osztályokban sok diák (kb. 50%, vagy egyes esetekben az egész osztály) az osztályban tanított összes tantárgyból résztvett e vizsgákon, amelyek általában nem a matematikai ismeretekre koncentráltak voltak. Ezt bizonyítja például az is, hogy a matematikai ismeret – amelynek vizsgaanyaga a többi tantárgyakhoz viszonyítva terjedelemre nézve is igen szerény volt[57] – a legtöbb esetben az utolsók között szerepelt az osztályban tanított tárgyak között. A filozófiai osztályokban már tantárgyanként jelentkeztek a tanulók e vizsgákra. A szaktanárok előadásai alapján összeállított tételeket kinyomatta, vagy legalábbis kézzel leírta a *„tentamen publicum"*-ra egy-egy osztályból jelentkezett néhány diák. Ezek a 8–10–12 oldalas – levéltárainkban, könyvtárainkban igen szép számban található – kis füzetek értékes dokumentumai a Ratiók korabeli matematikaoktatásnak. Egy-egy ilyen kis füzet tulajdonképpen matematikai tananyag-összefoglaló volt, amelyeknek a többi tanulók is hasznát vehették a vizsgára való felkészülésnél. A „tentamen publicum"-ok – bár nem annyira, mint a 19. század végén kialakult matematikai versenyek, de azért mégis – jelentősek voltak a matematikából tehetséges, matematika iránt érdeklődő tanulók felkutatása, foglalkoztatása, ösztönzése szempontjából is.

Összefoglalva megállapíthatjuk azt, hogy az 1777-es Ratio Educationis – előírásait tekintve – megbecsülte a matematikai ismereteket. E tantárgy az összóraszámot tekintve a második helyen állt. Az előírások szerkesztői sok mindent helyesen láttak. Komoly ismeretanyagot írtak elő, továbbá törődtek a gyakorlati alkalmazásokkal, a matematika hasznának megmutatásával. Az utóbbi a „tiszta matematikán" belül elsősorban az alsóbb osztályok tanításában érvényesült. A matematika alkalmazása a filozófiai osztályokban – a matematika részeként – tanított „mathesis adplicata"-ban került bemutatásra. De – amint már említettük is – a logikus gondolkodásra nevelés gondolata is megtalálható csírájában a Ratio Educationisban. Hibája volt viszont a rendelkezésnek, de különösen a tanítási gyakorlatnak[58] az egyenlőtlen tananyagelosztása. Kétséges, hogy a filozófiai

[56] Például: Dugonics András, Hadaly Károly, Mitterpacher József, Pasquich János, Rausch Ferenc, Schmidt György, Wolfstein József.

[57] Sok esetben egyszerűen csak a használt tankönyvekre való utalással adták meg a vizsga anyagát.

[58] Az egyenlőtlen tananyagelosztás a tanítási gyakorlatban még az 1777-es Ratio Educationis előírásánál is erősebben jelentkezett. Ugyanis a grammatikai és a „humán" tárgyak elnevezésű osztályokban általában nem került sor a számtan mellett a „mennyiségtan elemei"-nek a tanítására.

tanfolyam első évén a tanulók el tudták sajátítani az előírt jelentős tananyagot. Az egyenlőtlen tananyagelosztás oka a latin nyelvű oktatásban is keresendő, ugyanis jól kellett tudni a latin nyelvet ahhoz, hogy valaki az eléggé elvont matematikai ismereteket megértse latinul. De az osztálytanítói rendszer sem tett lehetővé színvonalas matematikai oktatást a gimnáziumi osztályokban. Az osztálytanítói rendszer, valamint az a tény, hogy a tanulókat csak a filozófiai osztályokban kellett tantárgyanként osztályozni, azt eredményezte, hogy a matematikai ismeretekből a követelmény általában alacsony színvonalú volt. A filozófiai osztályokban pedig – részben a már említett túlméretezettség miatt – probléma volt az, hogy a megtanított ismeretanyag nem volt eléggé élő és ható. A tankönyvek alapján úgy látszik, hogy egy-egy új fogalmat – miután megadtak – nem használtak minden esetben eléggé, nem alakították ki kellően az adott ismeretnek a matematikán belüli szerepét, hasznát. Márpedig ha a tankönyvben ez nem történt meg, akkor a tanárok nagy többsége – tekintettel igen alacsony matematikai kulturáltságukra – nem voltak képesek ennek a megmutatására. Ez különösen jellemző volt azokra az ismeretekre, amelyek a matematikában még viszonylag új keletűek voltak. Mai szemmel nézve hiányossága még e nevelésügyi dokumentumnak az is, hogy az általános elveken túlmutatóan nem található benne konkrét utasítás, a megvalósításra vonatkozó irányelv, tanács. Viszont érdemként kell elismernünk azt, hogy a Ratio Educationis szerkesztői olyan lényeges kérdésekre is gondoltak, mint könyvtár, szertár, pedagógusképzés, tehetséges tanulókkal való törődés, ezek inspirálása.

Az 1777-es Ratio Educationis előírásait tekintve – a fennálló hiányosságok ellenére is – komoly előrelépést jelenthetett volna a matematikaoktatás vonalán. A tanítási gyakorlat azonban messze elmaradt az előírásoktól, és így a matematikaoktatás nem kapta meg azt a megbecsülést, amit a tanterv készítői szántak neki.

ZIBOLEN ENDRE

AZ I. RATIO EDUCATIONIS METSZETEIRŐL

Hogy a Ratio Educationis metszeteinek a szabálykönyv tartalmát megerősítő, azt színező, illetve kiegészítő mondanivalójuk is van, arra kereken ötven évvel ezelőtt *Kornis* Gyula hívta fel a figyelmet. „A magyar művelődés eszményei. 1777–1848" c. művében így ír:

„A hasznot, mint a művelődéspolitika egyedüli irányelvét szimbolizálja az a kép is, melyet a Ratio második része előtt találunk, ahol az egyes iskolafajok tanítási anyaga van felsorolva (113. lap). A tudás géniusza kezénél fogva kis magyarruhás nemes ifjút vezet; messzről mutatja neki a tudomány ragyogó csarnokát, mely fölött egy kéz három búzakalászt tart. A képet körüllebegő szalag feliratában szólal meg a tanterv szelleme: UTILE QUOD MONSTRAT. A Ratio a nyers, a finomabb kultúra iránt kevéssé fogékony, inkább kardforgató rusztikus magyart éppen a műveltség világosan átlátható hasznának folytonos emlegetésével, mintegy a maga érdekeinek szárán megfogva, természetes önzésére építve, iparkodik a művelődés útjára terelni s benne a tudás megszerzésére irányuló becsvágyát fölébreszteni."[1]

A Ratio megjelenésének 200. évfordulója alkalmából időszerűnek tűnik következetesebben szemügyre vennünk a kérdést is: *mit akartak a mű megalkotói elmondatni a felkért művészekkel?* Van-e, és ha igen, *mi a metszetek sajátos funkciója?*

Az ikonológiának századokon át kialakult és a barokk művészet korában még szilárd jelképrendszere a XVIII. század végére erősen fellazult. A századfordulón a bécsi Anton *Doll*nál megjelent „Iconologie oder Ideen aus dem Gebiete der Leidenschaften" című albumban[2] – például – már csak szórványosan találkozunk a tradicionális figurákkal és attributumaikkal. Ez inkább afféle képeskönyv, allegorikus utalásai pedig helyenként kifejezetten gyermetegek. A Ratio, egy 1777-ben megjelent hivatalos kiadvány illusztrátorairól viszont alighanem joggal tételezzük fel, hogy kifejezései eszközeik megválasztásában nagyobb mértékben támaszkodtak a klasszikusnak minősíthető hagyatékra.[3]

A „Ratio educationis totiusque rei literariae per Regnum Hungariae et provincias eidem adnexas" illusztrációs anyagát tekintve legteljesebb változatában, mint amilyen az

[1] I. köt. Budapest, é. n. 9.

[2] Iconologie oder Ideen aus dem Gebiete der Leidenschaften, bildlich dargestellt für Zeichner, Mahler, Dichter, Gelehrte, Erzieher und Freunde höherer Geschmacksbildung. Wien, 1801.

[3] Az allegorikus kompozíciók értelmezéséhez nélkülözhetetlen ikonológiai segítségért *Vayer* Lajos egyetemi tanárnak szeretnék ezen a helyen köszönetet mondani.

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének könyvtáráé (jelzete: Ra/2601), kilenc metszetet tartalmaz, ha ti. a címlap számos reprodukcióban ismert, szalagiratos magyar címerének képét is közéjük számítjuk.

A magyar címernek ez a változata: az egyik oldalon hét „vágásos", másik oldalon hármas halmon álló kettős keresztes régebbi szívpajzs egy nagyobb pajzs közepébe illesztve – Mária Terézia uralkodásának idején vált gyakorivá. A nagy pajzs az ország annakidején is meglevő, vagy csak a múltban hosszabb-rövidebb ideig birtokolt, esetleg csupán valamelyik király által meghódítani kívánt „kapcsolt" tartományainak címereiből állott elő – változó összeállításokban. Nyilvánvalóan gesztus volt ez a heraldikai megoldás a magyar uralkodó osztály iránt, egyúttal azonban az uralkodó többé-kevésbé megalapozott „történeti" jogainak, jogigényeinek dokumentálása is. A Ratio rendelkezéseinek hatálya csupán a pajzs felső sorában címerükkel megjelenő Horvátország, Dalmácia és Szlavóniára terjedt ki. Határozott nyomatéka van viszont annak a ténynek, hogy Erdély címerét hasztalan keresnők az összeállításban. Erre a Mária Terézia idején nagyfejedelemség rangjára emelt országrészre a Ratio intézkedései nem is vonatkoztak. A címerpajzs két oldalán látható szalagon a felirat: IUSITITA ET CLEMENTIA [Igazságosság és Szelidség] az uralkodó maga választotta jelmondata.

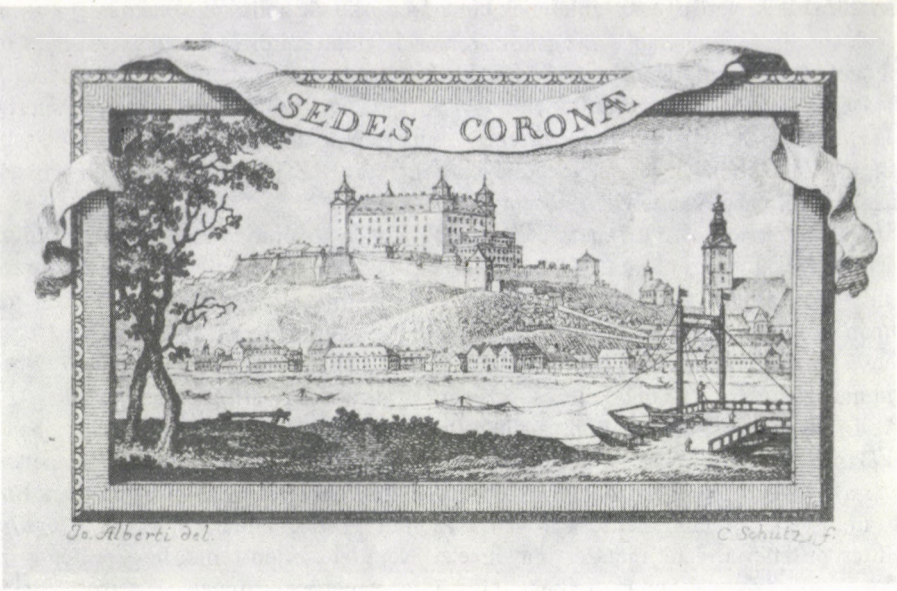
*

Nincs szükség allegorikus interpretációra a kötet következő három illusztrációjához sem.

Az első mindjárt a tartalomjegyzék után, magának a kiadványnak a címlapot követő első [számozatlan] lapján, a „Prooemium" [Előszó, Bevezetés] előtt áll. Felirata: SEDES CORONAE [a korona székhelye], és a pozsonyi várat ábrázolja, ahol ebben az időben – egészen 1784-ig, amikor II. József a császári kincstárba szállíttatta – a magyar koronát őrizték (1. ábra). Rajzolója Jo. *Alberti,* rézbe metszette C. *Schütz.* Az illusztráció szerves folytatása tehát a magyar államiságot tiszteletben tartó, a nemesi alkotmányt minduntalan megkerülő, de nyiltan lehetőleg meg nem sértő uralkodóhoz való ragaszkodás motívumának, e ragaszkodás propagandájának.

Az Előszó végén, a kötet 22. lapján stilizált térképet találunk (2. ábra). Felirata: HUNGARIA. A térképen 16 helységnév, amelyek három kategóriába sorolhatók. Az első kettőt ún. antiqua betűkkel különböztették meg. *Neusol* [Besztercebánya], *Posonium, Iaurinum* [Győr], *Q. Ecclesiae*[Pécs] *Unghvar, Cassovia, Varadinum, Zagrabia* a Ratioval megszervezett tankerületek székhelyei – *Budával* együtt. Buda nevét azonban mint az egyetem, tehát a szabálykönyv szándéka szerint az egész magyar iskolaügy központi intézményének székhelyét csupa nagybetűvel írták. A felsoroltak közül négy – Iaurinum, Cassovia, Varadinum, Zagrabia – egyúttal királyi akadémia székhelye is. Ötödik gyanánt hozzájuk járul az egyetemnek korábban otthont adó *Tyrnau,* a Ratio szövegében használt latinos formában: *Tyrnavia* [Nagyszombat] – ugyanazzal a betűtípussal. Dőlt betűkkel írva megtaláljuk a metszeten a *Sopronium, Eperies, Patak, N. Karoly* és *Debreczinum* neveket, egyértelmű utalásként arra, hogy a Ratio szerzői a szabálykönyv érvényét rájuk is szerették volna kiterjeszteni. Minthogy a Ratio tanügyigazgatási rendszerében és iskolaszervezetében sajátos szerepet nem szántak neki, nem világos, miért találjuk meg a térképen *Agria* [Eger] nevét. A leginkább valószínű, hogy az érseki jogi liceum kivételes helyzetére utal ez az eljárás.

*


SEDES CORONÆ
Jo. Alberti del.
C. Schultz f.

1. ábra.


Vnghvar
Neusol
Tyrnau
Posonium
Ca ssovia
Agria
Sopronium
Laurinum
Debreczinum
HVNGARIA
BVDA
Varadinum
Eccleſiæ
Zagrabia

2. ábra.

Az Előszót követő *I. rész,* amelynek címe „Az iskolák politikai és gazdasági kormányzásának módjáról általában",[4] az iskolaszervezet felépítéséről és a tanügyigazgatás rendjéről szól. Ennek keretében a X. §. „A királyi egyetemről, valamint Magyarország közoktatásának legfőbb vezetőjéről" címet viseli. Ezt az utóbbi méltóságot, a *supremus studiorum per Regnum Hungariae director,* tehát a Magyar Királyság tanügyi főigazgatójának tisztét, aki az egyetem vezetője és a helytartótanács tanulmányi bizottságának elnöke lett volna egyszemélyben, sosem töltötték be.[5]

Ennek a résznek a nyitó metszete a csillagvizsgáló toronnyal kiegészített budai várat ábrázolja (3. ábra). Felirata: SEDES MUSARUM [a múzsák székhelye]. A rajzoló – ismét Jo. *Alberti* – szemmel láthatóan nem természet után, hanem idegen minta nyomán dolgozott. A kép balsarkában levő címer egykor az óbudai Studium Generale jelvénye volt. A Budára való helyezésről szóló rendelkezés egyébként szintén 1777-ben, a Ratio megjelenésének évében kelt, és része volt az oktatásügy átfogó reformjának.

Az I. rész végén, a 112. lapon találjuk általában a Ratio különböző példányaiban (itt is) a HAC MODERANTE SALUS [ha ez vezet, üdvösségre jutsz] feliratú metszetet (4. ábra). Alkotója, M. *Weinmann* ezzel az egyetlen művével szerepel a kötetben. Ennek a körülménynek talán jelentősége van, valamint esetleg annak is, hogy a *sc[ulpsit]* rövidítés pusztán a rézbe metszés tényét jelzi. Nem lehetetlen tehát, hogy a kép a maga egészében átvétel valahonnan. Jelképei eléggé közérthetőnek tűnnek. A *torony* általában – itt világítótorony „világítókosárral" – a biztonság jelképe. A *hajó* régebben az egyház, majd inkább az állam hajója. Lehetséges, hogy itt már az egyedi emberi életé, amelyet a viharos (ezt jobbra a felhők között látható „szélkör" jelzi) szelek eltérítenének, amint a zászlók lobogásán irányukat leolvashatjuk. A lebegő *nőalak* kezében a kereszttel és az (ostyás) kehellyel a *Fides Christiana* [a keresztény hit], tehát a Ratioban időről-időre megnyilatkozó irányzattal összhangban *általában* keresztény, nem pedig *Fides Catholica.* (Az utóbbinak ugyanis más attributumai is szoktak lenni, így az ószövetséget jelző törvénytáblák, az újat jelképező nyitott könyv.) Az angyal [?] a balkézben tartott kötéllel vezeti a hajót a biztonságot ígérő torony és [?] az eleven fény, a világ világossága [az isteni fény?], vagy talán a felkelő Nap felé. Ha viszont azt a mozzanatot emeljük ki, hogy a szelek ikonológiai értelme a vágyak beteljesülésének lehetőségét is magában foglalja, akkor a kép tartalma inkább azt jelenti, hogy az emberi élet vágyaktól hajtott hajóját a keresztény hit vezeti a közjó biztonságát is jelképező torony felé.

*

A most tárgyalt metszettel szemben levő 113. [számozatlan] lapon kezdődik a Ratio *II. része,* amelynek tárgya a tanulmányok tervezete és a tantárgyak ismertetése. A cím felett levő metszet az, amelyikről *Kornis* is szólt (5. ábra). Tény, hogy már feliratában is az előbbi kompozíciótól lényegesen eltérő szellemet sugall: UTILE QUOD MONSTRAT [hasznos, amit mutat]. Aki mutat: a gyermeket vezető nőalak a *Veritas* [Igazság]. Máskor

[4] A címfordításokat mindenütt „Az 1777-iki Ratio Educationis. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta. *Friml* Aladár. Budapest, 1913." c. kiadványból vettem.

[5] *Finánczy* Ernő: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. II. köt. Budapest, 1902. 183. Jegyzetben.


SEDES MVSARVM
Fr. Alberti del:

3. ábra.


HAC MODERANTE SALVS
M. Weinman Sc.

4. ábra.



5. ábra.

meztelen szokott lenni, és a Napot kezében tartja. Itt azonban pedagógiai könyvet díszít, s ezért felöltözött, a keze viszont másra kell, a Nap tehát a mellére kerül. Amire mutat, a kerek központi kupolás, oszlopos csarnok, mindig magasrendű jelentéstartalmat hordoz az építészeti ikonológiában. Itt is nyilván ilyenről van szó, valószínűleg a *tudás templomáról.* (Az oszlopsor és kupola mindenképpen jelzik, hogy „nem vulgáris" építmény.) Nem lehetetlen, hogy a „tudás" és a „templom" összekapcsolása utalás a szabadkőműves szimbolikára. A csarnok fölött Isten keze az égből fénysugaraktól övezve nyúlik ki. Fölötte diadalkoszorú, markában gabonaszárak, a bőség jelképe. – Ebben az összefüggésben nem érdektelen, hogy *Utilitas*nak [Hasznosságnak] is egyik legfontosabb jelvénye a gabona.

A nőalak lába alatt a földgolyó arra utal, hogy az Igazság minden földi dolog fölött áll, minthogy a legértékesebb kategória.

A képet tehát az egykorú művelt olvasó feltehetően így olvasta: az Igazság vezeti el a gyermeket az isteni eredetű tudáshoz, – ezért *Utile quod monstrat.* Tartalma tehát aligha olyan nyersen utilitarisztikus, amint *Kornis* értelmezte. Az cél itt egyébként sem elsődlegesen a növendék egyéni haszna, hanem a használható állampolgár nevelése, ami pedig ebben segít, az már nem egészen hétköznapi értelemben „hasznos".

Érdemesnek tartjuk megjegyezni, hogy az efféle kompozíciók régi keresztény ábrázolásokra nyúlnak vissza, és később átmennek a manapság is élő őrangyal-motívumba. Egyik „polgárosult" változata a Magyar Nevelési Társaság többször idézett 1843. évi pecsét-tervének őrangyala, „ki bal kezében fáklyát tart, jobb kezével pedig egy kisdedet vezet a tudományok szimbólumain keresztül a tökély koszorúja felé".[6]

[6] Az új Magyar Pedagógiai Társaság. Az alakuló közgyűlés eseményei. Szerk. *Kiss* Árpád. Budapest, 1967. 50.



6. ábra.

A bennünket jelenleg foglalkoztató metszet rajzolója Jakob Mathias *Schmutzer* (1733–1788) a Művészeti Lexikon adatai szerint a rézmetszést Pozsonyban, Bécsben és Párizsban tanulta. 1766-ban udvari rézmetsző, majd a bécsi akadémia rézmetsző osztályának megalapítója és igazgatója lett. Kétségeen kívül mind pozícióban, mind tehetségben leginkább kiemelkedő művész a Ratio Educationis illusztrátorai között.

Schmutzer alkotása a II. rész záró metszete is, amiből esetleg arra lehet következtetnünk, hogy a viszonylag egyszerű figurális kompozíció jelképi értelmének is nyomatékot szántak (6. ábra). Felirata így szól: PRAEMIA IUSTA DABUNT [méltó jutalmakat adnak]. Szorosabb értelemben a jutalmazásról az előzőkben csak a CLXXIV. §. szól, amelynek címe: „Az eredménnyel végződő vitatkozások megjutalmazása", és arról intézkedik, hogy a hallgatók – a kiválóan sikerült értekezések kinyomtatásán kívül – legfeljebb könyvjutalomban részesíthetők. „Ellenben – olvassuk a továbbiakban – a tanárok és más tudós férfiak, akiknek a kitűzött térelről benyújtott dolgozatai különös

elismerésben részesültek, kaphatnak a királyi egyetem tanácsától jutalmat a jutalmazási pénztár előirányzatából, amely megfelel a tételek jelentőségének és a belőlük származó haszonnak."[7] Valószínű azonban, hogy a metszet allegorikus értelme mégis inkább a következő § tartalmára vonatkozik. A címe: „Azon előnyökről, amelyek az efféle vitatkozásokból mind magára az ifjúságra, mind a tudományok haladására háramlanak". Ezek az előnyök a hallgatók értékes tulajdonságokra nevelésében, a tudomány és az oktatásügy fejlődésében, végül – az eredmények közzététele révén – magának az országnak a gyarapodásában jelentkeznek majd.

Ez a gondolat, amelyik egyébként az oktatás tartalmára vonatkozó fejtegetéseket is végig átszövi, segíthet a két nőalak azonosításában. Tükröt tartó nőt ugyanis többet is ismer az ikonológia. Itt főként *Prudentia* [Tudás, Okosság], *Scientia* [Tudomány], illetve egy bonyolultabb fogalom, az *Operatio perfecta* [Tökéletes tevékenység] jöhetne szóba. Mindegyiküknek van azonban egy vagy több más attributuma is. Magunk részéről ezúttal – tartalmi szempontoktól is támogatva – a korábban már említett, 1801-ben megjelent bécsi „Iconologie" jellemzését fogadjuk el eligazítónak. Ebben a munkában a 178. ábra az Okosságé. Leírása pedig így szól: „Szokásos attributumai a tükör és a kígyó. A régiek, akárcsak Janusnak, neki is két arcot adtak, egy időset és egy fiatalt. Ezáltal azt akarták kifejezni, hogy az elmúlt dolgok megvizsgálása és a jövendő előre látása révén juthatunk ennek az erénynek a birtokába."

A jobboldali nőalak, bár másutt más jellemzői is vannak (például örökzöld koszorú), itt valószínűleg a *Memoria grata beneficiorum* [Kapott jótétemények hálás emlékezete] megszemélyesítője. A legfontosabb attributuma ugyanis egy nagy szög, amely a kapott jótéteményeknek az emlékezetben való tartós rögzítésére szolgál. A *könyv* természete szerint sok összefüggésben játszik szerepet, de aligha kétséges, hogy itt a *Litterae,* a szabálykönyv címében is említett *Tudományok* jelképének kell tekintenünk. Ebben az összefüggésben a Nap sem csupán a dicsőség jelképe, hanem inkább az eleven fényre utal, a világosságra, a megvilágítás képességére.

„A tanulmányok tervezete és tantárgyai" című II. rész záró metszete az elmondottak értelmében azt fejezi ki, hogy az előző részben ismertetett tanulmányok elvégzése után a tudomány a hálás megtartó emlékezet révén szolgálja a közösséget és biztosítja az egyén jutalmát.

*

Tematikusan kapcsolódik a II. rész nyitó metszetéhez *a III. rész* (7. ábra). Ezt jelzi mindenekelőtt a *tempietto* visszatérése a motívumok között. Alkotója ugyanaz a *Schmutzer,* aki az előző két képet is rajzolta. A tudás templomán kívül a koszorú is visszatérő motívum. Jelentősnek tűnő eltérés viszont, hogy a Nap itt a templom*ban* van, amely ettől még inkább a világosság-megvilágítás-tudás szentélyének tetszik. (Talán annak is jelentősége van, hogy a fény nem reá, hanem *belőle* árad.)

A fát tartó nőalak értelmezése bizonytalanabb. Tartása az *Agriculturáé.* Az áll így, baljával fát karolva át. Jobbjában zodiákus kört szokott tartani, utalván az évszakok számára fontos változásaira, az időjárásra. Itt viszont a fényt árasztó oszlopcsarnokra mutat. Az Agricultura értelmezést az is támogathatná, hogy a Ratio kidolgozásának

[7] Az 1777-iki Ratio Educationis. 169.



7. ábra.

idején az akadémiákra mezőgazdasági tanszéket is terveztek. Ennek a szakasznak az emléke a CLXXVIII. §-ban megmaradt intézkedés, hogy „minden megyében gazdasági iskola nyittassék".[8] – Lehetne azonban a nő *Sapientia* [Bölcsesség] is, aki mint „Minerva az olajfával" szokott szerepelni. Lehetne továbbá az *Unio civilis – Unitas civilis* [Polgári egység – Polgári egyetértés] megszemélyesítője is.

A magunk részéről mégis azzal a hipotézissel rokonszenvezünk, hogy a *nevelés* allegorikus megjelenítését kell benne látnunk.[9] Ezt az értelmezést támogatja, hogy az Agricultura ikonológiai jelentése szerint is azért öleli át a fát, mert az „termést hozó növény", szinte „gyermeke", amely „gyümölcsöt hoz" számára. Támogatja egyúttal az az etimológiai összefüggés is, amely szerint az eredetileg 'földművelés' jelentésű *cultura* átvitt értelme szerint egyébként is 'a szellem kiművelése', *cultura animi.* További érvként utalhatunk esetleg a *seminarium* (palántáskert, faiskola) szó *nevelőiskola* értelmében való használatára is.

Most már csak a felirat jelentésének kérdése van hátra: SAECLI HAEC EST GLORIA NOSTRI [ez századunk dicsősége]. A III. rész a Ratioban az iskoláról mint intézményről szól: a tanítók és intézményvezetők kiszemeléséről, rangjukról, képzésük módjáról a népiskolától az egyetemig. Tárgyalja az ifjúság egészségi állapotáról való gondoskodást, szellemi kiművelésük tennivalóit, valamint az iskolai rendtartás szabályait. A „haec" vonatkozhatna tehát az iskolára [= schola] is. Ez azonban mégsem valószínű. A felvilágosodás századának a 'dicsősége' minden bizonnyal a tudomány [= scientia], a nevelés feladata pedig, hogy a tanulóifjúságot hozzá elvezesse.

[8] Uo. 176.

[9] A gondolatot Mészáros István egyetemi docens vetette fel az MTA Neveléstörténeti Albizottságának az I. Ratio Educationisszal foglalkozó kibővített ülésén.



8. ábra.

A Ratio Educationis 496. lapján, a szöveg legvégén találjuk azután az utolsó illusztrációt, a művész neve nélkül (8. ábra). A szalagirat: CONCORS POSTERITAS [Egyetértő utókor]. Miként a címlap jelmondatos magyar címerének, ennek a záródísznek is egyértelmű feladata Mária Terézia dicsőségének hirdetése. Az *obeliszk* mindig az uralkodói dicsőség jelképe, a hatalom szimbóluma az *oroszlán* is. A *monogram* és a *korona* (ezúttal már a császári korona) világosan jelzi, hogy itt Mária Terézia dicsőségének fennmaradásáról van szó.

A baloldali nőalak *Minerva,* a Jupiter fejéből kipattant istennő, az értelem természetességének és elevenségének megszemélyesítője, aki fegyverével védi magát és övéit. A jobboldalon álló férfialak azonosítása nehezebb. Valószínű, hogy *Kronosz,* az idő megszemélyesítője, akinek – bár másútt más attributumai is előfordulnak – tükör van a kezében. Nála ez azt jelenti, hogy látni csak a jelent lehet, amely múlandó. Az Idő fején koszorú szokott lenni, koszorú van az embléma férfialakján is. Szokott mankója is lenni, ami régiségét, öregségét érzékelteti. Kétségtelenül nehézséget okoz, hogy az eszköz,

amelyen itt balkezét nyugtatja, inkább fújtatónak látszik. Márpedig a fújtató *Vulcanus* munkaeszköze, – a fújtatóhoz azonban kalapács és fogó tartozik, nem pedig tükör. (A fújtató egyébként is mindig rosszat jelent.)

A metszet jelképes értelme tehát: a múló időben az örökéletű bölcsesség, valamint gyümölcse, az iskolarendszerben továbbszármaztatott tudomány biztosítja az uralkodó dicsőségét, aki ezzel a szabálykönyvvel népeit megajándékozta.[10]

*

Ezzel a Mária Teréziát dicsőítő metszettel zárul a Ratio Educationis illusztrációinak sora. Az ELTE Pedagógiai Tanszékének birtokában levő példány ez után még négy kihajtható táblázatot tartalmaz. Az első a grammatikai iskolai tanulmányok napi beosztását ismerteti; a második a királyi gimnáziumok munkájának félévek, hetek, napok és órák szerinti beosztását adja; a harmadik a királyi akadémiák kétéves bölcseleti, a negyedik az ugyancsak kétéves jogi tanfolyamokon tartott „rendes" előadásokat tünteti fel.

Eltér az eddigiekben részletesen ismertetett Ratio-kötettől az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban őrzött 385006 jelzetű példány. (A tulajdonosi bélyegzők tanúsága szerint az egri kat. főgimnázium könyvtárából került az Országos Közoktatási Tanács, majd a KM Pedagógiai Könyvtárába.) Először is hiányzik belőle a tartalomjegyzék. Ezt – mint már jeleztük – külön lapszámozással nyomtatták. Feltehetően azért, mert a kötet még nem volt kiszedve, amikor az első ívek kinyomásához hozzáfogtak. Nem találunk rá viszont ilyen könnyen magyarázatot, miért hiányzik a 22. lapon Hungaria térképe. A tartalomjegyzék is, a térkép is hiányzik a Piarista Gimnázium könyvtárának példányából.

Minthogy ehhez az akadémiai táblázatokat sem kötötték hozzá, felmerülhet, hogy talán készült egy, a grammatikai iskoláknak és gimnáziumoknak szétküldött változat a teljesebben kívül. Ezekből a térképet azért hagyhatták volna el, mert az csak a tankerületi székhelyeket és az akadémiai városokat tüntette fel. Sok értelme azonban az ilyen különbségtételnek aligha lett volna. Egyébként is a feltevés ellen szól, hogy az egykor az egri gimnázium könyvtárában őrzött példány végén mind a négy táblázatot megtaláljuk.

Tudomásunk szerint egészen különleges helyet foglal el a Ratio ismert eltérő lenyomatai között az OPKM 385005 könyvtári jelzettel ellátott példánya. A 22. lapon megtaláljuk a Hungaria térképet, viszont a 112. lapon hiányzik a HAC MODERANTE SALUS feliratú metszet. Hely sem lenne rá itt, mert szöveg majdnem a lap aljáig fut. Szedett dísz zárja le: egy sugarakkal körülvett kicsiny korong.

A példányt alaposabban szemügyre véve, kitűnik, hogy papirosa lényegesen vastagabb, valamint hogy a 98-tól 112. lapig a szövegtükör sem egyezik a többiekkel. A korábban említett példányokban a 98. laptól a szöveget áttördelték (a 103. lapig át is szedték), és így megtakarították 15 sor helyét. Ezt a helyet foglalja el a többi példányban az említett metszet.

[10] A királynő meg volt győződve a Ratio kiadásának történeti jelentőségéről. Idevágó nyilatkozatait idézi *Csóka* J. Lajos: Mária Terézia iskolareformja és Kollár Ádám. Pannonhalma, 1936.

Feltevésünk, hogy ezt a példányt még a Ratio Educationis jóváhagyása és végleges formában való kinyomtatása előtt „húzták le". A többibe azután sietve és pótlólag illesztették be azt az egyetlen illusztrációt, amelynek kifejezetten vallásos tartalma van. *Finánczy* Ernőtől tudjuk, hogy *Ürményi* József 1777. június 14-én mutatta be a műnek a 113. laptól a 496. lapig terjedő részét, és a királynő kevesellni látszott a vallásos nevelés érdekében előirányzott intézkedéseket.[11] Legalábbis nem lehetetlen, hogy az ő kedvét keresték akkor, amikor — némi ellentmondásban a rákövetkező illusztrációk irányzatával — beiktatták a könyvbe ezt az allegóriát, — mintegy figyelmeztetésül a helyes útra.

[11] *Finánczy* i. m. 237.

RING ÉVA

A LENGYEL KÖZOKTATÁS REFORMJA 1774–1793 KÖZÖTT

Történeti köztudatunkban – különben helyesen – általában elfogadott, hogy Lengyelország 1795-ös felosztása a majd három évszázados nemesi anarchia szükségszerű végkifejlete. A vég elkerülhetetlennek, a Köztársaság bukása már-már megérdemeltnek tűnik, pedig valójában ez a mérsékelt haladás erőinek tragédiája is. II. Katalin, II. Frigyes Vilmos és I. Ferenc a lengyel függetlenség csaknem 125 évig tartó felszámolásával a polgári átalakulás kérdését nem majdan jelentkező problémaként utalta az idegen birodalmak keretei közé, hanem a már meglevő, az ország feudális elmaradottságán, fenyegetett helyzetén változtatni, előrelépni akaró *reformmozgalom* fellendülését roppantotta össze.

Európai mércével is számottevőek az 1772 után színrelépő nemzedék legjobbjainak erőfeszítései. Céljuk nem közvetlenül a polgári átalakulás, csak a polgári erők érvényesülése előtt álló akadályok lassú lebontása. Az államszervezet reformjai a kiegyensúlyozott kormányzás megteremtését szolgálják; kiterjesztik figyelmüket a földesúr–jobbágy viszonyra, engedményeket tesznek a polgárságnak, átszervezik a hadsereget, oktatási reformokat hajtanak végre. Különösen ez utóbbi, sajnos rövid életű kísérlet a figyelemre méltó. A *Nemzeti Köznevelési Bizottság* tevékenysége azzal az Európával is állja az összehasonlítást, amelyben a felvilágosodás szellemében ekkor történtek az első jelentős lépések a modern követelményeknek már meg nem felelő oktatási rendszer megújítására. Számunkra különösen érdekes az összevetés az 1777-ben életbe léptetett *Ratio Educationis*-szal, ezért érdemes a továbbiakban ennek több figyelmet szentelni.

A társadalmi-gazdasági fejlődésben megrekedt Lengyelországban a harmincéves háború pusztításai következtében a 18. század elején az általános műveltség és az oktatás színvonala nagyon alacsony volt.[1] Az 1700-as évek végén az arisztokrácia 28%-a, a kisnemesség 92%-a, a polgárság 44%-a volt analfabéta.[2] Az első látásra hihetetlennek tűnő adatok szemléletes képet nyújtanak a korabeli viszonyokról, a lengyel nemesi köztársaság kulturális hanyatlásának mélységéről.

Hasonlóan tragikus nyomot hagyott e korszak műveltségében az erőszakos ellenreformáció. A 17. században még virágzó protestáns iskolák és gimnáziumok jótékonyan hatottak Nagy-Lengyelország és a Sziléziával határos területek szellemi életére, különösen a természettudományok

[1] A felvilágosodás eszméinek hatása nemcsak a különböző oktatási tervezetek tartalmában, hanem a sajtótermékek mennyiségi növekedésében is lemérhető: a forradalom előtti Franciaországban 70–80 újság jelent meg, ebből Párizsban 38; Svájcban 1750-ben 10, 1790-ben 74 és 1798-ban 120 sajtótermék látott napvilágot. Jerzy *Wojtowicz:* Miasta epoki Oświecenia, 219. (Polska w epoce Oświecenia, Warszawa, 1791.)

[2] Historia Polski, red. Tadeusz *Manteuffel,* II/1., írta Józef *Gierowski,* Warszawa, 1960, 800.; és *Kovács Endre:* Magyarok és lengyelek a történelem sodrában. Bp. 1973. 203.

fejlődésére. Az ellenreformáció azonban elüldözte a német tanárokat, és a városi iskolákat kapuik bezárására kényszerítette.[3]

Jellemző az általános hanyatlás fokára, hogy nemcsak a falvak hosszú sora, de a mezővárosok nagy része sem rendelkezett még elemi iskolával sem.[4] A létező oktatási intézmények többsége a *jezsuiták* kezében volt, akik latin-centrikus képzésüket hagyományos, bevált módszereikkel folytatták. Ezzel szemben az arisztokrata családok gyerekeit magántanárok nevelték, majd a bécsi, párizsi és itáliai egyetemeket keresték fel. A krakkói egyetem látogatottsága, elavult oktatási módszerei miatt és konzervatív szelleme következtében erősen lecsökkent, és lassanként a jezsuita akadémiák többségéhez hasonlóan csak a középnemesi származású ifjak keresték fel, akiknek külföldi tanulmányútra már nem tellett.[5]

A 18. század húszas éveitől azonban lassú fejlődés indult meg a Köztársaságban, gazdasági és szellemi téren egyaránt. A változás okai között szerepel a gazdasági konjuktúra, a szász merkantilista politika és a Pomorze-n megtelepedett hugenotta kereskedők kolóniájának közvetett hatása.[6] Az élénkebbé váló gazdasági kapcsolatok lehetővé tették az angol, francia, holland divat elterjesztését, a nyugat-európai irodalom megismerését. E sokoldalú hatás következtében lassú urbanizálódás indult meg, megváltozott a városi oktatás; rendszeresebbé vált, új iskolák nyíltak, nőtt a diákok száma.

A *közigazgatás* mind sürgetőbbé váló reformja szintén növelte az apparátus műveltségével szemben támasztott követelményeket. Itt azonban szinte legyőzhetetlen akadályokba ütközött a változást igénylő aufklérista csoport: a kulturális fejlődés ugyanis éppen a *kisnemességet* érintette a legkevésbbé, viszont róluk gondoskodni, számukra egzisztenciát biztosítani a lengyel nemesi köztársaságban a feudalizmus fenntartásának alapvető normája volt. A nemességnek ez a legalsó rétege alkotta a vajdasági, várkerületi és járási hivatalok alsó tisztikarának döntő többségét. Nagy részük a század folyamán mindvégig paraszti sorban élt és zömében iskolázatlan maradt. Számunkra még a jezsuita gimnáziumok látogatása is óriási anyagi áldozatot jelentett, és rendszerint mérhetetlen luxusnak tűnt.[7] Ilyen körülmények között a közigazgatás modernizálása kivihetetlenné vált. Nem véletlen, hogy az 1740-es években éppen a nemesség kulturálatlansága inspirálta az első oktatási reformokat és itt került sor először látványos változásokra.

Stanislaw *Konarski* és Stanislaw *Leszczyński* jutott leghamarabb arra a következtetésre, hogy a nemesség utódainak neveléséhez korszerű oktatási intézményekre van szükség. *Leszczynski* felvilágosult gondolkodású főúr volt, akinek trónralépését a lengyel nemesség akaratával szemben kétszer is megakadályozta az orosz cár. Tanulmányai az akkori viszonyok között igen radikális felfogást tükröztek. Ő hozta létre a lunewilli kereskedelmi iskolát a nemesi származású ifjak oktatására.[6]

Konarski a közigazgatási reformok igenlésén át jutott el ahhoz a felismeréshez, hogy *Lengyelország számára a közoktatás korszerűsítése halaszthatatlan.* 1740-ben meg-

[3] Historia Polski, id. kiadás 779.

[4] A városi privilégium még nem jelentett polgári életkörülményekeket. Az 1775–1776 között fennállt 858 városból 781 teljesen mezőgazdasági jellegű volt. Gyakran előfordult, hogy egy-egy „város" lakossága nem érte el az ötven főt és mindössze 7–9 házból állt. Boguslaw *Leśnodorski:* Historia państwa i prawa Polski. Warszawa 1957. II. 390.

[5] Michal *Janik:* Hugo Kołłątaj. Warszawa, 1913. 23.

[6] A hugenották a 17. század végén telepedtek le a partvidéken és a helyi lakosság 10%-át tették ki. Saját iskoláik, templomaik voltak. Különösen a magukkal hozott fejlettebb gazdasági módszereik révén gyakoroltak nagy hatást Lengyelországban. Historia Polski, id. kiadás 793.

[7] Jerzy *Kowecki:* U poczatków nowoczesnego narodu (Polska w epoce Oświecenia). 108.

[8] *Leszczyński* volt a legbátrabb a reformok terén: „Szabad hang és garantált szabadság" című röpiratában a következőket írta a jobbágyoktól: „Azt mondjuk, hogy a jobbágy szabadon dolgozik, de mi úgy adjuk el, mint a barmot vagy a kutyát, és az isteni akarattal ellenkezően akár meg is ölhetjük." (1749) Historia Polski, id. kiadás 760–764.

alapította a Collegium Nobilicum-ot, ahol a módos nemesi családok gyermekei kereskedelmi, természettudományos ismereteket szerezhettek. A latin mellett bevezette a német, francia és lengyel nyelv tanítását is, párhuzamosan a lengyel irodalom és történelem anyanyelvi előadásával. Hétéves képzést állapított meg, amelyben nagy szerepet biztosított a testi nevelésnek is. Tantervében szerepelt még a földrajz és az építészet oktatása is. Gyakorlatilag tehát a piarista gimnáziumok programját vette át, kibővítve a kereskedelemhez szükséges speciális ismeretekkel. *Konarski* személyesen is tartott előadásokat iskolájában, ahol részletesen foglalkozott a szükséges reformokkal.[9] Már ő is jól látta azt az – ugyanebben az időben Magyarországon is jelentkező – tendenciát, amelyet ma a történészek nemesi és *értelmiségi „túltermelésnek"* neveznek. Ezzel kapcsolatban hasonló álláspontra jutott, mint később József császár Magyarországon, majd az 1791-ben kiküldött regnikoláris bizottság: meg kell akadályozni, hogy túl sokan és főként rossz képességű diákok végezzenek a gimnáziumokban és az akadémiákon.[10] Ezért a Collegium Nobilicumba csak olyanokat vettek fel, akik képesek voltak a magas tandíjak megfizetésére.[11]

Konarski érdemei felbecsülhetetlenek. Iskolájában, majd az ő elveinek megfelelően átszervezett jezsuita kollégiumokban nevelődött az a *reformnemzedék,* amely diadalra vitte az 1791-es alkotmány kikiáltását, publicisztikai tevékenységével pedig előkészítette a közvéleményt egy átfogó közoktatási reformra. Számára azonban az elsődleges cél a nemesi származású ifjúság nevelése maradt, a parasztság és polgárság képzésének fontosságát még nem látta világosan.

Stefan *Garożynski*[12] a felvilágosult arisztokrácia körébe tartozott, behatóan foglalkozott gazdasági kérdésekkel is, és éppen ez tette lehetővé számára, hogy a szász származású *Mitzler de Koloff*-hoz[13] hasonlóan felismerje a városi iparosok fokozottabb oktatásának szükségességét. Ezen a területen azonban csak lassú haladás volt észlelhető. Az ötvenes években felállított opuli és lubelski piarista iskolák vették fel először tantervükbe az ipari képzést. A diákok az iskolában eltöltött öt év alatt egy mesterséget is elsajátították, így takács, asztalos vagy tímár vált belőlük. A szejm azonban csak 1764-ben ismerte el törvényesnek az ilyen iskolák felállítását.[14]

A parasztság oktatásának kérdése ebben a korban még nem vetődött fel. Jellemző azonban az általános felfogásra, hogy a – különösen – iluminista *Lubormirski herceg* 1743-ban felháborodottan tiltakozott az országgyűlésen azon szokás ellen, hogy a parasztok uruk megkérdezése nélkül iskolába merik adni gyermekeiket.[15]

*

[9] *Konarski:* „A haza felvirágoztatásáról" és „A hatékony tanács előkészítéséről" (1770–1773) című röpiratait, amelyekben a liberum veto eltörléséért szállt síkra, szintén előadta a tanítványainak. Uo.

[10] *Kornis* Gyula: A magyar műveltség eszményei 1777–1848. Bp. 1927. I. 41.

[11] Historia Polski, id. kiadás 760–764.

[12] Stefan *Garożynski* (1690–1755) leghíresebb műve: „A lengyel köztársaság anatómiája". Uo.

[13] *Mitzler de Koloff* a polgárság ideológiájának kifejezője volt. „Új gazdasági és tudományos hírek" címmel időszakos kiadványt jelentetett meg, amelyben hangot adott a lengyel kereskedők és iparosok kívánságainak. Uo.

[14] Historia Polski, id. kiadás 824.

[15] Uo.

Lengyelországban a 18. századi oktatási reformokat az jellemezte, hogy az elemiiskolai oktatásban szemléleti, de elsősorban anyagi okokból jelentősebb változások nem történtek, míg a *középiskolai és főiskolai* tanulmányi rendszerben erőteljes racionalizálás ment végbe. Az ötvenes évektől ez a tendencia már egyre határozottabban nyilvánult meg. A piarista kollégiumok népszerűségének hatására sor került a jezsuita kollégiumok reformjára is.[16] Ekkor azonban még fel sem merült az a gondolat, hogy az iskolákat kivegyék az egyház kizárólagos felügyelete alól. Ez a feladat a Nemzeti Köznevelési Bizottságra várt, mert a változás feltételei csak a 70-es években alakultak ki.

A Köztársaság kedvező földrajzi helyzete következtében ki tudta használni a 18. század gabonakonjunktúráját és így olyan lassú *prosperitás* indult meg, mely idővel átterjedt a gazdasági élet többi ágazatára is. A hetvenes években tucatszámra alakultak az elsősorban luxusigényeket kielégítő, de néhol már a tömegtermelést szolgáló manufaktúrák. A felvirágzás mértékére jellemző, hogy a Köztársaság egyes területei ebben az időben már az osztrák örökös tartományokhoz hasonló fejlettségi szintet értek el.[17] Természetes, hogy a gazdasági szükségletek egyre inkább sürgetővé tették a közoktatás reformját, a fellendülés pedig napról-napra nyilvánvalóbbá tette az államrendszer elmaradottságát. Mégis, 1764 után, amikor sor került a törvényhozó, végrehajtó és bírói hatalom korszerű formáinak megteremtésére, szóba se került az oktatás modernizálása. Ennek okát abban kell látnunk, hogy az első reformokat *Szaniszló Ágostot* trónrajuttató *felvilágosult arisztokrácia* sugallta, amelynek – tekintettel az új király iránt uk való elkötelezettségére – még érdekében állt a központi hatalom megerősítése, viszont mélyreható változásokat már nem kívánt. Erre utal az a tény is, hogy az első reformok csak a közigazgatás legfelső fórumait érintették, a középszintű új intézmények létrehozására csak a hetvenes évek közepétől került sor, amikor azonban a politikai helyzet már gyökeresen megváltozott Lengyelországban.

Az 1767-es Bari Konföderáció meghirdetését követő polgárháborús anarchia Szaniszló Ágost minden jó szándéka ellenére megfosztotta a nemességet II. Katalin addig tanúsított jóindulatú semlegességétől. A vallásháború beavatkozásra vagy legalábbis tiltakozásra késztetett egy sor európai protestáns államot, ami együttjárt azzal, hogy a világ elég közömbösen szemlélte Lengyelország *első felosztását.* A lengyel nemesség számára rendkívüli megrázkódtatást jelentett területeinek megcsonkítása. A még mindig Lengyelország nagyságának és a nemesi szabadság legyőzhetetlen erejének illúziójában élő nemesség kénytelen volt rádöbbenni, hogy szomszédai óriási veszélyt jelentenek az ország függetlenségére.

A kiábrándultság és a veszély érzete magyarázza a köznemesi reformmozgalom megindulását és az uralkodó osztály nagy részének hirtelen politikai aktivizálódását. *1773-ban az egyik országgyűlési követ javaslatára került sor a Nemzeti Köznevelési Bizottság tagjainak kinevezésére, akik 1774 január elsejétől kezdték meg tevékenységüket.* A köznemesség reformszárnyának vezetői belátták, hogy a nemesség minden rétegét aktivizálni a haladás érdekében, a függetlenség megvédésére, csak úgy lehetséges, ha *kulturálisan* felemelik őket. Az uralkodó az oktatás fontosságát és pártatlanságát azzal is hangsúlyozni kívánta, hogy ezt a bizottságot nem az országgyűlés alá, hanem saját hatáskörébe rendelte és személyesen látta el irányítását.[18]

[16] Uo. 763.

[17] Jerzy *Topolski:* Gospodarka (Polska w epoce Oświecenia). 187–189. Topolski számításai szerint az évi növekedési átlag 0,3–0,4%-ot, 100 év alatt tehát 30–40%-ot tett ki, amely felülmúlja Poroszország növekedési rátáját.

[18] Edukacyjna Narodowa. Hatásköréről ld. B. *Lešnodorski* i. m. 406–408.

A lengyel Nemzeti Köznevelési Bizottság nyolc tagja, akiket az országgyűlés hat évre választott, kollegiálisan döntött a legfontosabb elvi kérdésekben, míg az érdemi munkát (tervezetek készítése, tankönyvek írása, iskolák ellenőrzése stb.) a mellettük alkalmazott tanárok, papok, jogászok végezték. A bizottság széles hatáskört kapott. Rendelkezett az 1773-ban feloszlatott jezsuita rend vagyonával, döntött a tanári kinevezésekről, ellenőrizte a törvények végrehajtását, rendszeresen jelentést tett az uralkodónak és az Ideiglenes Tanácsnak. Az ország központosításának érdekében Szaniszló Ágost a Katonai Bizottsággal együtt a Nemzeti Köznevelési Bizottság hatáskörét is kiterjesztette Litvániára.[19] 1774-ben, amikor a Köznevelési Bizottság Lengyelországban megalakult, az iskolák még *Konarski* reformjainak szintjén álltak. Szinte kizárólag szerzetesek látták el a tanulmányi feladatokat, 308 tanárból 256 az egyházi rendbe tartozott. A fejlődés megkövetelte, hogy az állami felügyeletet terjesszék ki az iskolákra, és léptessenek életbe egységes tantervet az egész országban. A bizottság érdeme, hogy 1789-re a 74 gimnáziumból már 34 világinak számított.[20]

A Nemzeti Köznevelési Bizottság eredetileg csak a közép- és felsőoktatási intézményekkel akart foglalkozni, de később felismerte, hogy az elemiiskolák szintjén is szükség van bizonyos változásra. A komisszió tagjai elhatározták, hogy *egységes tankönyveket* hoznak forgalomba az elemi iskolák számára, amelyeket a bizottság munkatársai írnak meg. Így jött létre az Elemi Iskolai Tankönyvek elnevezésű albizottság.[21]

Az oktatás egységesítése Lengyelországban bizonyos szempontból nem jelentett akkora problémát, mint Magyarországon, mert a nem-katolikusok jogait erősen korlátozták, és szó sem lehetett arról – még a bari konföderáció veresége után sem – hogy a különböző felekezetek iskolákat tartsanak fenn.

A bizottság felügyelete alá kerültek az akadémiák, melyek szintén nagy szerepet játszottak a reformok megvalósításában. Az akadémiák tanárai ellenőrzést gyakoroltak a gimnáziumok felett, rendszeresen látogatták az iskolákat, pályázatokat hirdettek az egyes állások betöltésére, előléptetési jogukkal pedig befolyásolhatták a tantestületek munkáját is. A megreformált gimnáziumok tantervében a természettudományok a korábbinál is nagyobb jelentőségre tettek szert.[22]

A bizottság tagjai között akadtak ugyan ex-jezsuiták, akik mérsékelt lelkesedést tanúsítottak a reformok iránt, de a többség szívvel-lélekkel a változások mellett állt. A munkálatokban néhány külföldi is résztvett, például Samuel *Dupont de Nemouirs* (aki s kisiskolák szervezetével és a tudományos szemináriumok tevékenységével foglalkozott), valamint Jan *Broeleg*, a berlini akadémia tagja.[23] A filozófia tankönyvet *Condillac* írta.

A Nemzeti Köznevelési Bizottságban kezdődött a későbbi lengyel kancellárnak, a *Kościuszko*-felkelés pénzügyminiszterének, Hugo *Kołłątaj*-nak a pályafutása is. *Kołłątaj* először Krakkóban doktorált filozófiából, majd rövid bécsi tartózkodás után Itáliában teológiából és jogból. De hiába nyerte el a pápa támogatását is, hazatérte után a

[19] Uo.
[20] *Janik* i. m. 23.
[21] Uo. 13.; *Perényi* József: Lengyelország története. Bp. 1962.
[22] Uo. 20.
[23] Uo. 22.

köznemesi családból származó ifjúra másfélévi állástalanság várt, és utána is csak a legmagasabb pártfogás birtokában. Michał *Poniatowski*-nak, a király testvérének a későbbi lengyel prímásnak a segítségével jutott munkához a Köznevelési Bizottságban. Itt hamarosan megmutatkozott sokoldalú képzettségének, fantasztikus munkabírásának hatása. A komisszió tagjai az ő javaslatára kezdték meg a tanárképző szemináriumok korszerűsítését, felismerve, hogy a gyakorlatban ezen múlik a reformok gyors megvalósulása.[24]

Kołłątaj vetette fel először, hogy *minden tantárgyat lengyelül tanítsanak az iskolákban.*[25] A Nemzeti Köznevelési Bizottság tagjainak nagy része azonban elutasította a javaslatát. A lengyel nemzeti öntudat még csak ébredőben volt, és csak a *Kosciuszko*-felkelés alatt lobbant fel elementáris erővel, a külföldi hódítás veszélyének hatására. Igaz, a röplapok és a memoárok már lengyelül íródtak, de a hetvenes években az anyanyelv még nem vált kulcskérdéssé.

Kołłątaj tanulmányt írt az *erkölcsi nevelésről* is.[26] A Nemzeti Köznevelési Bizottság egyik fő célja volt ugyanis, hogy gondoskodjon az ifjúság megfelelő, vallásos és erkölcsös neveléséről. *Kołłątaj* e témában írott dolgozata, ahogy egész tevékenysége, tükrözte a korabeli neohumanisztikus irányzat hatását. A klasszikusok ismeretére, az ókori bölcselők nevelő hatására mindig nagy súlyt fektetett, és a testi nevelés fontosságát is állandóan kihangsúlyozta.

Az 1772-es felosztás sokkhatása, az a tudat, hogy a Köztársaság képtelen az ország függetlenségének megvédére, sokakkal megértette, hogy szükség van az ország katonai potenciáljának növelésére. *Hadsereg kell,* mindenekelőtt képzett tisztek, akik értenek a korszerű tüzérségi technikához, és magukévá teszik a modern hadviselés követelményeit. Már ez az igény késztette Adam *Czartoryski*-t is a varsói kadétiskola megalapítására. Itt azonban csak nagyon kevés diáknak jutott hely, és annyira nagy szükség volt képzett tisztekre, hogy további lépésekre is gondolni kellett. Erre serkentett egyébként az a tény is, hogy mivel tiszt csak nemes ember lehetett, ily módon sok szegény nemes ifjú jövőjéről gondoskodhattak. *Kołłątaj* kidolgozta a katonai akadémia szabályzatát és tantervét, valamint arra is gondolt, hogy a krakkói egyetemen fel kell állítani egy olyan szemináriumot, ahol a leendő járási és megyei katonaiskolák (!) számára képeznek majd tanárokat. 1775-ben készített tervezete szintén pontos tantervet és a tanárok számára részletes pályázati feltételeket is tartalmazott.[27]

Kołłątaj 1778-ban Ignacy *Potocki*-val együtt kijavította *Lhullier* Aritmetika c. művének lengyel fordítását. Résztvett ugyanakkor az elemi iskolai tankönyvek megírásában is. Ezek a tankönyvek európai mértékkel nézve is igen korszerűek voltak, tükrözték a kor racionális felfogását, utilitarista szellemét; az alapvető íráson, olvasáson és számoláson kívül természettudományos, egészségügyi és agronómiai ismereteket is tartal-

[24] Uo. 24

[25] A katonai iskolák számára készített „Általános Utasításában" kimondta, hogy minden tárgyat, amelyet eddig latinul oktattak, a tanárok ezentúl lengyelül adják elő. Ld. *Janik* i. m. 28.

[26] *Kołłątaj* nagyon érdeklődött a téma iránt és az erről szóló munkáját kézikönyvként akarta kiadatni, ld. uo. 29.

[27] Uo.

maztak.[28] Sajnos, sok gyakorlati hasznuk mégsem volt, részben a pénzügyi nehézségek, de főleg a nagy iskola- és tanárhiány következtében.

1777-től kezdődött a *krakkói egyetem átszervezése.* A bizottság tagjai azt remélték, hogy a megújított egyetem ismét vonzani fogja a külföldi diákokat, és megfelelő felkészültségű tudósokat képez majd Lengyelország számára. A munka azonban nagyon lassan haladt, az egyetem tanárainak és főleg a krakkói püspöknek a tiltakozása miatt. A Jagelló Egyetem autonómiája ugyanis különleges jogokat biztosított tanári kara számára: saját maga állapíthatta meg szabályzatát, választhatta rektorát, tanárait a kancellár előtt letett vizsga alapján a király nevezte ki, és csak neki állt jogában a külső beavatkozást, így az átszervezést is engedélyezni. *Kołłątaj* a reform megvalósítása érdekében a Nemzeti Köznevelési Bizottságtól a „legfőbb felügyelő" kinevezést kapta.[29]

Jogi téren mindenekelőtt feleleventette Zsigmond 1536. évi privilégiumát, mely szerint az egyetem minden tanára nemesi kiváltságot élvez, húsz év után pedig örökös és örökletes nemesi jogokhoz jut, és ennek birtokában bekerül az első rendbe. Pénzügyi téren rendszeresen ellenőrizte a számadásokat, melyek megkönnyítésére központi pénztárt állíttatott fel.

Oktatási téren munkáját *az egyetem és az alája tartozó iskolák kapcsolatának ellenőrzésével* kezdte. A krakkói egyetemnek ugyanis joga volt alacsonyabb fokú iskolák felállítására, és ily módon a fiókiskolák valóságos hálózata tartozott hozzá. *Kołłątaj* bonyolult rendszert épített ki, amelynek lényege az volt, hogy az egyes szervezeti egységek kölcsönösen függjenek egymástól és kölcsönösen felelősek legyenek egymásért. Az alsóbbfokú akadémiákat osztályokra és alosztályokra tagolta, ahol az egyes osztályok rektora az alosztályok helyettes rektorává is vált. Így próbálta biztosítani az állandó ellenőrzés lehetőségét. Ugyancsak a rektor gyakorolta a fennhatóságot az akadémia alá tartozó gimnáziumok felett. Ily módon *egységes oktatási rendszer* jött létre, amelybe egyedül az elemiiskolák nem tartoztak.[30]

1778-ban először a *bölcsészettudományi* kar átszervezésére került sor, amely elsősorban tantervi és személyi változásokat jelentett. *Kołłątaj* alapelveit a „Ratio studiorum pro Facultate Philosophica in Universitate Cracoviensi" című tanulmányában fejtette ki. Kiemelte a klasszikus műveltség fontosságát, amelynek érdekében személyesen is több előadást tartott. Intézkedései, különösen az ex-jezsuita tanárok elbocsátása, nagy felháborodást váltott ki, a tanárok a szejmen tiltakoztak az egyetem autonómiájának megsértése miatt, de eredménytelenül. *Kołłątaj* gondoskodott arról, hogy a természettudományos oktatásához, a kísérletek elvégzéséhez szemléltető eszközöket is vásároljanak. Az ő ajánlására került Jan *Sniadecki* az egyetemre matematika tanárnak, aki később rektor lett, majd a 19. század elején meghívták az oxfordi és cambridge-i egyetem átszervezésére.[31]

Kołłątaj 1779-ben látott hozzá a *teológiai* kar megreformálásához. Ez még nagyobb ellenállást váltott ki az egyház részéről, aminek nem kis szerepe volt abban, hogy

[28] Uo. 13–14.
[29] Uo. 43.
[30] Uo. 21–38.
[31] Jan *Sniadecki* Kołłątaj távozása után lett a krakkói egyetem rektora és a jogi kar átszervezését már ő hajtotta végre. Uo. 31.

1780-ban felmentését kérte a felügyelői teendők végzése alól. Megkapta az általa az egyetemi oktatók számára alapított nyugdíjat. A Nemzeti Köznevelési Bizottság azonban folytatni kívánta az átszervezést az orvosi és jogi karon is. Miután alkalmasabb személyt nem találtak, 1782-ben ezért rektorrá választották és felkérték a megkezdett reformok folytatására.

Ekkor viszont már végleg elszabadultak az indulatok. *Soltyk* krakkói püspök megvádolta *Kołłątajt* a templomi ezüst ellopásával, és megfosztotta egyházi benefíciumaitól, sőt börtönbüntetésre is ítélte. Igaz, hogy később mégis kénytelen volt őt felmenteni és a káptalan őt záratta be, de *Kołłątaj* annyira megviselten került ki ebből a kínos perből, hogy végleg visszavonult a Nemzeti Köznevelési Bizottságban folytatott minden megbízásából. 1786-ban Szaniszló Ágost hálából fáradhatatlan munkájáért – amelyet szinte minimális fizetségért végzett – litván főreferendáriusi méltóságot adományozott neki.[32]

Kołłątaj távozásáig mégis keresztülvitte az *orvosi* kar reformját, amely elsősorban a természettudományok oktatásának korszerűsítését és a megfelelő oktatási feltételek megteremtését jelentette. Végezetül még rendbehozatta az egyetem levéltárát és könyvtárát is.

Az új rendszernek megfelelően a természettudományi és orvostudományi ismeretek oktatása az úgynevezett *„fizikai"* kabinethez, míg az irodalom, teológia és jog előadása a *„morális"* kabinethez tartozott. Szervezetileg ily módon próbálták biztosítani a tudományok közötti összefüggések felismerését és az együttműködést a kutatások során. Az átszervezés ellenére a krakkói egyetem megőrzött néhány *feudális* vonást, mert a tanári kar igyekezett az újításokat formális változtatásokká redukálni. *Kołłątaj* és a bizottság hosszú küzdelme azonban nem volt hiábavaló. A megreformált akadémiák mindenütt a haladó erők központjává váltak, és diákságuk aktívan részt vett a politikai harcokban.[33]

A Nemzeti Köznevelési Bizottság tagjai közül Franciszek *Salézy Jeżierski* neve forrott össze még leginkább a közoktatás reformjával. Kanonok volt, a felvilágosodás eszméinek megszállott híve, egyben legbuzgóbb és legtehetségesebb propagátora. Franciás elmésség, sziporkázó humor jellemzi röpiratait, amelyekben a maradiságot tűzte tollhegyre. Az országgyűlés választotta a komisszió tagjává, ahol a királyi iskolák fő vizitátora lett. Éles kritikája miatt azonban hamarosan összeütközésbe került az egyházzal, ezért megbízatásáról le kellett mondania.

A kor irodalmi életének szinte minden jelentősebb alakja résztvett a munkálatokban: Franciszek *Zablocki,* Julian *Ursyn Niemcewicz,* József *Wybicki* – csak a legkiválóbbakat említve. *Zablocki* később, mint a *Kościuszko*-felkelés propagandájának irányítója vált ismertté.[34]

Ez volt az a bizottság az 1764 után létrehozottak közül, amely a cél érdekében a legjobban össze tudta fogni a társadalom különböző rétegeit. Tagjai között megtaláljuk a

[32] Kołłątaj egyik fentmaradt levelében, amit protektorához, Michal *Poniatowski* plocki püspökhöz írt, fizetésemelést kért, mondván, hogy benefíciumainak szinte teljes jövedelmét a plébániák és az iskolák korszerűsítésére fordítja és személyes szükségleteire több pénzre lenne szüksége. Uo. 18.

[33] *Janik* i. m. 20. Hugo Kołłątaj tevékenységéről ld. még Polski Slownik Biograficzny, Warszawa 1938; Nowy Korbut, Warszawa 1967, IV. kötet.

[34] Fr. *Zablocki* is szatirikus verseivel vált népszerűvé, különösen a „Nagy Szejm" (1788–1792) időszakában. Mieczyslaw *Klimowicz:* Oświecenia, Warszawa, 1972. 353–357.

felvilágosult arisztokrácia kiválóságait: *Adam Kazimierz Czartoryski*-t, *Andrzej Zamoyski*-t stb. Igaz, más-más szándék vezette a köznemességet és az arisztokráciát, amikor támogatta az oktatás reformját, eltérő módon ítélték meg a munkálatok fontosságát, de mégis egyetértettek azok szükségességében – és ez lehetővé tette, hogy a bizottság tevékenysége eredményes legyen. A Nemzeti Köznevelési Bizottság fennállása során 631 ülést tartott. Legnagyobb sikerének azt tarthatjuk, hogy működése alatt, aktív támogatásával 800 kisiskola létesült, amely természetesen – Lengyelország földrajzi méreteinél fogva – még nem azt jelentette, hogy minden faluban iskola nyílt. A korábbi viszonyokhoz képest ez azonban óriási vívmánynak tekinthető. 1793-ig az oktatásügyi bizottság 30 új elemiiskolai tankönyvet és tanári kézikönyvet adott ki.[35]

Az 1791. május 3-án győzelemre vitt alkotmány gyakorlatilag hasonló intézmény felállításáról intézkedett *Köznevelési Bizottság* néven, ugyancsak *Szaniszló Ágost,* vezetése alatt. Az 1792-ben bekövetkezett orosz megszállás, a targowicei reakció megszüntette az alkotmány által létrehozott új közigazgatási szerveket, de a Köznevelési Bizottságot meghagyta, azzal a módosítással, hogy Litvánia számára külön bizottságot nevezett ki. Az 1793-as gródnói országgyűlés – ahol törvényesítették az alkotmányellenes intézkedéseket és az ország *második felosztását* – már ezt a különbséget is eltörölte és a Köznevelési Bizottságot 1774-es formájában ismerte el törvényesnek. A bizottság személyi összetétele azonban nagyon megváltozott, a reakció ismert alakjai vették át benne a vezetést, mint például: József *Ankwicz* és József *Kossakowski,* akiket a *Kościuszko*-felkelés alatt árulókként kivégeztek. Az ekkor életbe léptetett cenzúra tervbe vette a tantervek megváltoztatását is, de az 1794-es felkelés kirobbanása ezt megakadályozta.[36]

A Nemzeti Köznevelési Bizottság működésének következtében nagy mértékben gyarapodott a *haladó gondolkodású, művelt fiatalok* száma, akik fontos szerepet játszottak a szabadkőműves páholyokban. Alapvetően természetesen a már vázolt objektív körülmények – a gazdasági fellendülés, az arisztokrácia és a köznemesség közötti harc kiéleződése, küzdelem az ország függetlenségének megvédéséért – teremtették meg azokat a feltételeket, amelyek között a Nemzeti Köznevelési Bizottság munkája gyümölcsözőnek bizonyult. Az iskolák és főleg a tanulók számának növekedése a közigazgatás terén is már hozott bizonyos, szerény eredményeket. Az igazságszolgáltatásban az alacsonyabb hatáskörű hivatalok viselését már bizonyos iskolázottsághoz kötötték, 1791-től.[37] A kisnemesség, amely elsősorban a helyi hivatali apparátusban játszott nagy szerepet, továbbra is iskolázatlan maradt, kivéve azokat, akik értelmiségi pályán keresték megélhetésüket.

A 18. század végére hirtelen felduzzadt az *intelligencia*hoz tartozók száma. Ezt egyaránt magyarázza az értelmiségi munka iránt megnövekedett kereslet és a nemességen belüli differenciálódás elmélyülése. A közrendi bizottságok a hetvenes évektől előírták, hogy minden város tartson *orvost, bábát és tanárt,* sőt nagyobb városokban a kilencvenes évekre már jóval nagyobb számban találunk értelmiségieket, mint ahogy azt az előírás megkívánta. *Varsó,* mint királyi székhely sajátos helyzetben volt, ezzel is magyarázható az intelligencia magas aránya (8–10%). *Nagy-Lengyelország* területén a század végén mindenütt nagyon kedvező a kép: 144 városi iskolában több mint 10 000 diák tanult,

[35] *Leśnodorski:* Historia państwa i prawa Polski. II. kötet, 428–495.
[36] Andrzej *Zahorski:* Warszawa w powstaniu kościuszkowskim. Warszawa, 1967. 29.
[37] *Leśnodorski* i. m.

Poznanban pedig akadémia is működött. Gdanskban 100 magántanárról, 80 hivatalnokról, 26 orvosról és 6 könyvkereskedőről tudunk. Látható mindebből, hogy Lengyelország ezen területei nemcsak gazdaságilag, hanem kulturálisan is felzárkóztak a közép-európai színvonalhoz. Kis-Lengyelországban és Litvániában viszont éppen csak megindult a fejlődés ebben az időszakban.[38]

*

Az 1794-ben kirobbant *Kościuszko*-felkelés nemcsak merített a Köznevelési Bizottság pozitív hagyományaiból, hanem tovább is fejlesztette azokat.

Az 1794 májusában megszervezett *Legfelső Nemzeti Tanács* kollegiálisan működő bizottságokból állt. Ezek egyikének lett feladata az oktatás és ezzel szoros összhangban a propaganda irányítása. Ez az intézmény gondoskodott *Kościuszko* kiáltványainak terjesztéséről, a felkelés céljait ismertető röplapok kinyomtatásáról és a sajtó ellenőrzéséről. A korábbi helyzettől eltérően a vajdaságokban is hasonló köznevelési bizottságok kinevezésére került sor. Az *oktatás irányítása* tehát a közigazgatás szerves részévé vált. Másrészt: amíg 1774-ben az látszott célszerűnek, hogy a rendi és oligarchikus tendenciákat érvényesítő Ideiglenes Tanácstól függetlenül működjék a Nemzeti Köznevelési Bizottság, 1794-ben a felkelés szolgálatába állítva az iskolákat és a tanárokat, az tűnt természetesnek, hogy a Legfelső Nemzeti Tanács alá tartozzon az oktatás irányítása is.

Kościuszko valóban igyekezett támaszkodni a tanárok munkájára. A polanieci kiáltvány (1794. május 7.) az ő feladatukká tette, hogy a kiáltványok tartalmát elmagyarázzák a jobbágyoknak, választott felügyelőkként eljárjanak az udvarház és a falu közötti vitás esetekben, felvilágosítsák a parasztságot jogaikról és kötelességeikről.[39] Sajnos, a falusi iskolák száma még mindig nagyon alacsony volt, a bizottság befolyása csak kevesekre terjedt ki. Ennek ellenére a bizottság elnökének, Franciszek *Dmochowski*-nak és titkárának Franciszek *Zabłocki*-nak patriotizmustól és modern nemzeti tudattól fűtött írásai sokat tettek annak érdekében, hogy a három részre szakadt ország lakosságát egyik ellenség se tudja asszimilálni.

1795 után a krakkói szellemben megreformált *lembergi* akadémia őrizte meg leginkább a haladó hagyományokat. Diákjai közül sokan kapcsolatban álltak a dekabristákkal, majd résztvettek az 1830-as lengyel felkelés előkészítésében. *Mickiewicz* és *Lelewel nemzedéke* számára így közvetítette az akadémia a felvilágosodás korának tradícióit.[40]

*

Végeredményben a Nemzeti Köznevelési Bizottság megfelelt a várakozásnak: elindította az oktatás egységesítését és korszerűsítését. A Köztársaság függetlenségének elvesztése azonban – ami részben arra vezethető vissza, hogy az államrendszer megszilárdítása nem sikerült olyan mértékben, amennyire azt a reformnemesség szerette volna – megakadályozta, hogy a közoktatási reformok *maradandóak* legyenek.

[38] *Wojtowicz* i. m. 224–225.
[39] *Leśnodorski* i. m. II. 459.
[40] *Leśnodorski:* Polscy Jakobini. Warszawa, 1960. 187–188.

RIFORMA DELLA SCUOLA

1976. 1–12. szám

A Riforma della scuola olyan olasz közoktatás politikai folyóirat, amely szemléletalakító szerepének tudatában, szüntelenül keresi hatékonyságának megújuló eszközeit. Az 1976-os évfolyam első számában a beköszöntő (Questo numero) rövid ismertetéséből megtudjuk, hogy a megváltozott, áttekinthetőbb, kifejezőbb külsővel egyidőben több változás történik tartalmi vonatkozásban és a lap szerkesztésében is. A társadalmi igény növekedésének megfelelően szélesedik a lap „politikai információja, interpretációja, orientációja", mélyül az iskola, a társadalom, a munkásvilág közötti kapcsolat és a nevelési folyamat lényeges pontjainak kutatása, elméleti kidolgozása.

Szerkezeti újításként megszűnik a külön mellékletként szereplő *Didattica,* és a folyóirat két nagyobb egységre tagolódik: az elméleti részre és a *Pratica educativa* címen a nevelési gyakorlatra, hogy ezáltal több segítséget nyújthasson – a szakmódszertanon túl – az iskola egész nevelőmunkájához. Az elmélet és a gyakorlat szoros összefüggése nyomon követhető. A második szám például a *Libro nella scuola* (Könyv az iskolában) című témával foglalkozik. Tankönyvvitákat, a könyvtárak helyzetét, a könyvkiadást elemzi. Ebben és a következő számban a *Pratica educativa* sorra veszi az egyes iskolatípusok tankönyveit: a tanárok elmondják a felhasználás során észlelt problémáikat, beszámolnak az iskolai könyvtárak, tanári könyvtárak ellátottságáról, a tanári kézikönyvek használhatóságáról. Hozzászólnak a tanulók is, és az eleven bíráló légkör túlterjed az iskola falain: megszólalnak szülők, könyvkiadók, különböző politikai erők, szakszervezetek is.

A megnőtt feladatok következtében a folyóirat szerkesztőbizottság mellett pedagógusokból, politikusokból, vidéki tudósítókból széles tanácsadó testület alakult ki, azzal a céllal, hogy a folyóiratot ne csupán egy szűk elvtársi csoport szerkessze, hanem vonják be az iskolareform híveinek széles körét is, ami megfelel a társadalom és a kultúra pluralista koncepciójának, s ez a szerkesztőbizottság tevékenységének is egyik alapelve.

Ez az alapelv az évfolyam szinte minden számában erőteljesen érvényesül; ennek a gondolatnak a jegyében született meg a 8/9. szám, amelynek témája: *La pedagogia laica e progressista.* A múlt év egyik száma a kommunistáknak a felszabadulás óta az iskolák megújításáért folytatott harcait elevenítette fel. A fenti szám a többi haladó erők tevékenységével foglalkozik.

Hogy mennyire az összefogás eszméje hatja át ezt a törekvést, azt legjobban Lucio Lombardo *Radice Bilancio e prospettive* (Mérleg és perspektívák) című témaindító tanulmánya jelzi. Bemutatja e szétágazó pedagógiai áramlat forrásait, majd önkritikusan elemzi a laikusok és progresszivisták, valamint a marxisták között kialakult kapcsolatot az elmúlt harminc évben. Sorra veszi azokat a pedagógiai elveket, amelyekben a kommunistáknak a laikusokkal szembeni elutasító álláspontja jogos volt. Például a formális demokrácia különböző megnyilvánulásaival az iskolában, a játékdemokráciával (köztársaság, polgármesterválasztás, stb.), *Makarenko* szellemében szembenállították a társadalmi élettel való konkrét viszonyt, a növendékek valóságos részvételét az iskolai életüket érintő fontos döntésekben, a határozatok meghozatalában. De feltárja azokat a pozitív törekvéseket is, amelyekkel e haladó erők hozzájárultak az iskola demokratikus újjászületéséhez, és amelyeket a kommunisták – szektás túlkapások miatt – a viták során nem ismertek el, nem értékeltek. Az erők egyesítésével, a közös vitákkal előbbre jutottak volna az iskola fejlesztése terén. Tanulságként óv a szerző mindenfajta egyoldalúságtól: helyes volt elméletileg elutasítani azt az irányzatot, amely az oktatás technikájára süllyesztené a nevelést;

természetes, hogy meg kell világítani az aktív módszerek hamis filozófiájából eredő egyoldalúságot, de nem szabad egy másfajta egyoldalúságba esni, és például csupán a műveltség tartalmát, a nevelési célokat szem előtt tartani. Az együttműködés fontosságát bizonyítja, hogy a közelmúltban a különböző, de nem szükségszerűen antagonisztikus értékek kölcsönös elismerése közös győzelmekhez vezetett: a kötelező alapiskola kivívásához, az elmaradott műveltséget nyújtó rendszerek felszámolásához. A fiatalok 1968-as megmozdulása során a pedagógiában voltaképpen a polgári demokrácia modernizált, racionalizált formájáért harcoltak. 1974-ig ez a tendencia általánossá vált, hogy azután fokozatosan helyt adjon szocialista vonások érvényesülésének. Érdekesen fejtegeti a szerző ennek az újfajta kulturális pluralizmusnak a kialakulását a társadalomban létrejövő „történelmi blokk" analógiájára.

Az 1976-os évfolyam folyamatosan tájékoztat néhány középpontban álló kérdés sorsáról: több számban olvashatunk *az egyes iskolatípusok, az egyetem reformjának alakulásáról.* Különösen sokat foglalkoznak a lapok a középiskolai (scuola secondaria superiore) reformtörvény előkészületeivel, de tovább is lép az egyszerű ismertetésnél. Két oldalról közelíti meg a reform alapvető problémáit: részletesen taglalja a szakmai előképzést és a szakmai képzést (preprofessionista és professionista), valamint a tudományos oktatás új értelmezését, új módszertanát. Ezen túlmenően néhány fontos neveléselméleti kérdés kerül napirendre, mint pl. az oktatás szabadsága, az osztályozás, egy új értékrendű morál kialakulása, stb. Csupa izgalmas, bennünket is közvetlenül érdeklő probléma.

A középiskolai reform politikai okok miatt késik. *A che punto siamo con la riforma della secondaria* (Hol tartunk a középiskolai reformmal, 1. sz.) c. cikkében Gabriele *Giannantoni* ismerteti a törvény előkészítésének parlamenti vitáját. A reformjavaslat tíz alapkérdése közül kiemeli azokat, amelyekben a parlamenti előkészítő bizottság tagjai nem értettek egyet. Különösen kiéleződött a vita a nevelési célokra vonatkozóan, ugyanis a kereszténydemokrata javaslatban a „személyiség kialakítása" változatlanul, – minden modern felfogással szemben – a konzervatív vallás-erkölcsi nevelés elvére épül. Az egyes pártok képviselőinek állásfoglalásai nyomán gazdag anyag gyűlt össze az egységes középiskola létrehozására, az iskola belső szerkezeti és tartalmi átalakítására.

A középiskola új jellegét próbálja meghatározni Silvino *Grussu* a *Formazione professionale, riforma della secondaria, programmazione economica* (Szakmai képzés . . . 3. szám.) c. cikkében. Véleménye szerint olyan középiskolára van szükség, amely a fiatalok számára szilárd kulturális bázist nyújt, és felkészíti őket a tudatos termelő munkára. Mivel a javaslat szerint ez az iskolatípus nem szakmát ad, hanem szakmára készít elő (pre-professionale), sajátos technológiai képesség megszerzését teszi szükségessé, az elmélet és a termelő gyakorlat kapcsolatának realizálása érdekében.

A reform további alakulását két cikk ismerteti. Marino *Raicich Riforma della secondaria, atto secondo* (A középiskola reformja, második felvonás, 2. szám.) c. írásában a parlamenti vitáról készült anyagot bírálja, amely szerinte nem tükrözi sem a megegyező véleményeket, sem az eltérésekből adódó alternatívákat. Úgy véli, hogy a termékeny, sikerrel biztató kezdetet nem követi megnyugtató folytatás. A kormányválság, a választások váratlan kiírása elnyújtja a vitát, elodázza az iskola számtalan problémájának megoldását.

Francesco *Zappa Riforma della secondaria, atto terzo . . . (. . . harmadik felvonás . . . 3. szám.)* c. cikkében egy újabb anyag birtokában, részletesen megvilágítja a vitatott kérdések szinte mindegyikét. Kifogásolja a műveltség tartalmának meghatározását: „humán – tudományos és technológiai-operatív". – E rövid megjelölés elvileg helytelen, mert a technológiát az operativitással kapcsolja össze. Kiemeli viszont a szerző a tartalmi kérdések közül a társadalmi valóság megismerését és megértését célzó tendenciákat, azt, hogy a fiatalok a jelen megismerése révén maguk keressék az utat a jövő kialakításához. Letisztultak a nézetek a tantárgycsoportok rendszerét illetően is. Vannak azonban még eldöntésre váró kérdések, mint pl. az érettségi vizsgák témája. A javasolt két variáns a következő: az érettségi bizonyítvány – az ötödik év végén – egyetemi tanulmányokra jogosít és szakmai képzést nyújtó tanfolyamokra. A másik variáns szerint a negyedik év végén vagy érettségizik a fiatal és az egyetemen továbbtanul, vagy az ötödik évben szerzi meg a szakmai képesítést.

Egyébként a szakmai képzésre vonatkozóan a kommunista párt törvényjavaslatot dolgozott ki, és ezt a javaslatot a 3. szám teljes egészében közli. A javaslat bevezetésében két gondolat emelkedik ki. Részleges intézkedések helyett a szakemberképzés egységes rendszerét kell kiala-

kítani, fejlesztésének ütemét pontosan végiggondolni, valamint az ország gazdasági életében elfoglalt helyét megilletően közüggyé kell tenni a szakmai képzést.

Részletesen foglalkozik a középiskolai reform egyes kérdéseivel Mario *Fierli Tecniche e tecnologie nel processo formativo* (Technika és technológia a képzés folyamatában, 3. szám.) című tanulmányában. Megállapítja, hogy a reformban fontos szerepet játszik a kultúra és a szakma összefüggése; elemzi a két fogalom történetileg kialakult viszonyát, majd a kultúra és a technológia – az új kulturális tengely – szerves összetartozásának koncepcióját. Tisztázza a technika és a technológia fogalmát, választ keres arra a kérdésre, hogy mi a technológiai műveltség, mit halmozott fel e műveltségből az általános és a középiskola, és mit nyújthatnak e műveltség fejlesztése terén a jövőben. A jövő igénye megköveteli, hogy a fiatalok alkotó módon aktívan kapcsolódjanak be a termelésbe, ezért a középiskolának a technika tudományát, a termelő folyamat tudományát, a technológiát kell képzésének tengelyébe állítania.

A tudományos oktatás értelmezéséről szól Mauro La *Forgia* és Carlo *Tarsitani* tanulmánya: *Dimensione storico-critica dell'insegnamento scientifico* (A tudományos oktatás történeti-kritikai áttekintése, 6/7. szám.) A drámai módon ábrázolt iskolaválságból kiindulva rámutatnak arra, hogy nem csupán a szakmai és az értelmi nevelés elmaradottságáról, az érvényben levő tantervek anakronisztikus voltáról van szó, de tisztázandó magának a kultúrának a fogalma is. Az idealista felfogást elemezve jutnak arra a megállapításra, hogy a széles tömegek számára úgy lehet kultúrát nyújtani, hogy a kultúra, a tudomány fogalmát újra értékeljük. A tudományos oktatás megvalósításához fejleszteni kell a logikai és a nyelvi képességeket, a megismerő képességet, és mindezek alapján a kritikus és előítélet nélküli tudományos gondolkodást.

Tehát minőségi változásra van szükség az egész iskolai oktatásban, a tudást az ismeretek passzív, mechanikus és kritikátlan átvétele helyett a maga dinamikus és problematikus mivoltában, kritikával kell megszerezni. A szerzők különös jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a fiatalok megismerjék a mai tudományos eredmények születésének folyamatát, megismerjék a feltételeket, amelyek között az eredmények létrejöttek, a polémiákat, amelyeket kiváltottak, az elméleti és módszerbeli akadályokat, amelyeket le kellett győzni.

A szerzők véleménye szerint a modern iskolának a tudományos-technológiai tudást úgy kell átadnia a fiataloknak, hogy abban „a világ modern és racionális szemléletének nélkülözhetetlen elemét" lássák, hogy képesekké váljanak a társadalom modern koncepciójának megvalósításáért folyó harc minden szintjén a tudatos részvételre.

Ennek az új módon való gondolkodásnak érdekes színfoltja a 11. szám egyik írása. Ez a tematikus szám *Le arti nelle scuole összefoglaló címmel a művészet és iskola kapcsolatának szorosabbá tételével foglalkozik. Az ismert filmrendező, Roberto Rosselini La pedagogia dei lumi* címen a filmről, mint a gondolatébresztés eszközéről fejti ki nézeteit. Történelmi, kémiai, biológiai, asztronómiai tárgyú filmeket készített abból a meggondolásból, hogy minden dimenzióban érzékeltetni lehessen a valóságot, és ezzel hozzájáruljon az értelmi nevelés eredményesebb megoldásához. Véleménye szerint ugyanis a tanulók mélyen képességük alatt dolgoznak és így nem mérhető az egyének közötti értelmi különbség.

Minél határozottabban fogalmazódik meg a haladó erők vitáiban az új iskolamodell, mind szerkezetében, mind tartalmában, annál erőteljesebben lép előtérbe a pedagógus személye. Nem véletlen feladatkörének, helyzetének több oldalú állandó vizsgálata. Új megvilágításban tárgyalja az oktatás szabadságának kérdését Antonio *Prost. Nuove prospettive per la libertá d'insegnamento* (Új távlatok az oktatás szabadsága számára, 3. sz.) c. cikkében a rendezésre váró kérdések sorát veti fel. Ahogyan az előző írás megkérdőjelezi a tudományos oktatás hagyományos értelmezését, hasonlóan jár el a szerző a tanári szabadságról hangoztatott felfogással szemben is. A pedagógust általában „szabad professzionistának" tartják, akinek vannak apró privilégiumai, kedvezményei; a valóság azonban az, hogy „az individualizmus tragikus állapotában", szigorú függőségben dolgozik. Az érvényben levő hivatalos rendelkezések ma még az egyes, elszigetelt pedagógusra vonatkoznak, még nem veszik figyelembe azt a pedagógiai alaptételt, hogy az iskola nevelő munkája csakis összehangolt, egységes tantestületi munkával oldható meg. Ez az igény felvet olyan látszólagos ellentmondásokat, amelyekre választ kell adni. Így pl. hogyan értelmezendő egyrészt a pedagógus egyéni szabadsága az iskolai munkában, másrészt az a nyilvánvaló igény, hogy az iskolának „közösséggé" kell válnia, e fogalom minden konzekvenciájával, bele-

értve természetesen a tanulók aktív részvételéből adódó új helyzetet is.

Az oktató munka egy másik, sok vitát kiváltó kérdése a tanulók teljesítményének elbírálása. Az évfolyam egyik legrészletesebb tanulmánya Benedetto *Vertecchi La valutazione nel processo educativo* ... (Az osztályozás a nevelési folyamatban ... 4. szám) című írása. Mindenekelőtt arra ad választ, miért éppen az osztályozás váltotta ki a legtöbb bírálatot a szülők, a társadalmi erők részéről és nem az iskola nevelő munkája a maga egészében, hiszen az osztályzat csupán egy hosszú folyamat végső pontját jelzi, csak formális szankciós értéke van. A vélemények megoszlása az e témában uralkodó elméleti zűrzavarról és gyakorlati bizonytalanságról ad képet.

A pedagógusok magatartása is megoszlik: vannak, akik az „engedékenység", a „minden mindegy" magatartást tanúsítják. Szerintük a „tömeg-iskola" szükségképpen csökkenti az eredményeket. Véleményük szerint csak attól lehet elvárni magas teljesítményt, akinek megvan a „tehetsége", „hajlama". Az engedékenység tehát éppen azt jelenti, hogy nem az adott helyzetet kívánják megjavítani, hanem tudomásul veszik és legalizálják a színvonalsüllyedést.

A pedagógusok egy másik része hatékonyabb technikai megoldásokat keres, és abban az illúzióban él, hogy az osztályozás megbízhatatlannak bizonyuló hagyományos eszközei helyett (kikérdezés, az osztályban végzett feladatok, stb.) az objektívebb eljárások önmagukban megjavítják az eredményeket.

A legradikálisabb magatartást azok a pedagógusok tanúsítják, akik az osztályozás teljes megszüntetését kívánják. Érvelésük szuggesztív, az osztályozás szerintük az intellektus természetes fejlődésének folyamatát szakítja meg, és akadályozza az alkotó képességek kibontakoztatását. Veszélyes azonban – ahogyan a szerző rávilágít – hogy az iskola az ellenőrzés eszközeinek hiányában, éppen a leglényegesebb feladatról mond le: a tanulók között mutatkozó egyenlőtlenségek megállapításáról, majd kiigazításáról, a következetes pedagógiai beavatkozásról. Ha az iskola nem végzi el a tanulók megítélését, akkor az néhány évvel később a termelő munkába való bekapcsolódáskor következik be, és nem könnyíti meg a fiatalok helyzetét.

A bajok forrása többek között abban keresendő, hogy a gyors átalakulás során nem formálódott még ki olyan modell, amelyben az esetlegesség kizárásával, függetlenül az egyes tanuló iskolába való belépésének állapotától, az iskolai munka során elérhető eredmények tükröződnek. Ez válnék az iskolai munka meghatározó jegyévé, ehhez kellene igazítani az egyes tanulók helyzetéből fakadó korrekciós munkát. Ezután a szerző a nevelés e „végső termékének" kialakításával, a képességek optimális kibontakoztatásával foglalkozik, és itt különös hangsúlyt kap a tanulói teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata, a képességek közötti egyenlőtlenségek okainak felszámolása. Az osztályozásnak is az a funkciója, hogy közelebb vigyen a kialakított célok eléréséhez.

Nehéz dolog forradalmat csinálni a társadalmi életben, de ugyanolyan nehéz az iskolai életben is. Nehéz az új életformát kialakítani, és még nehezebb a megszerzett új jogokkal élni. Ezek a gondolatok foglalkoztatják Lucio Lombardo *Radicet*, a *La nuova moralitá* szerzőjét (2. szám.). Az egyetemen és a középiskolában megalakultak azok a tanácsok, amelyekben a fiatalok is jogot kaptak a döntésekbe való beleszólásra. Ez a jog azonban csak illúzió, mert maguknak a tanácsoknak sincs igazában döntési joguk. A dolgokról kívülről és felülről döntenek, és így mindazokban, akik éveken át elszántan harcoltak a demokratizmus eme új formáinak létrejöttéért, most keserűen, kiábrándultan tapasztalják az új formák között kialakult káoszt. Ebben a helyzetben kell megértetni a fiatalokkal, hogy a jogok érvényesítéséhez további – lépésről-lépésre végiggondolt – harc kell, elvi szilárdság, osztályöntudat, szolidaritás, a társadalom magasabb érdekeinek megértése. A forradalmi munkásmozgalomnak „új erkölcsisége" éppen ebben nyilvánul meg. A nevelő munkában tehát ezeknek az elveknek kell érvényt szerezni, őszinte, nyílt emberi kapcsolatot kell teremteni a fiatalokkal minden kérdésben, a szexuális vonatkozású kérdésekben is, ugyanakkor a szabadossággal, az individualista törekvésekkel szemben a gorkiji, makarenkói közösségi morált kell állítani.

Végezetül szólnunk kell az egésznapos iskola helyzetéről. Ez a probléma változatlanul kiemelkedő helyet foglal el az évfolyam különböző számaiban. Dario *Ragazzini La vicenda del tempo pieno nella scuola elementare* (Az egésznapos iskola sorsa az elemi iskolában, 2. szám) c. cikkében a meg nem oldott kérdésekről, a hozott törvény, illetve a törvény alapján hozott intézkedések ellentmondásairól ír: így a kísérletezés egyre több nehézségbe ütközik, a halmozódó problémákra nincs válasz.

Franco *Niccolini* a *Tempo pieno tempo libero* (Az egésznapos iskola a szabad idő) c. cikkében

áttekintést nyújt a kísérlet megkezdését megelőző komoly kutató munkáról, gondosan tanulmányozták a leghaladóbb pedagógiai gondolatok sorát (a tanulók kutató munkája, a csoportfoglalkoztatás, a gyerekek egymás közötti kapcsolatai a teljes ember formálásának igénye, stb.). Az új nevelési rendszer kialakításához azonban a szükséges feltételek nincsenek biztosítva.

Az évfolyam 3. száma az alapiskola problémaköréhez tér vissza, átfogó címe: *„Da zero a quattordici anni"* (Zérótól tizennégy évesekig). Több oldalról mérlegeli a „scuola completa", a „di tutti e per tutti" (teljes iskola – mindenki iskolája) igényének megvalósítását. Ebben az összefüggésben kerül előtérbe, mint alapprobléma, az egésznapos iskola. *Il tempo pieno nella scuola media* (Egésznapos iskola a felsőtagozatban) c. írásban Maria Pia *Tancredi Torelli* elméletileg tisztázza e típus pedagógiai szerepét és ő is rávilágít a fejlesztését akadályozó tényezőkre. Nincs működési szabályzat, nincs megközelítésre alkalmas modell. Készült ugyan új tanterv, de ez még nem oldja fel az iskola régi merev formáit, nem teszi nyitottá az iskolát. Itt ugyanis nem csak oktatásról van szó, új nevelési rendszert kell kialakítani, végiggondolva annak minden részletét.

BÓLYAI IMRÉNÉ

ILKU PÁL: KORSZERŰ MŰVELTSÉG – SZOCIALISTA EMBER

Szerkesztette: *Horváth Márton*

Budapest, 1977. Tankönyvkiadó, 328 oldal

Szép külsejű, gazdag tartalmú könyvet adott ki a Tankönyvkiadó. A kötet kicsit sablonosnak tűnő címe – *„Korszerű műveltség – szocialista ember„* – nem érzékelteti eléggé azoknak a kérdéseknek fontosságát, amelyekkel foglalkozik. *Ilku* Pál válogatott beszédeit és cikkeit tartalmazza három fejezetbe sorolva. Az első – terjedelemre is legnagyobb – rész a közoktatáspolitika, az iskolázás, oktatás és nevelés kérdéseivel kapcsolatban elmondott beszédeivel, cikkeivel ismertet meg. A második a szélesebb értelemben vett művelődéspolitikai megnyilatkozásokat, a harmadik a szovjet–magyar kulturális kapcsolatokkal összefüggő írásokat tartalmazza. A gondosan válogatott és szerkesztett kötet (a válogatást és szerkesztést *Horváth* Márton végezte) olvasása a művelődéspolitika, a közoktatás, a nevelés, az emberformálás számos fontos kérdésével ismertet meg. Megismertet azokkal az intézkedésekkel, tervekkel, gondolatokkal és eredményekkel, amelyek hazai iskolázásunkat és közművelődésünket az ötvenes évek végétől az 1972-es közoktatási párthatározat megjelenéséig jellemzik. Ez a több mint egy évtizedes szakasz – amikor az irányítás feladatát *Ilku* Pál művelődésügyi miniszterként ellátta – eredményekben, korszerű kezdeményezésekben igen gazdag. Azt is mondhatjuk, hogy a szocialista köznevelés, iskolázás fellendülésének és kibontakozásának időszaka, amikor történelmi mértékkel mérve is időtálló eredmények születtek. Természetesen vannak olyan kérdések is, amelyek megnyugtató megoldását nem lehetett elérni.

Az ötvenes évek végén megkezdődött közoktatási reform, amelynek kiemelkedő állomása az 1961. évi III. törvény, számos olyan kérdést vetett fel, amelyek megoldása szocialista iskolázásunk fejlődése szempontjából alapvető jelentőségűnek tekinthető. A közölt közoktatáspolitikai tárgyú beszédek, cikkek ezeknek az alapvető kérdéseknek elmélyült elméleti-tudományos kifejezését tartalmazzák. Az 1959-ben, a kísérleti gimnáziumok igazgatóinak értekezletén tartott előadás, az 1961. évi III. törvénnyel összefüggő országgyűlési felszólalás, az MSZMP Politikai Akadémiáján tartott beszéd, vagy az oktatási reformtörvény végrehajtásának tapasztalatairól és további feladatairól tartott országgyűlési beszámoló és más, alkalmi megnyilatkozások tengelyében közoktatási rendszerünk továbbfejlesztésének, az oktatás és nevelés korszerűsítésének kérdései állnak.

A köznevelés területén dolgozók körében ismert, hogy az iskolareform három alapelvet fogalmazott meg. Szükségesnek tartotta az általános és a szakmai műveltség színvonalának emelését, az oktató-nevelő munka korszerűbbé tételével a tanulók erkölcsi és világnézeti nevelésének fejlesztését, az iskola és az élet, az oktatás és a termelőmunka kapcsolatának megteremtését. A szocialista iskolázás nemzetközi fejlődését ismerve megállapítható, hogy ezek az alapelvek a dinamikusan fejlődő szocialista társadalom igényeiből és szükségleteiből származnak, és megvalósításuk elvezet az iskola szocialista jellegének kibontakozásához.

A közölt beszédek, cikkek jelzik, hogy nem kis feladatot jelentett ezeknek az alapelveknek elfogadtatása, helyes értelmezése s még szerteágazóbb, nehezebb feladat volt gyakorlati megvalósításuk. A megvalósítás gondjait, problémáit a kötet írásaiból nyomon lehet követni. Ebből a szempontból különösen is tanulságos az iskola és az üzemek kapcsolata, az oktatás és a termelő munka összekapcsolására indult kezdeményezések alakulása. A kötetből megtudjuk, hogy 1959-ben 161 középiskolában folyt kísérleti oktatás. Ez volt az 5 + 1 es rendszer, amikor a tanulók egy napot az üzemekben, gyárakban, szövetkezetekben, állami gazdaságokban töltöttek. Ez természetesen felvetett tantervi kérdéseket is, de még nagyobb gond volt a termelőmunkában eltöltött egy nap pedagógiai

szempontból helyes megszervezése. Nem árt figyelmeztetni arra, hogy az *eredeti elképzelések* szerint az üzemekben töltött hat órát két részre kell osztani, s felét elméleti foglalkozásokra kell fordítani.

Hasonlóan fontos állásfoglalás az is, hogy a munkaoktatás a középiskolákban nem merülhet ki a tanműhelyben szervezett foglalkozásokkal, de amíg meg lehet valósítani az üzemekben szervezett munka bevezetését, a műhely fontos szerepet kaphat. „Elképzelhető természetesen, hogy az általános iskolából középiskolákba kerülő ifjúság számára is hasznos lesz a műhelyi forma. Azzal az elvvel azonban nem lehet egyetérteni, hogy ezek a fiatalok csakis iskolai műhelyekben dolgozzanak" – olvassuk a világos állásfoglalást.

A fenti rövid utalásból látszik, hogy szerteágazó és igen összetett kérdésről van szó. Az iskola és a termelőüzem szerves, pedagógiailag hasznos kapcsolatának kimunkálása ebben az időben új feladat volt. Ez a felismerés magyarázza, hogy a minisztérium támogatta a különböző kezdeményezéseket, kísérleteket. De fontosnak tartotta ezek gondos tanulmányozását, mérlegelését, a tapasztalatok elemző feldolgozását is. A miniszter a kísérleti gimnáziumok vezetői előtt 1959-ben kijelentette, hogy olyan kísérletről van szó, amely elvezet az iskola és élet kapcsolatának megjavításához. De hangsúlyozta, hogy a kísérleti munka eredményeinek összegezése vezethet újabb lépésekhez; „arról is meg vagyok győződve, hogy a kísérlet végeztével, amikor majd lemérjük az eddigi munkát, újabb lehetőségeket fogunk találni, hogy a politechnikai oktatást megfelelő színvonalra emeljük." (32. old.).

Ennek a szocialista iskola megteremtése szempontjából oly fontos kérdésnek körültekintő megoldásába azonban a figyelmeztetés ellenére hiba csúszott. A gyakorlati megvalósítás során hamarosan jelentkezett az 5 + 1-es rendszer problémája. Ezért már egy 1964-ben tartott előadásában figyelmeztetett a torzulásokra, hibás kinövésekre. „A megvalósítás folyamatában helyes céljaink itt-ott eltorzultak. A mennyiségi túlhajtás eredményeként ott is megszerveztük a szakmai előképzést, ahol ennek előfeltételei nem voltak meg. A számszerű növekedéssel nem tartott lépést az a tartalmi, pedagógiai munka, amelynek feladata az alapelvek tisztázása és lassan kezdték el a tantervek, tankönyvek kidolgozását is. Természetes, hogy ahol hiányoznak a feltételek, ott nem válhatnak valóra nevelési céljaink, sőt a várt pozitívumok helyett olykor negatív hatások érik a tanulókat." (45. old.).

Hasonlóan kritikus és önkritikus sorokat olvashatunk az országgyűlés előtt tartott beszámolóban is: „Kezdetben a munkára nevelést erősen leszűkítettük, csak a fizikai munkára korlátoztuk, és üzemekben, termelőszövetkezetekben kívántuk megszervezni. Figyelembe kellett vennünk, hogy gimnáziumainkban nem voltak műhelyek, de azzal nem számoltunk reálisan, hogy az üzemek nem képesek a szakközépiskolások, ipari tanulók, műszaki egyetemi hallgatók mellett még a gimnazistákat is foglalkoztatni, a mezőgazdaságban pedig nem volt elég szakember." (73. old.).

Az adottságokat, feltételeket mérlegelve 1960-tól kezdve a minisztérium kimondta, hogy az első osztályosokat legalább tanműhelyekben kell oktatni, 1963-tól kezdve pedig szigorúan számonkérte a feltételeket. Sőt, az alapelv helyességét hangsúlyozva, a célkitűzésből törölte a szakmai előképzés követelményét, az 5 + 1-es foglalkozásokat pedig ott engedélyezte, ahol a személyi és tárgyi feltételek adva voltak. Ezt a formát – kedvező feltételek esetén – változatlanul a munkára nevelés leghasznosabb és legtöbb eredménnyel kecsegtető formájának tekintette. A fejlődés azonban alapvetően nem ezen az úton haladt tovább.

A pedagógia területén dolgozók körében ismert ennek a vitathatatlanul jelentős kezdeményezésnek a további alakulása. Ismert, hogy az öt plusz egyes rendszer végül is nem hozta meg a várt eredményt, s napjainkban gimnáziumaink igen távol állnak a termelőmunkával való ismerkedéstől. Egy könyv ismertetése kapcsán nem lehet arra vállalkozni, hogy ennek a kialakult helyzetnek okait felderítsük; ehhez ma már alapos kutatómunkát kellene végezni. Annyit azonban meg lehet állapítani, hogy *iskolareformunk mai szakaszában sem kerülhetjük meg ezt a kérdést.* Ennek a gondolatnak igazságát az egész kötet alátámasztja. Így a kötet figyelmeztet is. Arra figyelmeztet, hogy ha nem közelítjük meg az iskola és az élet kapcsolatának kérdéseit a tudományosság mai színvonalán, ha nem igyekszünk megkeresni azokat a szervezeti kereteket, amelyek lehetővé teszik az oktatásnak a társadalmi termelőmunkával való összekapcsolását, akkor tulajdonképpen útjába állunk a szocialista iskola kibontakozásának. *Ilku* Pál tanulmánykötete tehát figyelmeztető felszólítást fogalmaz meg a mai közoktatáspolitika számára. Ezért azt mondhatjuk, hogy a szó legnemesebb értelmében aktuális mondanivalót hordoz, s minthogy a közelmúlt kérdéseivel foglalkozik, nem hagyható figyelmen kívül a közeli és a távolabbi jövő formálása során.

A kötetben közölt írások még számos, a mai napig érdekfeszítő és nyugtalanító kérdést fogalmaznak meg. Ezek közé sorolható a túlterhelés kérdése, a gimnáziumoknak, mint iskolatípusok jövője, a szakközépiskokák problémája vagy az általános és a szakképzés viszonya, a szakmai előképzés gondolata. S még akkor nem is szóltunk a tantervi kérdésekről. Talán ez a felsorolás is érzékelteti a könyv igen gazdag pedagógiai tartalmát.

A kötetnek ezt a sajátosságát természetesnek tekinthetjük, hiszen *Ilku* Pál pedagógus volt. Tanítóként kezdte pályafutását, s egész életében megmaradt pedagógusnak. Olyan embernek, akit mindig szenvedélyesen érdekelt az ifjúság, s bárhol is dolgozott, mindig odaadással, emberi melegséggel, szeretettel és hozzáértéssel foglalkozott az ifjúsággal, helyzetével, gondjaival, problémáival. Ennek tanúbizonyságát szolgálja a kötetbe bekerült számos beszéde, felszólalása, írása. Valószínű az sem tekinthető egészen véletlennek, hogy miniszteri tevékenységének kiemelkedő jelentőségű eseménye az ifjúsági törvény elfogadása. Ez a törvény is kifejezi szocialista rendszerünk gondoskodását az ifjúságról, az ifjúság neveléséről.

Az ifjúsági törvénnyel kapcsolatos beszédei is bizonyítják, hogy *Ilku* Pál igen nagy figyelmet fordított az ifjúság iskolán kívüli művelődésének kérdéseire és a munka melletti oktatás problémáira. A felnőttoktatás helyzete, jövője visszatérő problémák ebben a kötetben. Arról persze ezekben az években is elég sokat lehetett máshol is olvasni, hogy a felnőttoktatás fejlesztése fontos társadalmi feladat. Azt azonban alig hangsúlyozták, hogy a felnőttoktatás az iskola demokratizálódásának kifejeződése. E mellett aligha túlértékelhető pedagógiai felismerés mellett ki kell emelni azt az *Ilku* Pál által megfogalmazott gondolatot, hogy a jövőben a felnőttoktatást is körültekintően tervezni kell, és a tanterveket úgy kell kidolgozni, hogy a nyújtott ismeretanyag minél közelebb legyen a dolgozó emberek életéhez, szükségleteihez.

A felnőttoktatás fejlődése az elmúlt évtizedben nem volt elég kiegyensúlyozott. Volt időszak, amikor ennek a képzési formának a jelentőségét lebecsülte a közoktatásirányítás. Ezért is érdemes most felidézni, hogy *Ilku* Pál gondolatrendszerében egyértelmű világossággal kifejeződött, hogy az alsófokú felnőttoktatásra, különösen pedig a középfokú felnőttoktatásra hosszú távon kell gondolni, hogy *„a középfokú felnőttoktatás állandó és nyilván egyre növekvő része lesz iskolarendszerünknek"*.

Iskolarendszerünk mai problémáinak ismerői előtt jól érzékelhető, hogy mily nehéz feladat a középfokú iskola kérdésének megnyugtató rendezése. Az általános képzést nyújtó középiskola vagy gimnázium a társadalmi fejlődés igényeinek és követelményeinek egyre kevésbé tudott megfelelni. A középiskolát végzetteknek csak kisebb részét volt képes befogadni a dinamikusan fejlődő felsőoktatás. A tanulók nagyobb része a gyakorlati élet különböző területein helyezkedett el, megfelelő felkészítés nélkül. Ennek a gondnak megoldását kívánta szolgálni egy új iskolatípus, *a szakközépiskola.* Az iskolareformnak erről az új hajtásáról mindig körültekintő gondossággal és szeretettel beszélt a miniszter, megértve, megérezve ennek az új középiskolának társadalmi jelentőségét, és természetesen nem titkolva a jelentkező új nehézségeket, gondokat, a fejlődéssel együttjáró problémákat. A szakközépiskola jelentős fejlődésen ment keresztül az első szakközépiskolai osztályok szervezése óta, s ma már kedvelt iskolatípus a lakosság körében. A fejlődés egyes állomásainak alapos ismerete fontos feltétele a mai feladatok jó megoldásának, s éppen a mai feladatok szempontjából érdemes odafigyelni arra az összefoglalásra, amelyet az első hat év tapasztalatainak elemzése alapján tett meg *Ilku* Pál.

Az oktatási reformtörvény végrehajtásának tapasztalatairól mondott parlamenti beszédében (1965. nov. 11.) azt olvashatjuk, hogy a szakközépiskolai elgondolásokból a tapasztalat nem igazolta kellően azt az elképzelést, hogy minden szakma esetében szükséges a szakmunkások középiskolai képzése. Ugyancsak megvalósíthatatlan az az elképzelés, hogy a szakiskola *az adott munkahelyre* kész embereket képezzen. „Az ipar, a mezőgazdaság és más területek gyors fejlődése, szerkezeti, belső változásai olyan képzésben részesült szakembereket kívánnak, akik képesek az adott területen több irányú mozgásra, továbbképzésre, sőt átképzésre is." (76. old.).

Talán ez a néhány kiemelt gondolat is jelzi, hogy a szakközépiskola létrejötte óta lényeges változtatásokon esett át, s elképzelhető, hogy a mai reformmunkálatok eredményeként további változások is bekövetkeznek a képzés tartalmában, esetleg módosul az iskolatípusnak a közoktatási rendszerben eddig kialakult helye, funkciója is. Ennek az új státusnak kialakításánál azonban feltétlenül támaszkodnia kell a megtett út tapasztalataira is, s ennek a tapasztalatnak összefogott, rendszeres kifejtése található ebben a kötetben.

Egy könyvismertetés keretében természetesen reménytelen vállalkozás lenne a teljességre törekvés, a könyben szereplő fontosabb gondolatok arányos kifejtése. Mi is csupán néhány problémát emeltünk ki; főleg azokat, amelyeknek megítélésük szerint van érvényes mondanivalója a mának és a holnapnak. Azokat a közoktatáspolitikai jelentőségű kérdéseket, amelyek a mai reform szempontjából elhanyagolhatatlanok. Ebből következik, hogy még utalásszerűen sem érintettük a kötetnek a szélesebb értelemben vett művelődéspolitikai mondanivalóját, azokat a nagy fontosságú beszédeket, megnyilatkozásokat, amelyek a művészeti, kulturális élet eseményeivel kapcsolatosak, s amelyek úgy tartalmaznak aktuális mondanivalót, hogy egyben a jövőt is igyekeznek formálni.

Ezek a beszédek is tanúsítják azt, amit mindazok tudtak, tapasztaltak, akik közelebbről ismerhették *Ilku* Pált. Tanúsítják azt, hogy elkötelezett ember volt. Olyan pedagógus, aki kora ifjúságától kezdve a nép érdekeit szem előtt tartva dolgozott fáradhatatlanul, s olyan alkotások, kezdeményezések részese és irányítója volt, amelyek hozzájárultak szocialista művelődésünk fejlődéséhez, közoktatásunk dinamikus és egészében eredményes fejlődéséhez, az iskola szocialista jellegének kibontakozásához és megerősödéséhez.

Köte Sándor

PEDAGÓGIAI SZOCIÁLPSZICHOLÓGIA

A válogatást készítette, a bevezető tanulmányt írta: *Pataki Ferenc*
Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1976. 729 oldal

A pszichológiai tanulmánykötetek sora ismét értékes munkával gazdagodott. Biztosra vehető, hogy rövid idő alatt ismertté válik pedagógusok, pszichológusok, elméleti és gyakorlati szakemberek körében egyaránt. Már a könyv címe is izgalmas. Még a rendszeres tájékozódásra törekvő olvasó is felkapja a fejét: hát már pedagógiai szociálpszichológia is van? !

Pataki Ferenc számít erre a reakcióra, bevezetőjének is ezt a címet adja: Mi a pedagógiai szociálpszichológia? Annak érdekében, hogy válaszát megalapozza, elfogadtassa, kifejti véleményét a pedagógia és a pszichológia, a pedagógia és a szociálpszichológia viszonyára vonatkozóan.

A szerzőnek a *pedagógia és a pszichológia* kapcsolatával összefüggő álláspontja világos: „. . .jóllehet úgy véljük, hogy a pedagógiának mindig együtt kell fejlődnie a tudományok ama csoportjával, amely – röviden szólva – az embert és a társadalmat vizsgálja, s folyamatosan magába kell ötvöznie ezek minden új vivmányát, nem kevésbé fontos, hogy magának a pedagógiának a tudományos arculata, sajátos *autonómiája* és funkciója ne illanjon el a határos tudományok nyomása és befolyása alatt. A pszichológiai ismeretek ritkán emelhetők át *közvetlenül és egyenesvonalúan* a pedagógiába és a nevelés gyakorlatába. A társadalmi nevelés céljai, éppen adott társadalmi feltételei és intézményes módja, strukturális meghatározottságai sajátos módon átszűrik és konkrét-sajátos módon teszik alkalmazhatóvá a pszichológia tudományos felismeréseit." (13. old.). Ezzel összhangban elhatárolja magát a pedagógia és a pszichológia kapcsolatában nem ismeretlen káros egyoldalúságtól, a „pszichologizmustól" és az „antipszichologizmustól". (6. old.)

Félő azonban, hogy a két tudomány közötti kapcsolat egészséges értelmezését a szerző nem segíti, amikor így fogalmaz: „Némi feltételességgel szólva, akár azt is mondhatnánk, hogy a céltudatos, szándékolt (intencionális) nevelői gyakorlat tulajdonképpen nem egyéb, min *alkalmazott pszichológia*. . . A nevelés csak a pedagógiai gondolkodásban kidolgozott célmeghatározás és értéktételezések alapján s ezek szolgálatában válik „alkalmazott pszichológiává". (6. old.) – E megfogalmazás háttérbe szorítja a pedagógia elméletét, nincs tekintettel a pedagógia (elmélet és gyakorlat) pszichológián kívüli interdiszciplináris kapcsolataira, s ezáltal nagyon valószínű, hogy a „pszichologizmus" irányába tolja azokat, akik a szerző e véleményéhez nem a szocialista pedagógia modern tárgymeghatározásának ismeretében közelednek.

A pedagógia és szociálpszichológia *kapcsolatának* megragadásához mindenekelőtt a szociálpszichológia tudományrendszertani helyének, tárgyának meghatározása vált szükségessé. Tisztázódik, hogy a szociálpszichológia pszichológiai szakdiszciplína, s „. . . *a társas szempont* – fejlődéselvű és aktuális – érvényesítésének szándéka jellemzi". (11. old.)

A szerző rámutat e pszichológiai iránynak az iskolával való kapcsolataira. Jelzi azokat a lehetőségeket, amelyeket az iskola mint kutatási terep biztosít azokban az esetekben, amelyekben a kutatások nem a pedagógiai folyamathoz kapcsolódnak. Amikor a kutatókat pedagógiai szempontok vezetik, „a nevelési folyamatot mint társas (interperszonális) rendszert teszi kutatása tárgyává. (14–15. old.)

Elemezve a pedagógia és a szociálpszichológia kapcsolatát, a szerző kifejti véleményét, mely szerint a szociálpszichológia a pedagógia számára szinte valamennyi eredményével fontos szempontokat nyújthat. Ezeknek az eredményeknek, szempontoknak a behatolása a pedagógiába a szociológián, a pedagógiai szociológián, a szociálpszichológián és újabban a pedagógiai szociálpszichológián keresztül történik.

A *pedagógiai szociálpszichológia* értelmezéséhez nagyon árnyaltan, több szinten közeledik a bevezető tanulmány írója. Utal azokra a gondokra, melyek abból adódnak, hogy maga az elnevezés nem egyértelmű, hiszen egy nagyon fiatal, a 60-as évek elejétől kibontakozó kutatási területről van szó.

A szerző a pedagógiai szociálpszichológiát *alkalmazott szociálpszichológiának* tekinti, „... amely arra törekszik, hogy a szociálpszichológia fogalmait és eredményeit, kutatási módszereit és egész szemléletmódját a pedagógiai történések elemzésére és kutatására alkalmazza, s így hozzájáruljon a nevelőtevékenység tudatosságának, eredményességének növekedéséhez". (9. old.) Jellegét illetően a következőket olvashatjuk: „Bár mind több rendszerbe foglalási kísérlet születik, aligha hihető, hogy a pedagógiai szociálpszichológiát valaha is egyébnek tekinthetjük, mint a »törzstudománynak«, vagyis magának a szociálpszichológiának mindenkori állásától és tudományos érettségétől függő, meglehetősen változékony és többé-kevésbé laza határú ismeretkört... Ez az ismeretkör az általános szociálpszichológiai ismeretek állapotát és a pedagógiai gyakorlat lehetőségeit, szempontjait és igényeit mindig *egyszerre és együtt* veszi tekintetbe, s így alakítja ki tulajdon megformálásának módját." (15–16. old.) A szerző kilátásba helyezi, hogy idővel ez a meghatározás pontosodni, finomodni fog.

A bevezetőben olvashatunk a *kötet összeválogatásakor* figyelembe vett szempontokról is. Olyan tanulmányok összegyűjtése volt a cél, amelyek tájékoztatják az olvasót arra vonatkozóan, hogy a pedagógiai szociálpszichológia hogyan segítheti a nevelés gyakorlatát. Ezen kívül az összeállításnál tekintettel kívántak lenni a hazai iskolai pedagógiai gyakorlat szükségleteire, s arra is törekedtek, hogy a tanulmányok, könyv-részletek formálják az olvasó szociálpszichológiai látásmódját. A közölt írások első ízben jelentek meg magyarul.

E szempontok figyelembevétele garantálja a kötet színességét, sokirányúságát. Ezen kívül azonban a tanulmánykötetet szemléletbeli heterogenitás is jellemzi. Ez természetes, hiszen „a pedagógiai szociálpszichológia is – csakúgy mint a szociálpszichológia egésze – különböző s egymástól igen gyakran lényegesen elütő szemléleti támpontok és irányzatok működésének és összecsapásainak terepe." (20. old.) Sajnos, a bevezető tanulmány nem ad elég információt a nézetek e dzsungelében való eligazodáshoz. Az ilyen jellegű kötetek megjelentetésekor gondolni kellene arra, hogy a ma élő külföldi szerzőkről nem állnak rendelkezésre elemző írások, lexikonokban is hiába keressük a róluk szóló címszavakat. Ezért nem elég annak jelzése, hogy a válogatást végző szakember és a kiadó nem mindig ért egyet a tanulmányokkal, hanem a többi problémával kapcsolatban is legalább olyan mélységű kifejtésre lenne szükség, mint amelyet a szociometriával kapcsolatban olvashatunk. Alapos, az olvasót biztosan orientáló elemzések hiányában a könyvben adott ismeretrendszer hatékonysága csak korlátozott lehet.

A köny három részre tagolódik: Szocializáció és nevelés (31–255. old.), Társas-közösségi szerkezetek és folyamatok a nevelésben (257–540. old.), Szociálpszichológiai tényezők az oktatásban (541–726. old.).*

*A kötet szerzői:

I. rész: D. A. Goslin, L. I. Bozsovics, A. Bandura, M. L. Gomelauri, B. R. McCandless, R. D. Parke, S. Wiseman, W. E. Moore

II. rész: L. Festinger, H. H. Hyman–E. Singer, D. Cartwright, M. Sherif, I. Sz. Kon, J. P. Ruppert, J. L. Kolominszkij, A. V. Kiricsuk, A. Zandler–E. V. Egmond, M. I. Borisevszkij, H. Neise–M. Vorwerg

III. rész: A. Yates, J. P. Ruppert, J. S. Coleman, D. W. Chapman–J. Volkman, L. Sz. Szlavina, M. Gilly–M. Lacour–R. Meyer, J. S. Kounin–P. V. Gump–J. J. Ryan, M. Horwitz, J. Adelson

A kötetben közzétett 30 írás rendkívül gazdag tematikát ölel fel. Érdemes utalni néhány témára, amely pedagógus szemmel különösen érdekesnek tűnik. A gyermeki pszichikum fejlődésének marxista koncepciója, a hátrányos helyzet, a fegyelmezés, a büntetés, a tanár személyisége, az oktatás differenciálásának módjai, a cél és szándék szerepe a tanulók tevékenységének motiválásában, a társas szempontból lényeges oktatási helyzetek sajátosságai, a csoportos tevékenység során elérhető teljesítmény mértéke a pedagógiának is aktuális kérdései.

Feltétlenül szükséges azonban, hogy az egyes tanulmányokban közölt kutatási eredményeket, következtetéseket pedagógiai ismereteinkkel konfrontáljuk. Ez a feltétele annak, hogy a kötet értékes eredményeit ne egyszerűen csak átvegyük, hanem különböző tudományok azonos összefüggésekre vonatkozó tanulságait szintetizáljuk.

A tanulmányok mondanivalójának a pedagógia eredményeivel való szembesítése kutatásmetodikai szempontból is indokoltnak látszik.

Feltűnő, hogy a különböző empirikus eredmények integrálására törekvő tanulmányokban gyakran hivatkoznak egymásnak ellentmondó eredményekre, amelyekért a szerzők mások nem megfelelő kutatási metodikáját teszik felelőssé. (Pl. 152., 164., 562., 572. l.) Fel kell figyelni azokra a direkt módon megfogalmazott igényekre is, amelyek a módszerek körének bővítését, a hatásmechanizmus vizsgálatát sürgetik. (Pl. 208., 213., l.) Magukról az empirikus kutatásokról beszámoló tanulmányokban sem lehet mindig tetten érni azt a módszertani kiérleltséget, amelyet a könyv bevezetése csak a szerzők egy csoportjával kapcsolatban kérdőjelez meg. (27. l.) A kis minták alapján levont nagy általánosítások, a kutatás körülményeinek elnagyolt ismertetése, a kutatási eszközök bemutatásának elmulasztása időnként hiányérzetet kelt az olvasóban.

A fenti szempontok megemlítésével nem az empirikus kutatásokkal kapcsolatos bizalmatlanság felkeltése a cél, hanem a szakszerű eljárásokkal nyert kutatási eredmények becsületének védelme.

A kötet összeállítását illetően meg kell bíznunk *Pataki* Ferenc kompetenciájában. Azt azonban mégis meg kell említeni, hogy I. Sz. *Kon* írásának beválogatása nem volt célszerű. A közölt tanulmányok, könyv-részletek az egzakt tudományosság igényével készültek. A barátság című írást viszont maga a szerző is történeti–pszichológiai esszének szánta.

Befejezésül ismét meg kell állapítani, hogy a kötet hasznos ismeretanyagot tesz hozzáférhetővé. Az egyes munkákhoz kapcsolódó irodalomjegyzék az érdeklődő olvasók számára a további tájékozódást megkönnyíti.

Nádasi Mária

BENJAMIN S. BLOOM:
HUMAN CHARACTERISTICS AND SCHOOL LEARNING
Az egyéni különbségek és az iskolai tanulás
New York, 1976. McGraw–Hill, 284 oldal

B. S. *Bloom* a chicagói egyetem tekintélyes tanára. Személyesen 1968-ban az UNESCO-nak az általános műveltség tartalmával foglalkozó moszkvai értekezletén ismertem meg, utána az IEA tanácstagjaként találkoztam vele több alkalommal, tájékozódtam munkásságáról. Részben a nevével kapcsolják össze *a pedagógiai célok taxonómiájának* (egymásba illeszkedő rendszerének) első teljes összeállítását, továbbá a mindenkit a teljes elsajátításhoz *(mastery)* elvezető tanulás egyes elterjedt formáinak kidolgozását.

1976 végén megjelent könyve az iskolai tanítás olyan elméletét kívánja megadni, mely az egyéni különbségek figyelembe vételén alapul, és amelyet követve minden tanulót el lehet vezetni a kitűzött célok eléréséhez.

Saját fejlődését *Bloom* a következő három, nagyobb távlatban egymást követő felfogással jellemzi:

1. *Vannak jó és rossz tanulók:* a hagyományos iskolarendszerben ma is érvényesülő nézet.

2. *Vannak gyorsabban és vannak lassabban célhoz érő tanulók:* az 1960-as években *J. B. Carroll*-tól átvett álláspont, amely szerint a rossz (lassan haladó) tanulók is elérik a kitűzött összetett célokat (a tanultak tartós megőrzése, elvont fogalmak megértése, ezek alkalmazása új problémákra stb.), ha a szükséges időt és segítséget megadják nekik.

3. *A tanulók túlnyomó nagy többsége (95%-a) igen hasonlóvá válik a tanulás képessége, üteme, a tanulás motiváltsága szempontjából, ha kedvező tanulási feltételeket teremtenek számukra.*

Az ismertetett könyv a harmadik álláspont jogosságát indokolja abból az igényből kiindulva, hogy a mai társadalmak nem érhetik be a tehetség kiválasztásával, hanem meg kell találniuk a tehetség kifejlesztésének útjait. Ehhez a legalább 10 éves kötelező, de a mind általánosabbá váló 12 éves még nem kötelező iskolázás minden eddiginél kedvezőbb lehetőséget nyújt.

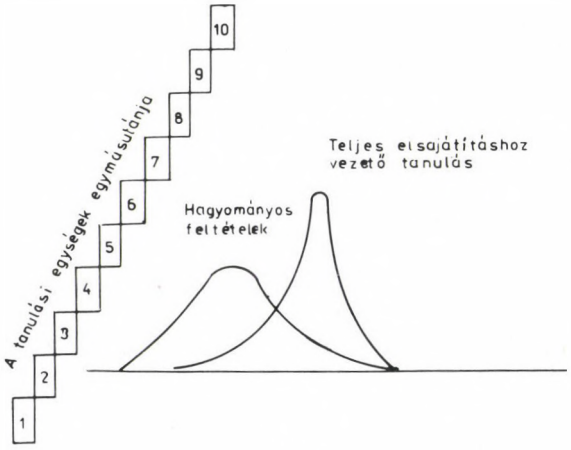
Mindenekelőtt arra kell felfigyelni, hogy mostanáig az angolszász nyelvterületeken a kézikönyvek is kitartottak a tesztek útján mért értelmesség örökletesen erősen meghatározott jellege mellett: az értelmességbeli különbségeket 75–80%-ban tulajdonították örökletes tényezők és csak 20%-ban otthoni, környezeti tényezők hatásának, az intelligencia-hányadost főleg a korai gyermekkorban tekintették megváltoztathatónak. Régebben maga *Bloom* is úgy ítélte meg, hogy az értelmi fejlődés 50%-ban a 4 éves, további 30%-ban a 8 éves korig végbemegy, és csak a megmaradó 20%-ban módosítható még egy ideig.

Itt *Bloom* egyszerűen lemond arról, hogy az általános intelligenciát mint a tanulás kezdeténél szerepet játszó tényezőt számba vegye, nyilvánvalóan azért, mert keveset tudunk befolyásolhatóságáról. Helyette a tanuló induló magatartását (lényegében tanulásának eddigi történetét) kimutató mérést tart fontosnak annak a megállapítása céljából, hogy hol tart a tanuló annak a tanulásában, amibe az új feladat beilleszkedik. Így az előfeltételek, pontosan a kezdeti *megismerő és érzelmi magatartás (cognitive,* ill. *affective entry behavior)* tisztázása a fontos, minthogy ez befolyásolja elsősorban a célban megadott teljesítmény elérését. Pontosabban:

„Ha *minden* tanuló rendelkezik a szükséges előfeltételekkel az új tanulási feladat elvégzéséhez, akkor lehetséges számukra (mindenki számára) annak eredményes megtanulása, *ha* kellően motiváltak arra, hogy ezt tegyék, és *ha* az oktatás minősége megfelel törekvéseiknek. Amennyiben ezek a feltételek teljesülnek, akkor minden tanuló képes az újnak a megtanulására igen kevés vagy semmilyen teljesítmény-színtbeli vagy időbeli eltéréssel" (33. l.).

Ezen a feltételezésen alapul a tanulás egységeinek egymásra épülő menete: oly módon, hogy a tanuló csak a szükséges előismeretek birtokában kezdi meg az elsőt, majd a teljes elsajátítás *(mastery)* után tér át a következőre és a következőkre. Így a hagyományos iskolai feltételek között (mindenkinek ugyanabban az időben tanítani ugyanazt ugyanúgy) következetesen érvényesülő különbségek fokozatosan elmosódnak, az elsajátításhoz vezető tanulásban csaknem mindenki célhoz ér.

El kell gondolni a következő menetet, és meg kell nézni mellette a kétféle tanulási forma eredményességét ábrázoló görbéket:



1. ábra.

A *kezdeti* (induló) *megismerő magatartás* pontos megállapítása igen egyszerűen azért elengedhetetlen, hogy egy tanulót csak akkor állítsunk valamilyen tanulási feladat elé, mikor már nagyobb nehézség nélkül megoldhatja azt. Így mindig a kezdeti feladatok a leginkább döntők. Ha ezeket nem tanulta meg valaki megfelelően, akkor előrehaladva nyilvánvalóan mind nagyobb nehézségekbe ütközik.

Jól kell azonban látni, hogy ez nemcsak elhatárolt feladatok esetében van így, hanem az iskolakezdésnél általában, új tárgyakra való rátérésnél, az egész előmenetelnél: ok-okozati összefüggés van a kezdeti megismerő magatartás és a későbbi teljesítmény között minden téren és színten. Erre utal előzetesen az a megfogalmazásunk, hogy a tanuló egész története dönt egy tanulási feladathoz való viszonyulásáról.

A tanulási képességet előrejelző tesztek, melyeket *Bloom* és a tőle idézett szerzők felhasználtak, ezért irányultak olyan képességek feltárására, mint a megértéses olvasás elért szintje (mely erősen függ a szókincstől, de a gondolkodni tudástól is); bizonyosan ilyen a logikai gondolkodás, a nyelvi fejlettség, az írni tudás, az aritmetikai alapműveletek végzése stb.; továbbá ilyenek egyes általános alapfeltételek, mint a figyelni és tanulni tudás, gyakorlottság könyvek felhasználásában, gazdálkodni tudás az idővel, tanulási anyagok és eszközök felhasználni tudása az órán és az iskolán kívül stb.

A lemondás az általános intelligencia tesztek útján történő méréséről az így felfogott tanulási képesség mérése érdekében nyilvánvaló előnnyel jár: a mért tanulási képességek ugyanis nagyon sokat tárnak fel abból, amit az intelligencia tesztek is mérnek; ugyanakkor nem szükséges a könyv egész mondanivalóját egyeztetni azzal a ténnyel, hogy – mint *Bloom* is írja – „véleményünk szerint sokat lehet tenni az általános intelligencia megváltoztatására az iskolás kor előtti időben, de nagyon keveset tudunk arról, hogyan változtathatunk azon az iskolai évek folyamán" (54. old.).

Ezzel a fenntartással érvényes tehát az a tétel, hogy „ahol a tanulási feladatban előírt teljesítményt rendszeresen javítják *minden* tanulónál, és *mindegyikük* eléri a kritériumként megadott szintet a kezdeti megismerő magatartásban, ott a kezdeti megismerő magatartás hatását gyakorlatilag a nullára lehet csökkenteni" (64. l., tehát mindenki azonos szintről indul). Az iskolai tanulás így igen nagy mértékben megváltoztatható, *ha* a tanulók számára egyenként a megfelelő feltételeket megteremtjük.

Ugyanilyen alapvető követelmény az érzelmi tényezők megfelelő mozgósítása, a *kezdeti érzelmi magatartás* kívánatos alakítása, egyszerűen a tanuláshoz és a tantárgyhoz való jó viszony megteremtése, az érdeklődés állandóságának biztosítása, más szavakkal a motiváció ébrentartása. Itt is lényeges ok-okozati tényezőről van szó. „A tanuló története – úgy ahogy látjuk – nagymértékben iskolai tanulásának története. A tanuló nem született valamilyen kész nézettel az olvasásról, a természettudományokról vagy a matematikáról. Ha bátorító iskolai tapasztalatok alakítják ki ezt a nézetet, különösen az elemi iskolai időszakban, akkor a tanulók későbbi iskolai története nagy valószínűséggel kedvezően alakul mind a megismerés körébe tartozó teljesítmények szempontjából, mind a kezdeti érzelmi jellemző jegyek és az eredmények szempontjából" (105. old.).

További meghatározó tényező természetesen *az oktatás minősége, J. B. Carroll* szerint az a fok, amilyenben a megtanulandó feladat elemeinek nyújtása, kifejtése, elrendezése közeledik a legjobbhoz (az optimumhoz) egy-egy adott tanuló esetében. *Bloom* – a szaktanártól, trénertől vezetett egyéni tanítás *(tutoring)* módjából kiindulva – a tanulás és nem a tanuló befolyásolását tartja fontosnak. Így kerülnek előtérbe azok a kulcsfogalmak, melyeket a tanulás programozásának nagy irodalmából ismerünk: a támpontok nyújtása, a megerősítés, a tanuló tevékeny közreműködésének biztosítása, a javításhoz folytonosan elvezető visszajelentések, esetleg több idő és gyakorlás biztosítása.

A teljes elsajátításhoz *(mastery)* elvezető tanulásnál ezért törekednek mindenekelőtt arra, hogy a tanuló képessé váljék az oktatás megértésére (tehát arra, hogy megértse a tanulandó feladat természetét, továbbá azokat az eljárásokat, melyeket tanulás közben követnie kell); ezután pedig arra, hogy a tanuló szükségletének, a felmerült nehézségeknek stb. figyelembe vételével végezhesse a tanulás egy-egy szakaszát csoportban, vegye igénybe a pedagógus segítségét, a tankönyvet vagy a segédkönyvet, a programozott tanulási egységet, az audiovizuális módszereket, a gondolkodtató játékot stb. *Bloom* sok adattal bizonyítja, hogy nagy mértékben az iskolától biztosított feltételek határozzák meg, hogy ki milyen eredménnyel képes tanulni. Az oktatás minőségétől függ, hogy kevesen tanulnak-e jól, vagy a nagy többség ér el jó eredményt. Kijelentésének érvényessége a tanulás ütemére is kiterjed. Egy-egy különleges feladat megtanulásánál 5:1 arányú eltérést is észleltek tanulók között, tehát egyeseknek ötször annyi időre volt szükségük a tanulási cél eléréshez, mint másoknak. Fokozatosan –

az előzetes lépések teljes elsajátításának eredményeképpen – ez a különbség csökkent, az ütem mind egyezőbbé vált.

Minthogy a könyv adatai szerint az USA-ban mindenki legalább 10 éven át iskolás, de mind többen 12, sőt 16 éven át iskolát látogatnak, az iskola befolyása erősen megnőtt. Egy tanuló 9 hónapon át legalább heti 40 órát fordít arra, hogy vagy az iskolában van, vagy az iskolától előírt követelményeknek kíván otthon eleget tenni. Így évenként 1500 órát szentel az iskolai tanulásnak. Egy középiskolát végzett tanulónál ez 20 000 órára megy fel. Ennek a nagy időmennyiségnek jobb kihasználásáról van szó minden tanuló érdekében. Az egyenlő esélyek egyszerű biztosítása helyett *a tanulási eredmények egyenlőségére való törekvést* kell célnak tekinteni a tanulók tekintélyes hányadánál (mint jeleztük, ez *Bloom*nál 95%!).

*

Összefoglalóan kevés igazán újat lehet a könyvből kiemelni.

Az iskolai tanulás olyan rendszer, melyben ok-okozati összefüggések érvényesülnek, és viszonylag kevés változó ellenőrzése lehetővé teszi az eltérő tanulási szintek és ütemek előrejelzését, értelmezését, befolyásolását. A rendszeren belül nyilvánvaló, hogy a jelenlegi tanulás az előzetes tanulásnak és tanulási feltételeknek is eredménye, ebből kifolyólag következményei lesznek a jövőbeli tanulásra. Az egyéni tanuló tanulásának ezt a múlttól való meghatározottságát kell sok esetben megváltoztatni társadalmi érdekből is, tehát újrakezdést kell lehetővé tenni, de már számolva azzal, hogy ez az újból induló történet kedvezően befolyásolja az egész jövőbeli tanulás eredményességét. Ennek érdekében kell meghatározni a kezdeti megismerő és érzelmi magatartást (eltérő szintek, ütem, beállítottság, önértékelés stb.), majd biztosítani az eredményes oktatás minőségét. A rendszer igazi próbája természetesen az, hogy milyen mértékben képes változásokat előidézni a tanulók tanulásában.

A könyvet és a szerzőt igen derűlátónak – talán nem mindig ugyanannyira realistának – ítéljük meg.

1. Bizonyosan van esély arra, hogy a környezeti és az iskolai tanulási feltételek javításával – különösen a korai években – a mainál magasabb értelmességi szintet érjünk el minden gyermeknél. Ez növeli az érdeklődést, a kíváncsiságot, kedvezően hat az iskolai tanulás motiválására. Ha azonban az adottságok kibontakoztatását minden gyermeknél hatékonyabban ösztönözzük, akkor *az egyéni különbségek nem feltétlenül csökkennek,* hanem esetleg növekednek. Nehéz az eredmények egyenlőségét szem előtt tartva olyan emberséges oktatást elgondolni, mely a többre és másra is képeseket valamilyen közös szinten tartja vissza. Aki valaha vezetett vagy megfigyelt és mért tanulási eredményeket differenciált osztálytanítás esetében – és a *Bloom*-féle elsajátításra irányuló tanulás is ilyen –, az jól láthatta, hogy míg egyesek felzárkóznak, ütembeli különbségeket egyenlítenek ki, nehézségeket győznek le stb., addig a többiek nem ülnek tétlenül, hanem tovább mennek, sokféle előnyt szereznek. A döntő nyereség itt az, hogy *a különbségek egy olyan szint fölött jelentkeznek, melynek elérését mindenki számára kívánatosnak tarjuk* és biztosítjuk.

2. Bármennyire csábító is pedagógus számára, mégis lehetetlen *az iskola szerepének ilyen túlbecsülése* egy olyan fejlődésben, mely a társadalmi hatások együttesének befolyására megy végbe. Sohasem csak arról van szó, hogy valaki egyszer eredményesen megtanul-e valamit, bár ez is lényeges, hanem hogy *mit tesz azzal, amit tanult.* Az eltérő környezeti feltételek erősen érvényesülő különbségeket teremtenek már az iskolázás ideje alatt: gyarapítja-e, elmélyíti-e, alkalmazza-e stb. a tanuló, amit tanult, vagy engedi elhalni, mihelyt az iskola hatása megszűnt. Egyetértünk azzal, amit *Bloom* meggyőzően ír, hogy a tehetségeket sem hirtelen „fedezik fel", a nagy alkotásokhoz is korán megindult, rendkívül kitartó tanulás vezet el; de nem mindenki válik nagy matematikussá, természettudóssá, költővé, zenésszé stb. Ez szerényebb szinten is így van.

3. Ha fokozatosan mind jobban megismerjük a gyermekek és a környezeteik közti kapcsolatokat, akkor a vizsgálatok alig jellemezhető nagy sorára van szükség, hogy korai „történetük" majd az iskolával párhuzamosan érvényesülő tényezők hatásait tanulmányi és értelmi fejlődésükre ellenőrizhessük. *Sokféle olyan beavatkozásra is kell gondolni, melyekre az iskola nem illetékes.* Ezért mindig egyetértünk azzal, hogy az iskola tegyen adott lehetőségei között többet és jobban. Méltatlannak tartanók azonban, hogy – mint eddig annyiszor történt – továbbra is az iskolán kérjék számon azt, amire az egész társadalom ma még együtt sem képes.

Ezekkel az észrevételekkel ajánljuk a tényekben gazdag, termékenyítő könyvet a pedagógia művelőinek figyelmébe.

Kiss Árpád

BAJKÓ MÁTYÁS: KOLLÉGIUMI ISKOLAKULTÚRÁNK A FELVILÁGOSODÁS IDEJÉN ÉS A REFORMKORBAN

Budapest, 1976. Tankönyvkiadó, 292 oldal

A magyar pedagógiai történetírás jelentős alkotása *Bajkó Mátyás* 1976-ban megjelent *„Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban"* c. munkája. A könyv gazdag anyaga és sokoldalú elemzése kézzelfoghatóan bizonyítja, hogy a felvilágosodás és a reformkor nagy kollégiumainak iskolakultúrája kultúrtörténeti jelentőségű, s igen gazdag hagyományt jelent, amelynek ismerete ösztönző hatású lehet a mai diákotthonok, kollégiumok nevelésére is.

A szerző az „iskolakultúra"-fogalmat az intézményes oktatás és nevelés jegyeinek összefoglalására használja, amelynek tartalma a gazdasági, társadalmi, szellemi kultúrának, az intézmények belső tartalmi, szervezeti, metodikai törvényeinek, továbbá a pedagógusok és tanulók törekvéseinek hatására koronként változik, gazdagodik. A felvilágosodás- és reformkori iskolakultúra jelentős színterei a protestáns iskolakollégiumok, amelyekben sikeresen valósul meg az oktatás és nevelőtevékenység, a tanárok és tanulók együttmunkálkodása, önkormányzata. E kollégiumok a kiterjedt partikula-hálózat központjaiként, egy-egy országrész „Alma Matereiként" működnek. Tevékenységük fontos szerepet játszik a nemzeti függetlenség eszméjének megvalósításában, a társadalmi haladás, a polgári átalakulás meggyorsításában s ezzel együtt a forradalom előkészítésében. Ennek megfelelően szerző az iskolakollégiumok történetét az egész magyar művelődés fejlődéstörténetének szerves részeként elemzi.

A könyv első részében megalapozottnak tűnik a magyar felvilágosodás és reformkor pedagógiai korszakolása, továbbá a kor szellemi életének általános jellemzése. A könyv második része összefoglalja a kialakult oktatási rendszer, iskolatípusok főbb jellemzőit. S bár sem a politikai hatalom, sem az egyházi vezetés nem elégedett az oktatási rendszerrel, nagyobb változtatást nem kívánnak; az átfogóbb reformtörekvések a kollégiumok belső kohéziójából erednek, de erősítik azokat a felvilágosodás és a nemzeti törekvések is.

Elemezően vizsgálja a szerző a nagy iskolakollégiumok belső életét, tantervi korszerűsítésük jellemzőit, kisugárzó hatásuk személyi és tárgyi feltételeit. E vizsgálatban fontos szerepet kap a *sárospataki kollégium,* mely az iskolaügy országos fejlődése szempontjából a felvilágosodás korában is, a reformkorban is nagyon fontos események színhelye. Legjobb tanárai segítségével Patakon eredményes nevelőmunka folyik, melynek hatását *Bessenyei* György és *Kazinczy* Ferenc is élvezi. E nevelés értékét az is mutatja, hogy 1796-ban a tantárgyak döntő többségében (természettan, természetrajz, mennyiségtan, neveléstan, mezőgazdaságtan, egészségtan) bevezetik a magyar nyelvű oktatást. A felvilágosodás eredményei Sárospatakon korszakalkotó jelentőségűek, hatásukban a legtovább tartanak s ösztönzésül szolgálnak a reformkori erőfeszítésekhez. Későbbi anyanyelvi törekvéseivel is elévülhetetlen érdemeket szerez.

A pataki tanárok tudományos munkásságuk mellett jelentős nevelői tevékenységet is végeztek. Kiemelkedő szerepet tölt be *Kövy* Sándor jogprofesszor, akinek *Csokonai* is, *Kossuth* Lajos is tanítványa volt s akinek életpályája kapcsolja össze Patakon a felvilágosodást a reformkorral. *Nyíri* István professzor pedagógiai tanításai korszerű pszichológiai nézetekre épülnek s tudományos dolgozataiban nagy szerepet szán az élettel való kapcsolatnak, a korszerűség és nemzetiség elve érvényesülésének. *Csengery* József a protestáns kollégiumok reformkori nevelőinek egyik legvilágosabban gondolkodó elméje, a progresszív jellegű nemzeti iskolakultúra képviselője, aki már 1825-ben hangoztatja a forradalom jelentőségét. Vallja, hogy a kultúráért való küzdelem a népek sajátja, a közművelődés elleni harc pedig az arisztokrácia és a fejedelmi hatalom velejárója. S mivel az uralkodók ellenszegülnek az emberi haladásnak, a nép harcát a jobb rendért önmaguktól nem értik meg, szükséges a revolució. Az ő s vele együtt sok más tanár munkássága – különösen tartalmi tekintetben – maradandó értékekkel gazdagította az egész magyar reformkori iskolakultúra történetét. Az 1837-es tanterv jelentősége is túlnő a kollégiumon: tartalmi újításban példát ad a többi kollégiumnak a tantervkészítéshez s hatására fellendül a magyar nyelvű tankönyvírás.

A *debreceni iskolakollégium* könyvtárának gyarapodása meggyőzően jelzi a felvilágosodás és a reformtörekvések térhódítását. A felvilágosult racionalista *Maróthy* György és *Hatvani* István működésén keresztül sok értékes anyagot, adatot kapunk a civis „respublika" életéről. Az átmeneti korban érzékelhető a pedagógiai és természettudományos képzés előretörése. Az 1789-i tanrend a

filozófiai studium anyagába önálló tárgyként felveszi a pedagógiát, továbbá megszilárdítja a tanrendszerű oktatást s a természettudományos képzés eredményeit, bár a humán és reáltárgyak küzdelme még évtizedekig tart. Az 1796-ban megújított törvények előírják, hogy az iskolákba csak olyan mesterek küldhetők, akik a módszeres tanításra vonatkozó oktatásokat előzőleg már hallgatták. A reformkorban egyre fontosabbá válik a pedagógia tanítása: gondoskodni kell ugyanis alkalmas tanítók neveléséről, akik megismerkednek „a tanítás és jó nevelés okos principiumaival" és gyakorlatot szereznek „annak helyes módjaiban". A társadalmi igények hatására 1825-ben pedagógiai tanszéket szerveznek, majd 1838 után felállítják a Seminarium Paedagogicumot is. 1831-ben sor kerül a magyar irodalom önálló tantárgyként való tanítására, majd 1833-ban a magyar nyelvű oktatás általános bevezetésére. A reformkor nagy haladó tanárai közül elismeréssel szól a szerző *Budai* Ézsaiás, *Sárvári* Pál, *Péczely* József, *Kerekes* Ferenc és *Zákány* József működéséről.

Az erdélyi kollégiumok közül részletesebben foglalkozik a szerző a *nagyenyedi iskolakollégiummal.* Ebben teljesedett ki ugyanis az a neveléspolitika, mely a „bécsi udvarral szemben és a török ellenében önálló, de a rendi hatalomtól független nemzeti fejedelemség számára nevel értelmiséget". Egyik nagy professzorában, *Pápai Páriz* Ferencben szerencsésen találkoztak a kiváló tudós kvalitásai a kitűnő tanári s közéleti ember tulajdonságaival, aki nagy érdemeket szerzett szótártudományi munkásságával a nyelvi nevelés terén, természettudományos műveivel pedig a természettudományos gondolkodás formálásában. – Az 1820-ban bevezetett Norma discendi Erdély akkori státusának megfelelően engedményeket tesz a deákos műveltségnek és a német nyelvi kultúrának. – 1833-ban dolgozza ki az Oktatási Bizottság a nagyenyedi reformok alapvető dokumentumát, a magyar anyanyelvűségre való áttérés, a latin nyelv és irodalom studiumként való oktatásának tervét. Reformkori híres tanárai közül *Köteles* Sámuel nagy lendületet adott a filozófiai műveltségnek, a haladó reformpedagógus–politikus *Szász* Károly pedig „az anyanyelvi mívelés apostola".

A *pozsonyi liceum* XVII. századi iskolakultúráját *Bél* Mátyás működése alapozta meg, aki az evangélikus kollégiumi művelődés, illetve az egész magyar oktatásügy továbbfejlesztésének fontos tanáralakja. Racionálisan korszerűsítette a pozsonyi kollégium tantervét; elsőként vezette be a geográfia, a magyar történelem oktatását, rendszeresítette a bemutató tanítások és módszeres értekezletek tartását. Nova Posoniensis címmel megindította az első pedagógiai jellegű hetilapot. – Sajátos szerepet játszanak a líceum fejlődésében a polgárosodó városban lezajló események, politikai megmozdulások, országgyűlési tanácskozások is, amelyekkel az ifjúság kapcsolatba kerül. – A XIX. századi tantervi reformok alapja *Schedius* Systemája, mely az iskolák s a különböző tanítási anyagok egységesítésével igyekszik kiküszöbölni a korabeli iskolák között mutatkozó nagy szintkülönbségeket. Az 1823-as tanterv a humán és reálismeretek tárgyköreinek kellő elosztásával a kor egyik legharmonikusabb tanulmányi rendjét alkotja. Kiemelkedő jelentőségű az evangélikus iskolakultúra fejlődésére a zayugróci tanterv, melyben a magyar nyelven folyó oktatás, a nemzeti szellemű nevelés mellett világosan tükröződik a polgári átalakulás igénye is.

A pozsonyi iskolakultúra kisugárzó ereje erőteljesen érvényesül az eperjesi és soproni liceumokban. Az *eperjesi kollégium* fellendülése sok viszontagság után 1785-ben kezdődik, amikor a magyar–német–szlovák evangélista gyülekezetek közös kollégiumává, majd 1804-ben kerületi iskolává lesz. – *Sopronban* felismerik a felvilágosult abszolutizmusban rejlő pozitív lehetőségeket, az államnak a protestáns oktatásügy iránt megenyhült politikai magatartását, s az autonómia feladása nélkül az oktatás tartalmában igyekeznek eleget tenni az I. Ratio Educationis igényeinek. A soproni tantervben növekszik a reálképzés szerepe s önállósodik a történelem, földrajz tanítása.

A főbb protestáns kollégiumok jelentőségét évszázadokon keresztül fokozza az a tény, hogy hozzájuk számos közép-, illetőleg alsófokú intézet tartozott, s ezekkel a *partikuláris iskolák*kal évszázadokon át a tudományos élet és a pedagógiai kultúra nemzeti letéteményesei, az önálló független magyarságtudat átszármaztatói voltak. Az anyaiskola szabta meg a partikula tanulmányi rendjét, adta a rektort. Bizonyos előnyösebb körülmények hatására több partikula felsőfokú osztályokkal is rendelkező kollégiummá fejlődött.

A reformok azonban a hagyományos iskolaszervezet és tanulmányi rendszer keretei között mozogtak, csak a meglévő rendszer továbbfejlesztését szolgálták, s így a kollégiumok belső életét nem tudták a kor követelményeinek megfelelően átalakítani. Bár Sárospatak tudatosan törekedett a realisztikusabb képzésre s Debrecenben később technológiai katedra is alakult, az igazi *reáliskola*

*terv*ének kidolgozására mégis csak 1840-ben került sor, amikor a református egyetemes konvent pályázatot hirdet egy Pesten felállítandó nemzeti szellemű reális irányú főiskola tanítási rendszerének eltervezésére. A pályázatokban az életre és munkára nevelés tendenciája erőteljesen jelentkezik, s közülük a szerző különös figyelemmel elemzi *Hetényi* János „tanítási-rend" tervezetét és *Vajda* Péter radikálisabb koncepcióját. Ezzel együtt részletesen vizsgálja a szerző a korabeli nemzeti nevelés alakulását befolyásoló – e korra jellemző – alapvető és specifikus ellentmondásokat s arra a megállapításra jut, hogy a nemzeti nevelésügy eszméje a korban áthatja nevelési rendszerünket, különösen a protestáns kollégiumok iskolakultúráját.

A könyv befejező része *„kollégiumi iskolakultúránk belső autonómiájá*nak fejlődéstörténetét" tárgyalja. A magyar protestáns kollégiumi nevelés sajátos jegyeinek, belső autonómiájának kialakulására nagy hatással volt a goldbergi főiskola, melynek önkormányzati rendszerét a belső, önként vállalt fegyelem, a diákok közti tanító–tanulótársi viszony, a közösség iránti nagymérvű felelősség jellemzi. Megállapítja, hogy a kollégiumi coetus a magyar iskolázás történetének századokon keresztül igen eredményesen, hatásosan működő testülete volt, melyben a tanárok és diákok egyaránt kifejthették közéleti tevékenységüket. Mivel azonban a coetus közéleti keretei a XVIII. század végétől egyre kevésbé elégítették ki a kollégiumi ifjúságot, a diákok egyes csoportjai az önálló nemzeti kultúra kibontakozásával párhuzamosan olyan „társaságokat" hoznak létre, melyekben eredményesen korszerűsíthetik műveltségüket. S a diákoknak ez az eszmélő, forradalmi változásokat sürgető szervezetei fontos szerepet töltöttek be közművelődésünk magyarrá válásában s jó előiskolái voltak a forradalom előtti közéletnek.

Összefoglalva: a szerző színesen, tudományos megalapozottsággal mutatja be az iskolakollégiumok felvilágosodás- és reformkori életét. Elemzi, ismerteti a kollégiumoknak a bécsi abszolutizmus tanügyi intézkedéseivel szembeni ellenállását, reformtörekvéseit, melyekkel elébe mentek az állami egységesítési törekvéseknek s egyben igyekeztek eleget tenni a belső követeléseknek. Fejtegetései nyomán világossá válik, hogy a kollégiumok – különösen a sárospataki – még a XIX. század elején is képesek tovább-, előbbre lépni, mégha a felvilágosodáshoz képest ekkor bizonyos elbátortalanodás jelei mutatkoznak is. A feltárt gazdag dokumentum anyag és elemzésük meggyőzően bizonyítja, hogy a protestáns kollégiumok oktatási-nevelési rendszere jelentős szerepet töltött be a vizsgált kor, főleg a reformkor művelődéstörténetében, s hatékonyan valósította meg a kor nagy eszméit, a polgári haladás, a nemzeti művelődés, az anyanyelvi oktatás, az életre és munkára nevelés eszméit. A szerző fejtegetései azt is igazolják, hogy a kollégiumi sajátos önkormányzat gazdag lehetőséget biztosított a közélet iránti érdeklődés kialakulására, a közéleti tevékenységre való felkészítésre, a fiatalabb diákokkal való foglalkozás, a nevelés-tanítás feladatainak gyakorlására. Jó érzékkel mutatja meg az összefüggéseket, a fejlődés rugóit, a ható erőket, a progresszív eszmék, törekvések megvalósulását a kollégiumok életében. Így a könyv az érdekes iskolatörténeti rajzzal együtt művelődéstörténeti szempontból is hasznos áttekintést ad. A könyv tudományos értékét növeli a bőséges jegyzetanyag, felhasználását segíti a gondos névmutató.

A könyv izgalmas olvasmány: olvasása gazdag tanulságul szolgálhat minden mai nevelő, pedagógiai kutató számára.

Ködöböcz József

SUZANNE MOLLO: LES MUETS PARLENT AUX SOURDS
Némák szólnak a süketekhez
Párizs, 1975. Castermann, 124 oldal

Suzanne *Mollo* nevét ismerheti a magyar olvasó. Előző könyvéből *(Az iskola a társadalomban: az iskolai minták pszichoszociológiája)* egy részlet magyarul is megjelent *Az iskola szociológiai problémái* (szerk. *Ferge* Zsuzsa) c. kötetben. A szerző ebben azokkal a mintákkal, képekkel, elképzelésekkel (reprezentációkkal) stb. foglalkozik melyeket az iskolai élet résztvevői és a környező világ alakít ki magának az iskoláról, annak belső életéről, a nevelés tevékenységéről stb. A magyarul is olvasható részlet az elemi iskolai *olvasókönyvekben* található mintákat elemzi.

A „Némák szólnak a süketekhez" című könyv egy hasonló témakörbe tartozó kutatást ismertet: a szerző azokat a képeket elemzi, melyeket a *gyerekek* alkotnak maguknak az iskoláról. *Vizsgálati módszere* a következő: a tanulók által elmondott vagy leírt szövegeket az irodalomtudományból kölcsönvett tartalomelemzési módszerekkel közelíti meg. Ennek megfelelően több színten értelmezhető strukturális egésznek tekint minden tanulói megnyilatkozást, éppen úgy ahogy a strukturalista irodalomszemlélet tekinti az irodalmi művet.

Ez a vizsgálati módszer egyben egyfajta állásfoglalás is: a szerző a „gyermeki világot" a maga realitásában kívánja megragadni, azaz szakítva a felnőttcentrikussággal (éppolyan intencióból fakadóan, amiért az etnológia próbált szakítani az etnocentrizmussal). A *gyermek mint kutatási tárgy* persze sajátos problémákat vet fel (akárcsak a „primitív társadalmak" az etnológiai kutatás számára), hiszen a gyermek, mint tudjuk, kiváló alanya mindenféle projekciónak, tehát különösen nehéz olyan *objektív* módszerek kidolgozása, melyekkel tárgyilagosan megközelíthető. A szerző szerint a gyermeki megnyilatkozásoknak mint teljes értékű, azaz önmagában megragadható kutatási tárgyynak elfogadása az a lépés, amely lehetővé teszi az objektív elemzést.

A kutatás három mozzanatból állt: (1) a mintába vett tanulókkal megszokott iskolai helyzetben dolgozatot írattak „Egy nap az iskolában" címmel; (2) a tanulóknak bemutatták Jacques *Prévert Page d'écriture* c. versét és ezt csoportosan megvitatták; (3) mindenkinek szabadon be kellett fejeznie a verset. A versben egy mesebeli madár énekével felborítja az iskolai osztály nyugalmát, hatására álomszerű történések zajlanak le: „az osztály fala leomlik", „az üvegek újra homokká válnak", „a padokból megint fa lesz„. . . stb.

A feladatokat három osztályban hajtották végre: (a) egy autoriter módon vezetett elemi iskolai V. osztályban; (b) egy csoportmunkában dolgozó elemi iskolai V. osztályban; (c) és egy ugyancsak autoriter légkörben tanuló középiskolai első osztályban (a francia elemi iskola öt osztályos, tehát az (a) és (b) csoportokat végzős elemi iskolai osztályok alkották).

Az a tény, hogy a kutatást három mozzanatban végezték, lehetővé tette, hogy a gyermeki megnyilatkozásokat a kutatók viszonylag függetlenné tegyék az iskolai helyzettől. Mint látjuk, az egyik dolgozat rendes iskolai feladat, ami tehát a konformitásnak meghatározott fokát feltételezi. Ezzel szemben a másik feladat fellazított légkörben készült: a szabad légkörben lefolytatott csoportos beszélgetést követően a gyerekek olyan instrukcióval fogtak íráshoz, hogy „most mindent ki szabad mondani". A második helyzet tehát lehetővé tette akár az agresszív fantáziák megjelenését is, melyeket a normál iskolai helyzet szükségszerűen elfojt. A *Prévert*-vers hangneme egyébként szinte provokálja ezt.

A két szituáció (konformis helyzet – nem-konformis helyzet) szembeállítása és a korábban említett sajátos kutatási módszer (többszíntű tartalomelemzés) lehetővé teszik azon kutatások fogyatékosságának kiküszöbölését, melyek a gyermeki reprezentációkat a normál iskolai helyzetben tett megnyilvánulásokon keresztül próbálják megragadni. A „Mi a véleményed az iskoláról? " kérdést tehát ebben a vizsgálatban nem direkt módon teszik fel: az iskolához való viszonyt a szerző a megnyilatkozások objektív elemzéséből próbálja kideríteni.

Az a tény, hogy a kutatást három osztályban hajtották végre, két összehasonlítást tesz lehetővé: egyfelől megállapítható, hogy milyen különbségek vannak egy tekintélyelvű irányítás alatt dolgozó osztály és egy csoportmunkában dolgozó osztály tanulóinak elképzelései között, illetve mennyire eltérő módon reagálnak a második fogalmazás adta „szabadságra". Másfelől ugyanezek az eltérések vizsgálhatóak a két iskolatípus (elemi iskola – középiskola) tanulói között.

A kutatás eredményeit illetően lássuk először az „Egy nap az iskolában" c. dolgozatok jellemzőit. *Általános szinten a szerző a következőket állapíthatta meg: a dolgozatok rendkívül egyhangúak*, szinte semmi változatosság nem jellemzi őket. Leginkább tartalomnélküli események felsorolásából állnak, csengetések és órák váltják egymást. Az iskolában eltöltött időt csakis a csengetések struktúrálják. Ha említés történik is valamilyen tevékenységről, a dolgozatok sohasem bocsátkoznak részletekbe (pl. „. . .azután feladatokat oldunk meg."). Affektív szinten a szövegek *semlegesek*, ritkák az értékelések: hiányoznak a jelzők, az igék ritkán fejeznek ki tényleges cselekvést, nincsenek közbevetett gondolatok. Általában a legnagyobb fokú formalizmus és monotónia jellemzi a szövegeket, csaknem mind unalmas és semmitmondó.

A fogalmazások *finomabb elemzése* azonban érdekes jelenségekre hívja fel a figyelmet. A szövegeket a bennük megjelenő *tér* és *idő* szerint három strukturális egységre lehet bontani: az iskolán kívüli

terület; iskolán belüli periférikus terület; az osztály. Ez a bontás elve adja egy olyan elemzés lehetőségét, mely az egyes zónák súlyát hasonlítja össze a különböző szövegekben. A három strukturális egységre való bontás felhívta a figyelmet az egyes egységek közötti *átmenetek* jelentőségére (pl. az osztálybalépés). Az átmenetek és az ezekkel párhuzamos *iskolai rituálék* rendkívül jelentős helyet foglalnak el a szövegekben. A szerző szerint ezek a rituálék fontos szerepet játszanak az iskolai élet pszicholszociológiai történéseiben: meghatározott lélektani funkciót töltenek be. A szerző hipotézise szerint minél szorongáskeltőbb az iskolai helyzet, annál fontosabb szerepet játszanak az egyes tevékenységformákat összekötő rituálék. A szövegek elemzése azt mutatja, hogy az átmenetek az auteriter stílusban irányított ötödik osztályban foglalják el a legjelentősebb helyet, és általában több helyet foglalnak el a lányoknál, mint a fiúknál.

A cselekmények helyének és idejének elemzését a cselekvések *alanyainak* elemzése követi. Az így kapott struktúra ráépül a fent említett tér-idő struktúrára: az egyes zónákban más és más cselekvők jelennek meg dominánsként, az összefüggések értelmezhetők. A cselekvések alanyai a következő ellentétekben ragadhatók meg: személyes „én" – kollektív „mi"; személyes „én" vagy „mi" – személytelen általános alany; tanulók – tanár stb. A szerző az alábbi fontosabb összefüggéseket állapítja meg: az autoriter V. osztályában az „én" dominál az osztályon kívül, és a „mi" az osztályban, de itt is inkább tárgyként, mint alanyként. Ezekben a dolgozatokban egyébként rendkívül éles a térbeli szegmentálás. A nem autoriter B. osztályban az osztályon kívüli tevékenységekre is a „mi" a jellemző, és ez az osztályban is inkább alany, mint tárgy. Ezek a dolgozatok kevésbé szegmentáltak térbelileg. A középiskolások által írt szövegekben az „én" és a „mi" aránya a két elemi iskolai osztály szövegei között áll, az elosztásuk kevésbé merev, óráktól, tanároktól függően változik. Tehát az autoriter irányítású osztályra jellemző a kollektív cselekvések hiánya, illetve a tanár cselekvéseinek kollektív elszenvedése, az egyéni cselekvések megjelenése az órán kívül; míg a nem autoriter irányítású osztályra a kollektív aktivitás megjelenése a jellemző.

A finom elemzés az általános szinten ritkának mondott *affektív* és *értékelő* megnyilvánulásokat tekintve szignifikáns eredményeket adott: a szövegekben megjelenő cselekvésnek ez a modalítása is eltért az osztályok szerint. Az affektív és értékelő megnyilvánulásokat a szerző pozitívakra és negatívakra osztja. A megnyilvánulások tárgyát illetően a következőket különbözteti meg: munka, osztálytársak, tanítók, szünet és játék. A nem autoriter irányítású V. osztályban íródott dolgozatok (30 szöveg) alig tartalmaznak értékelést (5 db.). Ezzel szemben az autoriter osztály dolgozatiban valamivel több az értékelő elem, ezek szinte kizárólag a munkára vonatkoznak, és nagy részük negatív. A két elemi iskolai osztály tanulóinak dolgozataival szemben a középsikolások szövegeiben rengeteg az értékelő és affektív megnyilvánulás. Ezek jelentős része itt is a munkára vonatkozik, de nem kevés érinti a tanárokat és az órán kívüli tevékenységeket. A középiskolában előtérbe kerül a személyes dimenzió, a pozitív értékelések az uralkodóak. A szövegeket közelebbről vizsgálva azonban kiderül, hogy ezek a pozitív elemek meglehetősen ambivalens módon értékelhetők: „egy jó tanár úgy jelenik meg, mint a gondviselés ajándéka, egy sikeres munka pedig mint nem várt ajándék", vagyis a pozitív megnyilvánulások mindig a legrosszabbhoz viszonyítva jelennek meg.

*

A kutatás másik mozzanata – mint említettük – a *Prévert*-vers megvitatása és írásbeli befejezése volt. A csoportos megvitatásra intenzív érzelmi légkör volt jellemző. A vitákról készült felvételek elemzése azt mutatja, hogy a gyermekeket főleg a versben megjelenő rendbontás következményei foglalkoztatták: a szabályok képzeletbeli megszegését szorongás és agresszív reakciók megjelenése kísérik.

Az írásos befejezések elemzése a következő négy megoldás adta keretben történik:

A: a képzeletbeli madár győz, a tanár – gyerek kapcsolat felborul, a gyermek fantázia szinte szakít az iskolával;

B: a madár veszít, a gyermek visszatér a realitáshoz, melyet büntetések és a tanár–gyerek kapcsolat megszigorítása követ;

C: a két megoldás keveredik, a valósághoz való progresszív visszatérés jelenik meg;

D: a tanár–gyerek kapcsolat nem változik, a gyermek visszautasítja a fantáziálást, nem megy bele a mese irreális világába.

A négy befejezésnek a különböző osztályok szerinti megoszlását a következő táblázat szemlélteti:

	A	B	C	D
nem autoriter V. osztály	18	4	7	1
autoriter V. osztály	10	13	3	2
középiskolások	17	6	5	1
összesen	45	23	15	4

Tehát a gyermekek legnagyobb része az első megoldást választotta. Az osztályok szerinti eltérések azt mutatják, hogy a valósághoz való progresszív visszatérés a nem autoriter osztályban a legjelentősebb. A hagyományos tanár– diák viszony felborítása legkevésbé az autoriter elemi iskolai osztályokban jelenik meg, a gyermekek még a fantázia szintjén sem fordulnak szembe vele. A hangsúly itt a büntetésre, a negatív szankciókra tevődik. A tanár elleni fantáziaszinten megjelenő lázadás aránya a középiskolai osztályban a legmagasabb.

A verset befejező szövegek elemzése során a szerző még egy fontos jellemzőt talált. Szemben a hagyományos helyzetben írt dolgozatok unalmas monotóniájával, itt megjelenik a stíluseszközök használata, gyakorivá válnak az értékelő és affektív színezetet kifejező jelzők, a szöveg személyessé válik.

A kétfajta helyzetben írt dolgozatok közti különbség végső elemzésben a tanulói *konformitás* jólismert jelenségére utal. Valójában Suzanne *Mollo* könyvének értelmezési keretét ez a fogalom adja. A szerző megpróbál olyan értelmezést adni a konformitás fogalmának, amely legjobban számot vet a hagyományos iskolában uralkodó kommunikációs viszonyokkal. E kommunikációs viszonyokra utal a könyv címe.

Halász Gábor

MOSSE JÖRGENSEN: UN LYCÉE AUX LYCÉENS. LE LYCÉE EXPÉRIMENTAL D'OSLO

Traduit et adapté du norvégien par Th. *Patfoort*, E. *Rogeau* et M. *Massart*. Párizs, 1975. Les Éditions du Cerf, 237 oldal

Folyóiratunk lapjain ismertettünk már olyan könyveket, amelyeknek szerzője azt fejtegette: milyen legyen, milyen ne legyen az iskola. Most egy olyan norvég eredetű kiadvány jutott el hozzánk, amely a feladatnak nemcsak az elméletét adja, hanem gyakorlati végrehajtásának kísérletét is bemutatja. Franciaországban jelent meg, francia nyelven, szerzője Mosse *Jörgensen*, a Kísérleti Gimnázium igazgatónője.

Az iskolát azzal a meggyőződéssel alapította néhány lelkes ember – a maga elhatározásából, állami megbízás nélkül –, hogy a hagyományos közületi iskola nem tudja betölteni emberformáló szerepét, sőt a tanulók egy részét neurotikussá teszi. Az alapításkor csak a saját gondolataikra támaszkodhattak, példákra nem. Az angliai Summerhillben folyó hasonló kísérletet nem vehették mintának, mert ott kisebb gyerekekkel foglalkoztak, a Kísérleti Gimnázium diákjai pedig 16–19 évesek.

A nevelést *két alapelvre* építették. Egyik a *demokrácia*. Az iskola személyi tényezői között megmarad a határvonal, a struktúrát a hagyományos négy kategória alkotja: tanulók, tanárok, adminisztráció, technikai dolgozók; ötödiknek számítható a szülők közössége. Mind az öt egyenlő joggal vesz részt a közgyűlésen és a választott tanácsokban. A közgyűlés az iskola legfőbb belső hatósága, minden tőle függ, még az igazgatót is leválthatja. A parlamentáris rendszertől abban tér el,

hogy nem abszolút érvényű a többségi döntés, mindig tekintettel kell lenni a kisebbségre is. (Az alapítók egy része *tanuló* volt!)

A másik alapelv a *szabadság*. Nem kötelező a megjelenés az órákon. De nem kötelező a távozás az iskolából a tanítás után, este tízig bárki benn maradhat. Tulajdonképpen semmi sem kötelező. A tanulóknak meg kell adni a teljes biztonságot. A tanár csak a tanuló hozzájárulásával vagy legalábbis jelenlétében tárgyalhat a szülővel. Meg kell itt jegyeznünk, hogy a norvég középiskola a mi mércénk szerint igen liberális (a tanulók keresztnéven szólítják és *tegezik* a tanárt); a Kísérleti Gimnázium ezt az oktatási szervezetet ítélte tekintélyelvűnek, neurotizálónak, ezt akarta túlszárnyalni demokrácia és szabadság tekintetében.

A könyv bevezető fejezetei az alapítás történetét és az első két hónap eseményeit mondják el. A két hónap során egyre halmozódtak a pedagógiai nehézségek, végül katasztrofálissá duzzadtak. Éppen ekkor jelent meg a városi hatóság, hogy alapos ellenőrzést végezzen. Itt megszakad az előadás kronológikus rendje. A továbbiakban az iskola pedagógiai eszméiről, eredményeiről és kudarcairól olvasunk, tulajdonképpen keveset, de sokféleképpen variálva. Így a Kísérleti Gimnázium sorsáról és értelméről kevesebbet tudunk meg, mint szeretnénk. Még az is homályban marad, hogy a legveszélyesebb pillanatban kezdődött ellenőrzés hogyan végződött, miért nem zárták be az iskolát. A bajok enyhültek, a nehézségek csökkentek, de hogy miért, azt alig-alig lehet a könyvből kiolvasni.

A szerző szerint az iskola fennmaradását a bizalom biztosította. Teljes volt a bizalom tanár és tanuló között, de a tanári testületen belül is – ez mindent áthidalt, minden bajt elsimított.

Elértek néhány figyelemre érdemes *részleteredményt*. Időnként vagy egy-egy feladat kedvéért a tanulók olyan erőfeszítésre vállalkoztak, amelyre hivatalos iskolában nem kerülhetett volna sor. Általában viszont nem lehetett az iskola ifjúságát komoly feladatokra összefogni – hiszen végtére mindenki azt csinálta, amit akart. A szerző szerint az első érettségi vizsgákon humán tárgyakból közepes volt az eredmény, a természettudományi tárgyakból szánalmas. A recezens szerényen megkérdezi, bár csak a saját nevében: akkor hát mi a Kísérleti Gimnázium társadalmi értéke – hiszen a tanulók munkáját nem tette termelékenyebbé, nem egyengetett számukra járhatóbb utat a tudáshoz.

Kétségtelenül volt a bajokban szerepe az iskola kétéltűségének is. Kötelezte az állami tanterv, az érettségi szabályzat. A várostól kapott pénzt, bár ez inkább csak támogatás volt, mint fenntartás. Folytak módszertani kísérletek, számos fakultatív tárgyat vezettek be, külső előadókat hívtak meg, de az oktatás gerincét a hivatalos tananyag adta. A szerző szükségesnek tartja, hogy a kísérleti iskolák függetlenek legyenek az államtól, akkor el lehetne törölni a vizsgákat, teszteket, kötelező tárgyakat, és a tanulók teljes biztonságban érezhetnék magukat. De, tehetnénk hozzá, a tanügyigazgatástól független lehet az iskola, a világtól nem. A Kísérleti Gimnáziumból nem zártak ki senkit, semmilyen vétségért, a rendőrség azonban öt tanulót letartóztatott, mert kábítószert találtak náluk.

Az igazgatónő az iskola legnagyobb sikerének tartja, hogy *a tanulók jól érezték magukat*. Ez azonban az órákra nem vonatkozik; a diákok egy része a folyosón lődörgött, a társalgóban szórakozott, s a tanítás időnként megbénult, mert senki nem jelent meg az órán. A jó közérzetet egyáltalán nem befolyásolta, hogy az iskola múlt századi, gyarlón felszerelt épületben működött; a szerző szerint a középiskolások nem igénylik a korszerű környezetet. Viszont a „jó közérzetet" valószínűleg zavarta az, hogy a nagy szabadság következtében a tanulók elmagányosodtak. Ők maguk panaszolták. Meghökkentő lélektani hátrány még a hagyományos iskolával szemben is!

Az iskola tanári kara elutasítja a marxizmusnak mind az általános, mind a pedagógiai elveit, de nagy tisztelettel viseltetik *Makarenko* iránt. Javasolják a tanulóknak az aktív ellenzéki politizálást, de szerintük a kapitalista rendszerben is lehet szabad, demokratikus iskolát teremteni – csak követni kell az ő példájukat. (A hetvenes évek közepén már több ilyen kísérleti iskola működött Skandináviában.)

Egy-két kérdésben meglepően szigorú elveket vall ez a testület. A tanulmányok sikeréért a tanuló felelős, a tanár csak általánosságban. A diákok végezzenek fizikai munkát az iskolán kívül, az élet sűrűjében. Ebből kevés valósult meg, hiszen a Kísérleti Gimnázium egészen más körülmények között dolgozik, mint *Makarenko* kommunája.

Ha bizalmatlanul nézzük is ezt a kísérletet, egyet-mást tanulhatunk belőle. A nevelés fontosságát és individualizálását, egyénre-szabottságát, a tanuló felelősségét a tudás megszerzésében, a sokrétű kapcsolatot az iskolán kívüli társadalommal. Vonzó a hagyományos tekintélyi elv tagadása, ennek

helyére azonban nálunk nem a tanuló és tanár mechanikusan intézményesített egyenjogúságának kell kerülnie, hanem a tanuló emberi megbecsülésének. Nagyon rokonszenves a tanárok szabadsága az oktatásban. Fő ellenvetésünk, hogy a leírt körülmények között az iskola nem vállalhat felelősséget a tanuló további sorsáért. Mi történik, ha a Kíséleti Gimnázium valamelyik diákja orvos akar lenni? Az ilyen középiskolában nem szokik hozzá az orvosi tanulmányok kívánta feszített munkához, intellektuális színthez, külső-belső szigorhoz – valószínűleg elvérzik az egyetemen. Mosse *Jörgensen* szerint *szabad és szorongás nélküli embereket kell nevelni, nem az egyetemre előkészíteni.* De mi jogon akadályozza meg a gimnázium, hogy növendéke orvos legyen?

A könyvhöz egy francia szakember, Gérard *Mendel* írt előszót. Ez harcos, politikus, egyértelmű forradalmi elveket vall, s az új nevelés céljainak elérését a kapitalista rend lerombolásától várja.

Bán Ervin

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGNAK VITAÜLÉSE

Az MTA Pedagógiai Bizottsága 1977. május 27-i kibővített ülésén napirendre tűzte *a kritika helyzetének megtárgyalását a neveléstudományban.*

A résztvevők *Szarka* József bizottsági elnök által összeállított és előzetesen megküldött szempontok, valamint *Földes* Éva bizottsági tag szóbeli korreferátuma alapján vitatták meg a kérdést.

A vitában résztvettek: *Fekete* József, *Gáspár* László, *Kiss* Árpád, *Köte* Sándor, *Nagy* Sándor, *Salamon* Zoltán és *Vastagh* Zoltán bizottsági tagok, a meghívottak közül *Balogh* László és *Mihály Ottó.*

A sokoldalú és élénk – a témához képest stílusosan – kritikai szellemű eszmecsere során az alábbi főbb kérdéseket érintették és a következő álláspontok alakultak ki.

Minden hozzászóló hangsúlyozta a téma megvitatásának *fontosságát és időszerűségét.* Nem amiatt, mintha a pedagógiai életben – más társadalomtudományokhoz képest – különösen súlyos problémák jelentkeznének, vagy a helyzetet egészében rossznak kellene megítélni, hanem a kritika objektív tudományos szerepe, valamint az előrehaladásra való törekvés miatt.

Többen is értelmezték a kritika *alapvető funkcióját,* s ezt a kutatót orientáló, ösztönző, eligazító és segítő szerepében jelölték meg. Vagyis azt a kritikát tarthatjuk igazán konstruktív kritikának, amely *elemzésre* épül, a munka valóságos tartalmaival adekvát, s a szerzőnek tudományos eligazítást nyújt problémái megoldásához, munkája helyes irányvételének kialakításához.

Hangsúlyosan vetődött fel az a gondolat is, hogy a kritikai életet nem lehet elszakítani a tudományos élet egész légkörének, helyzetének, a tudomány művelése intézményi, személyi feltételeinek adott állapotától. S ebben az összefüggésben úgy fogalmazódott meg a feladat: erős pozíciójú, jól tagolt pedagógiai kutatások elbírják az erőteljes kritikai életet, és fordítva, az élénk kritika elősegíti ennek kialakulását.

Jóllehet az eredeti szándék az volt, hogy a téma megvitatása maradjon a neveléstudomány, a pedagógiai közélet keretei között, mégis, szinte elkerülhetetlen módon, túllépte ezeket a kereteket.

Először is *a pedagógia és a társtudományok viszonyának kérdését* érintették. A neveléstudomány művelőinek itt az a feladata, hogy – alaposabb tájékozottság és felkészültség birtokában – magabiztosabban és kevesebb gátlással magyarázzák, indokolják, ha kell, védjék a pedagógia nézőpontjait. Nem szabad és nem is lehet bezárkózni a pedagógia falai közé, sőt, számítani kell arra, hogy a kapcsolatok tekintetében a helyzet bonyolultabbá válik, tehát még inkább indokolt a pedagógiai elvek határozott érvényesítése.

A témán túlmutató másik kérdésként az vetődött fel, hogy *a neveléstudomány tudományos és közéleti pozíciói az utóbbi években* – úgy tűnik – *meggyengültek.* Az oktatáspolitikai döntésekben, a pedagógiai intézmények szervezeti átrendezésében, a tartalmi fejlesztés alapvető kérdéseinek kimunkálásában a neveléstudomány nem kap érdemi és kompetenciájának megfelelő szerepet. A helyzetnek ilyetén való alakulását tovább kell elemezni.

A felszólalók őszintén beszéltek arról, hogy milyen körülmények, mozzanatok nehezítik az egészséges kritikai élet fejlődését, s ezek olyan tényezők, amelyek a tudományos életben, közelebbről a társadalomtudományos életben általában is fellelhetők. A szókimondó kritika rossz fogadtatása, tekintélyszempontok, általános érzékenység, a nyílt fellépés kellemetlen szubjektív következményei.

A vita fontos állásfoglalása volt, hogy a „nekünk való" értékek tisztázása, s az értékszempontok következetes érvényesítése nélkül eleve lehetetlen a kritikai szubjektivizmus veszélyét elkerülni. Sajnos

ebben a vonatkozásban eléggé kusza és ellentmondásos a helyzet. A pedagógiai gondokodás felélénkülése, merevségeinek egyébként egészséges feloldása folyamatában – modernizálás, a „hivatalos" pedagógia meghaladása címén – *nagyon is vitatható, kétes, zavaró nézetek, törekvések is beáramlanak a nevelésügyet befolyásoló gondokodásba.* Ma már szinte áttekinthetetlen és ellenőrizhetetlen, hogy például a tömegközlési eszközök, a nevelési kérdések irányába nyitott nem szakmai sajtó miféle „pedagógiákat" hirdet és sugall.

Az írásban kiadott szempontok egyik eleméhez kapcsolódva és ezzel vitatkozva az az álláspont alakult ki, hogy nem elegendő az antimarxista nézetek beszüremléséről beszélni csupán, ezek – sajnos – explicit formában is megtalálhatók. Továbbra is hat az egzisztencializmus, a prakticizmus ösztönző pragmatizmus, a behaviorizmus, a neopozitivizmus hatása elsősorban metodológia vonakozássban tapasztalható, sok a tisztázatlanság a filozófiai antropológia körül.

Elhangzott olyan megjegyzés is, hogy jóllehet a polgári nézetek kritikája, az ezek elleni tudományos harc hangoztatott követelmény, mégis az erre a feladatra vállalkozó kutatók nem kapnak kellő morális támogatást, az ellenáramlatok őket nehéz helyzetbe hozzák. Az egyértelmű volt, hogy az ideológiai-szakmai polémiában a legfontosabb a pozitív marxista mondanivaló kifejtése.

Bírálták a résztvevők a kutatási tervek és beszámolók véleményezésének kialakult formáját többek között azért, mert a véleményeknek, javaslatoknak az érvényesítése egyszerűen elsikkad. Ezzel összefüggésben többen határozottan helytelenítették a név nélküli vélemények gyakorlatát. Éppen az lenne a feladat, hogy minden helyzetben a vélemények nyílt vállalása legyen követelmény.

Az erőteljesebb kritikai életnek egyik fontos feltétele, hogy senkiben ne alakuljon ki szorongás esetleges tévedése miatt. Az ettől való félelem úgymint aggályoskodó óvatosságra, esetleg megalkuvásra késztet.

Többen konstatálták, hogy nem a nyilvánosság előtt folyó kritikai tevékenység sokkal élénkebb, mint ahogy azt sokan gondolnák. A munkahelyi viták, műhelymegbeszélések, a TMB szakbizottsági ülései, a szerkesztőségek belső lektori véleményei élénknek és kritikusnak mondhatók. A nyilvánosság előtt – tapintatból – a kritika éle letompul.

A megjelent művekről írott recenziók száma gyarapszik, színvonaluk, kritikai tartalmuk erősödik Igaz, hogy sok az elemzés nélküli egyszerű ismertetés (bár ezek hasznosságát sem szabad tagadni), szaporodnak a mélyebben elemző, értékelő és útbaigazító kritikát tartalmazó recenziók. Ezek számát növelni kell.

Érdekes – bár a témán kétségtelenül túlmutató – kérdésként vetődött fel, hogy a gyakorlat milyen kritikáját adja a neveléstudományi produkcióknak – részben a pedagógusok véleményének alakulását, részben a pedagógiai gyakorlat befolyásolásának mértékét tekintve.

A felmerült kérdések közül még megemlítjük a pedagógia egzaktságának kérdését, az interdiszciplinaritás értelmezését és máris tapasztalható egyoldalúságait (Megjegyezzük, hogy ennek a problémának a megvitatására a Pedagógiai Bizottság egyik következő ülésén visszatér).

Helyes, hogy fiatal szakemberekre bízunk – sokszor első publikációként – recenció, bírálat készítést, őket azonban alaposabban kellene felkészíteni arra, hogy a tárgyszerű kritikának melyek a követelményei.

Többen indítványozták annak a a bizottsági gyakorlatnak a felújítását, hogy alakulóban lévő koncepciók, kutatási programok, a neveléstudomány fejlődése szempontjából fontosnak ígérkező félkész műveknek legyen bizottsági keretek között szakértői vitája.

Minden, a kritikát óhajtó állásfoglalás mellett is hangot kapott az a jogos vélemény, hogy a vitát és a kritikát nem önmagáért kell erőszakolni. Az öncélúság itt is terméketlennek bizonyul.

A Pedagógiai Bizottság élénk vitája azt bizonyitja, hogy a kritika helyzetével és teendőivel kapcsolatos fontos kérdésekben egyetértés van, más kérdések és összefüggések elemzésére és vitájára azonban még vissza kell térni.

Sz. J.

A NEVELÉSTÖRTÉNETI ALBIZOTTSÁG ÜLÉSEI

Az Albizottság *1977. március 16-án* kibővített felolvasó és vitaülést tartott a Ratio Educationis közreadásának 200. évfordulója alkalmából. Az ülésen az Albizottság tagjain kívül 23 meghívott szakember vett részt.

A vitaülés bevezetőjéül három előadás hangzott el. *Mészáros* István *„A neveléstörténeti »új« problémái a Ratio Educationisban"*, Ravasz János *„Néhány összehasonlító szempont a Ratio Educationis történetéhez"* és *Zibolen* Endre *„A Ratio Educationis metszeteinek néhány kérdése"* címen tartott előadást. A vitában felszólaltak: *Erdélyi* Mária, *Terray* Barnabás, *Kotnyek* István, *Náhlik* Zoltán, *Ladányi* Andor, Klauszné *Móra* Magda.

Az Albizottság *1977. május 18-án* tartott ülésen meghallgatta *Felkai* László *„A hazai pedagógiai és társadalomtudományi folyóiratok neveléstörténeti publikációi az utóbbi években"* című beszámolóját. Az előadó áttekintette az 1974 és 1976 közötti időszakban folyóiratokban megjelent neveléstörténeti publikációkat, s ezzel kiegészítette azt az értékelést, amelyet az Albizottság immár hagyományosan három évenként elvégez. Az előadás mindenekelőtt azáltal haladta meg a korábbi hasonló összefoglalásokat, hogy kiterjeszkedett a nem kimondottan pedagógiai tematikájú folyóiratokra is. Különös figyelmet keltett az előadásnak az a része, amely vidéki kiadványok jelentős neveléstörténeti puolikációit ismertette. Az értékes beszámoló felett élénk vita alakult ki. A résztvevők elismerésüket fejezték ki az előadónak és javasolták az előadás szövegének megjelentetését.

A továbbiakban az Albizottság beszámolókat hallgatott meg. *Orosz* Lajos beszámolt az „Egyetemes neveléstörténet" c. kiadványsorozat további szerkesztési munkálatairól. *Köte* Sándor pedig az Albizottság tevékenységével kapcsolatos tárgyalásairól.

Végül az Albizottság a titkár előterjesztésére munkatervi kérdésekben hozott határozatokat. Ezek sorában az Albizottság elhatározta, hogy 1978 első felében kibővített felolvasó és vitaülést tart *az első magyar óvoda alapítása 150. évfordulója alkalmából*, s ezen megvitatja a magyar óvoda 150 éves fejlődésének különböző problémáit. Az Albizottság az e témakörben illetékes kutatókat közreműködésre kéri fel.

Vág Ottó

SZERZŐINK

Dr. *Nagy* Sándor, a neveléstudományok doktora, tanszékvezető egyetemi tanár (ELTE Budapest), V. E. *Gmurmann*, a Pedagógiai Tudományok Akadémiája Tudományos Kutatóintézetének igazgatója (Moszkva), dr. *Horváth* Márton, a neveléstudományok doktora, igazgató (MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest), dr. *Köpeczi* Béla akadémikus, az MTA főtitkárhelyettese (Budapest), dr. *Szentágothai* János akadémikus, az MTA elnöke (Budapest), dr. *Szebenyi* Péterné, a neveléstudományok kandidátusa, tudományos főmunkatárs (MTA PKCS Budapest), dr. *Földes* Éva, a neveléstudományok doktora, tudományos tanácsadó (MTA PKCS Budapest), dr. *Hunyady* Györgyné, a neveléstudományok kandidátusa, tudományos főmunkatárs (MTA PKCS Budapest), dr. *Kozma* Tamás, a neveléstudományok kandidátusa, tudományos osztályvezető (MTA PKCS Budapest), dr. *Kosáry* Domokos, a történettudományok doktora, osztályvezető (Pest Megyei Levéltár, Budapest), dr. *Csóka* J. Lajos főiskolai tanár (Pannonhalma), Oláhné dr. *Erdélyi* Mária egyetemi adjunktus (KLTE Debrecen), dr. *Zibolen* Endre, a neveléstudományok kandidátusa, igazgató (Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest), dr. *Ring* Éva egyetemi tanársegéd (ELTE Budapest), *Bólyai* Imréné dr. ny. főiskolai docens (Budapest), dr. *Köte* Sándor, a neveléstudományok doktora, tudományos tanácsadó (MTA PKCS Budapest), dr. *Nádasi* Mária egyetemi adjunktus (Budapest), dr. *Kiss* Árpád, a neveléstudományok kandidátusa, ny. főiskolai tanár (Budapest), *Ködöböcz* József főigazgatóhelyettes (Tanítóképző Főiskola Sárospatak), *Halász* Gábor egyetemi hallgató (ELTE Budapest), dr. *Bán* Ervin egyetemi nyelvtanár (Budapest). dr. *Vág* Ottó, a neveléstudományok kandidátusa, egyetemi docens (ELTE Budapest).

Quarterly Review of the Educational Committee of The Hungarian Academy of Sciences
Editor–in–chief: *SÁNDOR NAGY*, Professor of Pedagogy
Editorial Office: Eötvös-University, H–1052 Budapest, Hungary

ENGLISH SUMMARY

SÁNDOR NAGY: SIXTY YEARS WHICH HAVE CHANGED THE WORLD

Although festive commemorations provide at all times in the first place opportunities to remember all achievements which had been born in the whole of public education, in the spirit, content, methods and means of education at the various levels of instruction – this time we still should like to discuss a question separately which the less frequently mentioned in festive remembrances: how did the function of children and young people change in the educational process during the past sixty years or, in this country, during the past three decades? What changes followed specialist revolution in this domain?

Often one hears the pedagogic axiom that in this country children are not only the objects, also subjects of education. Sometimes this is also heard like some kind of a slogan, and maybe there is no true pedagogic content, no real democratism at school, no children's autonomy behind it. Still, although the axiom has become slogan-like at times, it will not be without profit to remind of the transformation, far-reaching both in its possibilities and in its prospects as well as in its reality, which ensured in this respect and of which the suprevention is in course.

A reference to the position of children in class-society, as described by Marx and Engels could be considered nowadays a somewhat forced historical backgroud. At any rate, the works "Das Kapital" and "Über die Lage der arbeitenden Klasse in England" laid the circumstances of the working-class children in capitalism of that time in a startling way before the world.

Well, from that situation we have greatly advanced, still at the same time it would be unfair to forget that the true deliverance of children and, as a consequence, their gradually forming educational rights are quite closely related with the struggle of social dimensions fongth by the worhing class, and with the stouggle in the course of which the attainements of October were won, together with their political and social consequences.

Failing this, every endeavour for attaining educational rights and possibilities for children of the great pedagogists of bourgeois attitude would have been vain. It is well-known that even their most efficient actions covered but a small stratum of children, and the Uj iskola (New School) movement, which is being so often and somewhat nostalgically mentioned nowadays did by no means recruit its pupils from among the ranks of the children of the working class and working peasantry.

The true liberation of children – also including the possibilities of a political liberation – is in closest connection with the socialist fight of man himself for his liberation.

Under the conditions of socialist society new social and educational relations arise for "the incoming new generation" and for an active participation of this generation in the process of education–erudition. Founded on a scientific attitude it becomes clear here on principle, that there is no other way or possibility for a purposeful forming of personality, than affective action, active participation in veritable communal life, laying the foundations of moral concepts by way of gaining communal–social experience and responsibly pursuing the activities corresponding to these. The formation of personality in effective activity – as an educational principle – is not simply some kind of pedagogical desire, safeguarding it is an interest of society also objectively.

The level of development, on which the educational rights of children – the correctly understood rights, including not only "activity" in general but the entire system of corporate activities performed with responsibility and, at the same time, the forms of autonomy ensuring effective preparation for democratic public life – can be duly safeguarded, naturally needs the progress of education of a whole

era as a precondition. By no means is the attention of that level a task to be performed overnight. Partly certain, by no means at all times positive, ideas of the past, connected with the function of childhood and with children in general live on for a long time, and these hinder the true development of independent activity in the educational process; partly the objective and subjective conditions (modern forms and methods of organizing education and instruction, up-to-date appliances, a pupil – teacher relation of socialist character, a due basis of motivation, stimulating forms of education which hold out prospects and a duly dynamical interpretation of the whole process of education and training itself) which ensure the true spontaneous activity of the children and the formation of personality in effective activity on an ever improving level can be but gradually realized in schooling. To all this at times – and not even infrequently – the family problems are added, which impede efficient work at school. Further, naturally, there are often other hindering circumstances, the effects of which need to be compensated by social and educational means and with arduous work, so that the theoretically correct evening up can be attained which ensures for each of our pupils identical or nearly identical chances of an educational start.

Just as in other fields of life, also in this sphere we have covered a considerable distance and found numerous new ways and means; a great number of zealous educators work for the realization of the tasks of our educational policy on a possibly highest level. At the same time it is evident that extremely multifarious and hard tasks are still ahead of us, and we have to bear in mind that safeguarding the children's correctly understood pedagogic functions in the educational process, i.e. the formation and practice of an up-todate conception of corporate education do not automatically take place as consequences of the socialist revolution: for them the basic social conditions are ensured, the social possibilities are opened up by the revolution, still, as to the use of the possibilities and regarding the up-to-date practice of education a great deal depends on the conscientious and creative work done by ourselves from day to day. To train for the future and to shape the process of education more and more in a way that it should correspond to the needs of our society – that is the task confronting of day by day, and in this sense all what is used to be understood by the term "revolutionism of everday life" can be referred very much to the whole of education.

When we remember 1917 today, we can do so befittingly only if we interpret the tasks ahead of us inspired by the example of the considerable progress of the past sixty years and, calling up the spirit of October, strive to recognize and solve the new problems of new times in a way worthy of that spirit.

SOME THEORETICAL PROBLEMS OF THE IMPROVEMENT OF PUBLIC EDUCATION

On February 9th 1977, the Research Group for Education of the Hungarian Academy of Sciences organized a scientific session entitled "Some Theoretical Problems of Public Education". The opening address of the session was delivered by Márton *Horváth,* D. Sc. (education), Director of the Research Group for Education of the Hungarian Academy of Sciences, then the following papers were read:

"The role of the school in forming social consciousness" by Béla *Köpeczi,* Member of the Hungarian Academy of Sciences, Deputy Secretary General of the Academy,

"Some problems of natural sciences of the curriculum" by János *Szentágothai,* President of the Hungarian Academy of Sciences,

"Some questions of the relationship between the history of culture and the curriculum" by László *Mátrai,* President of Section II of the Hungarian Academy of Sciences.

Contributive essays were read by Mrs. Péter *Szebenyi,* senior member at the said Research Group (The structure of the system of educational objectives and the development of public education), Éva *Földes,* scientific adviser of the said Research Group (Utopy and realism in the ideas connected with an all-side and harmonic development of personality), Mrs. György *Hunyady,* senior member at the said Research Group (The unity of educational and sociological respects in the research about learning youth), Tamás *Kozma,* head of department at the said Research Group (Differentiated school development).

The lectures and contributive essays have been published.

RATIO EDUCATIONIS

It was two hundred years age, on 22nd August, 1777, that Maria Theresa enacted the first code of rules of Hungarian public education: Ratio Educationis. This significant document of the history of education in Hungary is dealt with in the following studies: Domokos *Kosáry:* The two hundred years old Ratio Educationis; J. Lajos *Csóka:* Ádám Kollár and the 1777 Ratio Educationis; Mrs. Mária Oláhnél *Erdélyi:* The 1777 Ratio Educationis and the instruction of mathematics; Endre *Zibolen:* On the engravings in the 1777 Ratio Educationis.

СОДЕРЖАНИЕ

Шестьдесят дет, которые изменили мир *(Шандор Надь)* 323
В. Е. Гмурман: О некоторых тенденциях развития педагогики 328

О НЕКОТОРЫХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ РАЗВИТИЯ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мартон Хорват: Некоторые теоретические проблемы развития народного образования . . 332
Бела Кепеци: Роль школы в формировании общественного сознания 335
Янош Сентаготаи: Некоторые естественнонаучные проблемы школьного учебного материала 344
Петернэ Себени: Структура системы целевых установок педагогики и развитие народного образования 349
Ева Фёлдеш: Утопизм и реализм в представлениях о всестороннем гармоническом развитии личности человека. 355
Дёрдьнэ Хуняди: Единство педагогических и социологических аспектов обследований, осуществимых среди учащейся молодежи. 359
Тамаш Козма: Дифференцированное развитие школ 364

СТАТЬИ

Домокош Кошари: Двухстолетие издания закона Ratio Educationis 375
Й. Лайош Чока: Адам Коллар и Ratio Educationis 1777 года. 388
Олахнэ Мария Эрдейи: Ratio Eduactionis 1777 г. и преподавание математики 409
Эндре Зиболен: Литографии, посвященные Ratio Educationis 1777 года. 423
Ева Ринг: Реформа народного образования в Польше между 1774 и 1793 гг. 435

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

Riforma della Scuola 1976. № 1–12. *(Имренэ Бояи)* 474

КНИЖНОЕ ОБОЗРЕНИЕ

Пал Илку: Современное воспитание – социалистический человек *(Шандор Кёте)* 479
Педагогическая социалпсихология. Под ред. Ф. Патаки *(Мария Надаши)* 482
Benjamin S. Bloom: Human characteristics and school learning *(Арпад Киши)* 484

Матьяш Байко: Школьная культура в коллегиях Венгрии в период просвещения и реформ *(Йожеф Кёдёбёц)* 488
Suzanne Mollo: Les muets parlent aux sourds *(Габор Халас)* 490
Mosse Jörgensen: Un lycée aux lycéens *(Эрвин Бан)* 493

ЖУРНАЛ

Заседание Педагогической комиссии Венгерской Академии наук *(Й. С.)* 496
Заседания Подкомиссии по истории педагогики *(Отто Ваг)* 498

INHALT

Sechzig Jahre, die die Welt verändert haben *(Sándor Nagy)* 323
V. E. Grumann: Über einige Entwicklungstendenzen in der Pädagogik 328

ÜBER EINIGE THEORETISCHE PROBLEME BEI DER ENTWICKLUNG DES BILDUNGSWESENS

Márton Horváth: Einige theoretische Probleme bei der Entwicklung des Bildungswesens 332
Béla Köpeczi: Die Rolle der Schule in der Gestaltung des gesellschaftlichen Bewußtseins 335
János Szentágothai: Einige naturwissenschaftliche Probleme des Schullehrstoffes 344
Frau Péter Szebenyi: Struktur des pädagogischen Zielsystems und die Entwicklung des Bildungswesens 349
Éva Földes: Utopie und Realismus in den Vorstellungen bezüglich der allseitigen harmonischen Persönlichkeitsentwicklung 355
Frau György Hunyady: Einheit der pädagogischen und soziologischen Gesichtspunkte bei der Untersuchung der Schuljugend 359
Tamás Kozma: Differenzierte Schulentwicklung 364

STUDIEN

Domonkos Kosáry: Zweihundert Jahre Ratio Educationis 375
Lajos J. Csóka: Ádám Kollár und die Ratio Educationis vom Jahre 1977 388
Mária Oláh-Erdélyi: Die Ratio Educationis vom Jahre 1977 und der Mathematikunterricht 409
Endre Zibolen: Über die Abschnitte der Ratio Educationis vom Jahre 1777 423
Éva Ring: Schulreform in Polen zwischen 1774 und 1793 435

ZEITSCHRIFTENUMSCHAU

Riforma della Scuola, 1976, Nr. 1–12 *(Frau Imre Bólyai)* 474

BUCHBESPRECHUNG

Pál Ilku: Moderne Erziehung – sozialistischer Mensch *(Sándor Köte)* 479
Pädagogische Sozialpsychologie. Hrsg. von Ferenc Pataki *(Mária Nádasi)* 482
Benjamin S. Bloom: Human characteristics and school learning *(Árpád Kiss)* 484

Mátyás Bajkó: Die Kultur der ungarischen Kollegien zur Zeit der Aufklärung und der Reformzeit *(József Ködöböcz)* 488
Suzanne Mollo: Les muets parlent aux sourds *(Gábor Halász)* 490
Mosse Jörgensen: Un lycée aux lycéens *(Ervin Bán)* 493

CHRONIK

Sitzung der Pädagogischen Kommission der Ungarischen Akademie der Wissenschaften 496
Sitzungen des Unterkomitees für Erziehungsgeschichte der Ungarischen Akademie der Wissenschaften 498

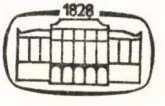
A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója
Műszaki szerkesztő: Salgó István
A kézirat a nyomdába érkezett: 1977. VI. 29. Terjedelem: 13,65 (A/5) ív
77.4673 Akadémiai Nyomda, Budapest – Felelős vezető: Bernát György

ORSZÁGOS
PEDAGÓGIAI
Könyvtár és Múzeum

P < 110.218

Ára: 24,— Ft
Évi előfizetés: 40,— Ft

INDEX: 25.552
ISSN 0025—0260



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST