Magyar PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

1989/1

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI

MAGYAR PEDAGÓGIA

REV 98

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztőbizottság tagjai:

FORRAY R. KATALIN, GOLNHOFER ERZSÉBET, KOMLÓSI SÁNDOR,
MÉSZÁROS ISTVÁN, M. NÁDASI MÁRIA, NAGY SÁNDOR, TRENCSÉNYI LÁSZLÓ,
VARGA LAJOS, ZRINSZKY LÁSZLÓ

REV 2010

A szerkesztőbizottság vezetője:
KÖTE SÁNDOR
főszerkesztő

Szerkesztőség: 1088 Budapest Rákóczi út 5. Telefon: 186-576
Levélcím: 1445 Budapest 8. Postafiók 323
Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar,
Neveléstudományi Tanszéke

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest XIII. Lehel út 10/a., közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 215-96 162 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az *Akadémiai Kiadó*nál (1363 Budapest, Alkotmány utca 21., tel.: 111-010) és az Akadémiai Kiadó *Stúdium* (1368 Budapest, Váci utca 22., tel.: 185-881) és *Magiszter* (1052 Budapest, Városház utca 1., tel.: 382-440) könyvesboltjaiban.

Előfizetési díj egy évre: 144,— Ft
Egy szám ára: 36,— Ft

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

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Vaskó László: A debreceni kollégium és egyetem jubileumára 3
Kalapács János: Egyén és közösség a pedagógiai célrendszerekben 16
Bognár László: Három gimnázium tanulóinak összehasonlító szociológiai vizsgálata 1920—1948 között 31

KÖRKÉP

Henk Van Daele: Emberi törekvések, etikai értékek és a nevelés céljai. 55
Szabolcs Éva: A pedagógushivatás történeti megközelítése — egy konferencia dolgozatainak tükrében 67
Trencsényi László: Új irányzat a francia nevelésszociológiában: az "iskolaantropológia" 72
Karlovitz János: Tankönyvelméleti műhelyek és eredmények külföldön ... 75

KÖNYVEKRŐL, FOLYÓIRATOKRÓL

Nagy Sándor: Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai (Köte Sándor) 91
Pedagógusképzés, továbbképzés, "pedagóguskutatás" Nyugat-Európában. Összeállította és szerkesztette: Vajó Péter (Budai István) 95
Hegedűs T. András: A nevelővé válás (Horváth-Szabó Katalin) 98
Sarkadi László: Beszélgetés Zibolen Endrével (Mészáros István) 99
Tallózás "A TANÍTÓ" című folyóiratban (Petriné Feyér Judit) 102
Die Schulen der Reformpädagogik heute. Hrsg.: Hermann Röhrs (M. Nádasi Mária) 107
Erik Adam--Primus Heinz Kucher--Eva Reitmann--Josef Weidenholzer: Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Socialdemokratie in der ersten Republik (Tőkéczki László) 111

710.716
ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI

KRÓNIKA

Az MTA Pedagógiai Bizottságának ülése a magyar neveléstudomány nemzetközi kapcsolatairól (Hunyady Györgyné) 113
Az MTA Tudományos Minősítő Bizottságának híre (Simon Péterné) 116

Szerzőink 121
English Summaries 122
Inhalt 125

E szám szerkesztése 1988. december 20-án zárult.

VASKÓ LÁSZLÓ

A DEBRECENI KOLLÉGIUM ÉS EGYETEM JUBILEUMÁRA

A Debreceni Református Kollégium 1988 őszén ünnepelte fennállásának 450. évfordulóját, s ugyancsak erre az időszakra esett a Kossuth Lajos Tudományegyetem 75. éves jubileumi ünnepsége is. Mindkét intézmény gazdag, sokrétű szellemi kisugárzó hatásával nemcsak a régiót, de egész hazai iskolázásunkat érintő, befolyásoló áldásos tevékenységéből csupán néhány részlet felvillantására vállalkozunk.

I.

A debreceni iskolakultúra századokon keresztül fémjelezte a város és a Tiszántúl művelődési értékét, és ma is jelentős tényezője kulturális-tudományos fejlődésünknek. A debreceni kollégium léte, alakulása szorosan összefüggött az itt lakók életével. Amikor a város gazdasága növekedett, felfelé ívelt, növekedtek az intézmények anyagi alapjai is, de amikor a gazdasági élet rosszabbodott, az sokszor nehéz helyzetbe hozta az oktatás nem egy fontos intézményét. A társadalmi viszonyok éppúgy kihatottak az iskolai állapotok alakulására, mint a gazdasági fejlődés tényezői, s voltak időszakok, amikor a vallási küzdelmeknek is csatatere lett a debreceni iskolázás.

Nagy lendületet adott az oktatásügy fejlődésének a protestáns iskola megjelenése, s a debreceni református anyaiskolában a XVI. század közepétől lelkészképzés formájában már volt felsőoktatás. Varga Zoltán és más szerzők véleménye szerint 1538-at a hagyomány tekinti a kollégium alapítási évének, valójában a magasabb fokú oktatás csak Dézsi András rektorsága alatt, 1549 táján indult meg. Többen egyetértenek abban, hogy az 1560-as években Méliusz Juhász Péter püspöksége idején már folyt teológiai oktatás. Zsigmond Ferenc írja munkájában, hogy "a lelkipásztori képzés magában foglalta a tanárit is, ez utóbbi mintegy lépcsője, átmeneti állomása volt amannak".

Az 1570-es évek elejétől önálló tanszéket ellátó rektora van az intézménynek, s 1588-tól a wittenbergi egyetem törvénye nyomán már akadémiává fej-

lődik. A rektor mellett kollaborátorok és szeniorok tanítanak. Az előrehaladás az akkori idők viszonyaihoz képest még lassú. A céhek és kereskedők, a fejedelmek és magánadakozók s főleg a hívek patrónusi szerepe a későbbiek folyamán is meghatározó és kulcsfontosságú. I. Rákóczi György 1636-ban alapítvánnyal létesítette a második rendes tanszéket, 1660-ra esik a harmadik tanszék megszervezése, amikor a törökök véres ostrom után elfoglalták Váradot. A váradi iskola diákjai nagyrészt gyalog menekültek Debrecenbe, s a debreceni kollégium diákjai lettek. A Váradról érkezett fiatalok nemcsak elhelyezési feladatot róttak az iskola vezetésére, hanem az iskola egységes szellemének, a külső és belső béke megteremtésének a feladatait is, s erre Martonfalvi György egyénisége, aki szintén Váradról menekült Debrecenbe, nagyszerűen rátermett. Rektorsága alatt felépíttette az iskola nyugati és északi szárnyához a keletit, néhány év múlva pedig a délit. Így lett a debreceni iskola épülete négyszögűvé, igazán kollégiummá. Ekkor vette fel a főiskola a "kollégium" nevet, s ettől kezdték "illusstris scholá"-nak emlegetni.

A debreceni iskola most már az egész magyarországi reformátusság központi anyaiskolájává lépett elő, s Debrecen iskolakultúrájának virágzását indította el. A XVII. században egyébként a református iskolák sorsa szorosan összefonódott a függetlenségért és a vallásszabadságért vívott harcokkal. 1704-ben állítja fel a város a negyedik tanszéket, s ezt követően a teológiát és a filozófiát egymástól elválasztva tanítják.

A kollégiumban az elemi oktatástól kezdve minden akkori iskolatípus képviselve volt, a tanulók száma olykor a 3000-et is meghaladta. A szatmári béke után a Habsburg abszolutizmus a protestáns iskolahálózat lefokozására és részleges felszámolására törekedett. Így a kollégium partikuláinak száma is alaposan megcsappant: 1711 és 1766 között 126-ról 21-re csökkent.

Az akadémiai fokozat azonban csak lassan fejlődött: 1798-ban szervezte meg a város a filozófiai tanszéket, ezt követően két évre, 1800-ban került sor a hatodik, a jogi tanszék felállítására. Ez időtől kezdve egységes vezetés mellett indult meg a háromirányú akadémiai szak -- a hittudományi, a jogi és a filozófiai -- fejlődése.

A korszerűsítés és újítás szükségességét számosan felismerték, azonban a megvalósítás nagyon az egyéniektől függött, és sokszor csak átmenetileg, s a hazai feudális-egyházi viszonyoktól meghatározva korlátozottan érvényesültek. Így pl. az iskolai oktatás fejlesztésének és kiszélesítésének eszméje Maróthi Györgytől (1715--1754), a kollégium híres haladó felfogású professzorától eredt, aki 1739-ben a Városi Tanácshoz benyújtott javaslatában -- többek között -- kidolgozza az utcánkénti anyanyelvi iskolák felállításának

módját, követelve, hogy ezeknek az intézményeknek magyar legyen az oktatási nyelve. Átfogó, új, egységes tantervet készített az iskolai oktatás egész rendszerére, s ekkor kezd a kollégiumi oktatás valóban főiskolai jelleget ölteni. Számos kezdeményezése az 1770-i nyomtatott Methodusban is tükröződik. Maróthi oly korban élt, amikor nagyon nehéz volt magyarnak lenni, s javaslatainak kibontakozását korai halála miatt sem érhette meg. Utódai, szellemi örökösei folytatták a megkezdett munkát, s a debreceni kollégium hamarosan országos hírre tett szert. Hatvani István (1718--1786) nagy hírű tudományos tevékenysége bekapcsolja a kollégiumot az európai egyetemek és akadémiák egy részének a tevékenységi körébe. Így a XVIII--XIX. század fordulóját követően német, németalföldi és angol egyetemek, akadémiák felkéréseikkel, meghívásaikkal is keresik a debreceni kollégiumot.

Visszatérve a XVIII. század utolsó évtizedeihez -- mint tudjuk --, a reálismeretek előretörtek, és a tanterv szerinti oktatás jellemezte a kollégium belső tartalmi munkáját. 1789-ben Domokos Lajos kieszközölte a francia nyelv tanítását, s még ebben az évben siker koronázta azt a törekvését is, hogy a mértani és a filozófiai tanszék különváljék egymástól. Az önálló bölcsészeti tanszék első tanára Lengyel József lett, aki Csokonai fegyelmi ügyében is meghatározó szerepet játszott. A jogi és teológiai oktatás némileg már 1791 óta különvált egymástól. Ezt legalizálta az 1792-i iskolai törvénykönyv előszavának egyik mondata, amikor arra utalt, hogy az "iskolák úgy a polgári, mint az egyházi társadalom veteményeskertjei", tehát a kollégiumnak nemcsak a lelkészképzés a feladata, hanem a világi pályákra való képesítés is.

A XVIII. század végén több kezdeményezéssel is találkozunk. Domokos Lajos gondnok a tanítás magyar nyelvűvé tételét javasolta, s 1797-től kezdve, mintegy próbaképpen az egyházkerület el is rendelte, hogy a debreceni kollégiumban minden tárgy magyarul taníttassék. 1800-ban ugyancsak Domokos ügyszeretete hozta létre az első jogi tanszéket, de ezzel tulajdonképpen a tanítás magyar nyelvűségén is rést ütött. Ugyanis a jogi ismeretek közléséhez a magyar nyelv még nem termelte ki a kívánt műszavakat, így a jogtanár Széplaki Pál latinul tartotta előadásait. A latin nyelv hívei kerekedtek felül egészen az 1830-as évekig, mások szerint viszont a szabadságharc idejéig eltartott a latin és a magyar tanítási nyelv egymással való küzdelme. Ezt bizonyítja, hogy 1848 áprilisában a Helytartó Tanács rendelte el, hogy a jogi karon is a magyar legyen a tanítás nyelve.

A XVIII. század végének és a XIX. század elejének kiemelkedő tanáregyénisége Budai Ézsaiás (1766--1841). Tevékenysége, különösen az oktatás tartalmi elemeiben, hézagpótló. Nála a humán elemek magasabb szinten újulnak meg,

tárgykörük bővül, s célkitűzéseik közelebb kerülnek az élethez. Elősegítette a rézmetsző diákok társaságba tömörülését, s ezzel a lelkes tevékenységgel a reálpedagógia nagy értékű úttörőjévé válik. Ő volt az 1806-os Ratio Institutionis megalkotója, de tanári tevékenysége túlfeszítette ennek a maga készítette tantervnek a kereteit. Érdekes jelenség, hogy amikor Budai Ézsaiás 1804 és 1820 között, mint legfőbb iskolai szaktekintély a humanisztikus tanrendszert juttatja egyoldalú uralomra, ugyanakkor a Debreceni Kör tagjai a természettudományok, elsősorban a természetrajz terén fejtenek ki élénk és termékeny munkásságot. A Debreceni Kör megalapítójának Földi János költő, nyelvész és orvos tekinthető, de ő már 1801-ben meghalt. Ebbe a körbe tartozott és és a XIX. sz. elején Debrecenben működött Diószegi Sámuel és Fazekas Mihály, akiknek együttes botanikai tevékenysége országos jelentőségre emelkedett.

Kerekes Ferenc (1784--1850) már a reformkori magyar nevelés kiemelkedő egyénisége. A korabeli iskolaállapotok megjavításáért folytatott küzdelmével, a haladásért lelkesedő ifjúság iránti szeretetével és a retrográd pedagógiai nézetekkel szemben tanúsított bátor magatartásával példás és követendő alakjává vált a reformkori nevelés eszményeinek.

Legyen szabad még Zákány Józsefre is utalni, aki 1825-ben került a pedagógiai tanszék élére s a pedagógia első professzora lett Debrecenben. A források megnyerő egyéniségű, a kollégiumi ifjúság nevelésének ügyét szívén viselő, a diákság életét mélyen megismerni akaró pedagógusként mutatják be.

A XVIII. sz. végén nagy küzdelem zajlott le a felvilágosult gondolkodás hívei, Domokos főbíró és az őt követő progresszív csoport, valamint az egyházi ortodoxia képviselői, a Sinai Miklós vezette regresszív papi csoport között. A haladás hívei sajnos nem tudták megakadályozni, hogy az 1795. június 20-i iskolai törvényszéki ülés Csokonait kizárja a kollégiumból. Ezzel nemcsak a hazai felvilágosodás mozgalmának okoztak súlyos károkat, de a debreceni diákság széles rétegeit is megfélemlítették, hátráltatták a hazafias diáktársaságok kifejlődését, a progresszív nyelvművelő tevékenység kibontakozását. Kazinczy és Kölcsey bírálatának jogosságát ilyen összefüggésben el kell ismernünk.

A korszerű és a nemzeti műveltség terjesztését szolgálták a nagyobb iskolákban meghonosodott irodalmi, illetve diáktársaságok a reformkorban. Péczely József professzor a reformkor egyik kimagasló egyénisége, felismerve a kor szükségszerű követelményeit, irodalmi társaságba szervezte a hazafias szellemű, tehetséges fiatalokat. Magyar nyelven tartotta előadásait. Folyóiratszerű szépirodalmi kiadványsorozatot indított, tankönyveit is magyar nyelven írta, s ezzel erősítette tanítványaiban az osztrák elnyomással szem-

ben egyre jobban növekvő ellenállást. Talán ez az erős elszántság és az egyre fokozódó hazafias lelkesedés eredményezte, hogy 1833-tól a kollégium is áttér az anyanyelven folyó oktatásra.

1848 májusától az év végéig üres és csendes volt a kollégium. 1849 elejétől viszont élet költözött bele: itt ülésezett az országgyűlés képviselőháza, ide költözött az állami bankjegynyomda és pénzverő műhely. Júliusban, ill. augusztusban már orosz csapatok vonultak be városunkba, s a kollégium épülete katonák kórháza lett.

A szabadságharc bukását követő időszak nehéz feladat elé állítja a kollégium ifjúságát is. Az újraéledő németesítés erőszakos formái váltanak ki összeütközéseket, a hazafias nevelés törekvéseit megtorolja az abszolutizmus.

1853-ban nyílt meg a nyolcosztályú gimnázium külön igazgatóval és tanári karral, amely 1913-ig működik az ősi kollégium épületében. Ugyancsak 1853-ban létesült a jogi akadémia, de 1856-ban a német tanítási nyelvet kívánó kormányrendelkezés miatt bezárta kapuit. A rendelet kudarcot vallott és 1861-ben ismételten megnyílt, s új életre kelt az intézmény. Három-, ill. négyévesre fejlesztette ki az egyházkerület, a rendes tanszékek számát pedig nyolcra növelte.

A bölcsészeti tanszék tanárai az Entwurf előírásai következtében a gimnáziumhoz kerültek. Az alkotmányos élet helyreállta után Balogh Péter tiszántúli püspök az egyházkerület református tanárait értekezletre hívta össze, és ez a fórum "egyhangúlag magáévá tette azt a javaslatot, hogy a bölcsészeti tanfolyamot önálló fakultássá kell fejleszteni, mégpedig a református tanárképző intézettel kapcsolatban, vagyis az egész főiskolát olyanná kell átszervezni, hogy bármikor zökkenés nélkül megalakulhasson belőle a magyar református egyetem".

1892-ben két fakultássá szervezték át a kollégium akadémiai tagozatát: külön dékáni hivatallal a teológiai és a jogi kart. 1897-ben új történelem tanszéket létesítettek, s napirendre került az újabb kar felállításának lehetősége. Degenfeld József egyházkerületi főgondnok rendkívül agilis és tevékeny közreműködése folytán 1907-ben alakult meg a bölcsészeti fakultás. A kar ekkor három rendes tanárral rendelkezett (történelem, magyar irodalomtörténet, klasszika-filológia). 1908-ban újabb 2 tanszék létesült a karon (magyar és finnugor nyelvészet, klasszika-filológia II. sz.), majd 1910-ben a filozófia, a német nyelvészet- és irodalomtörténet, illetve 1911-ben a II. sz. magyar történelem, 1912-ben pedig az egyetemes történelem tanszéket szervezték meg. A hallgatók száma is fokozatosan emelkedett: 1910/11-ben 10 főről 1913/14-re 33 főre növekedett. A bölcsészeti fakultás a XX. század első évei-

ben erőteljes fejlődésnek indult, s olyan kiemelkedő személyiségek kezdték ott tanári működésüket, mint Papp Károly, Darkó Jenő, Pápay József, Schmidt Henrik, Mitrovics Gyula, Révész Imre, Rugonfalvi Kiss István, Pokoly József, akik mindnyájan egyetemi tanszékre emelkedtek.

II.

A XX. század első éveiben mind nyilvánvalóbbá vált, hogy az ország két egyeteme a magyar szellemi művelődés szükségleteit nem tudja kielégíteni, ezért a kormány újabb egyetemek alapítására tett előkészítő lépéseket. Természetes, hogy a nagyobb városok nemes versenyre keltek egymással, hogy melyiknek a falai között épüljön az új magyar egyetem. Debrecen mellett Pozsony is fejleszti fakultásait. Sok múlik az anyagiakon is, ezért mindkét városban napirenden tartják a kérdést: alapítványok létesülnek, gyűjtéseket szerveznek a leendő felsőoktatási intézmény számára. Pozsonyban úgy hírlik, hogy József főhercegről szeretnék elnevezni, aki a város szülötte is egyben. Kassa is lépéseket tesz, s felvetődik a Rákóczi Egyetem gondolata.

1905-ben a Tisztántúli Református Egyházkerület lemond a református egyetem tervéről, elfogadja, hogy Debrecenben állami egyetem létesüljön. A város sem tétlenkedik, a 112 holdas erdős telek mellett felajánlja a bábaképzőt, a városi közkórházat, az építkezésekhez pedig 3 millió koronát. Közben az idő halad előre, az események pedig peregnek. Kenézy Gyula, a bábaképző igazgatója tervet készít a 4 karú egyetemre, amit a város is támogat, s 1911-ben már 5 milliót hajlandó áldozni az egyetemért. A kormány is biztatja Debrecent, s végül a Város Tanácsa 1911-ben emlékiratban fejti ki állami egyetem iránti kérését. A dokumentumot népes küldöttség viszi fel a fővárosba és nyújtja át Zichy János kultuszminiszternek. A küldöttségben az egész Tiszántúl képviseltette magát, a régiónak igazi közügye volt a debreceni egyetem felállítása.

Zichy János november 4-én leiratot intézett Degenfeld József egyházkerületi főgondnokhoz, amit az egyetemes konventnek jóvá kellett hagynia. Az érvek mellett természetesen ellenérvek is megfogalmazódtak, végül is a megállapodás után 1911. december 1-jén Zichy János előterjesztette a törvényjavaslatot. A pártpolitikai harcok az egyetemállítást periferikus területre szorították, s csak 1912. június első felében fogadta el a képviselőház a törvénytervezetet, majd a hó második felében a felsőház is. Tehát az évtizedes nemes versenyt a hazai törvényhozás az 1912. évi XXXVI. törvénycikkel úgy dön-

tötte el, hogy egyszerre két egyetemet állított: Debrecenben és Pozsonyban, fokozatos fejlesztés mellett.

Az egyetem felállításáért a legnagyobb áldozatot részben Debrecen városa, részben a tiszántúli református egyházkerület hozta. Az előbbi az egyetem és a vele kapcsolatos klinikák céljaira a Nagyerdőn mintegy 112 holdnyi területet, az építkezési költségekre pedig 8 millió aranykoronát ajánlott fel és átengedte bábaképző intézetét. A református kollégium megszüntette 3 akadémiai tagozatát, s a hittudományi kar kiadásainak fedezésére évenként 70 ezer aranykorona hozzájárulást ajánlott fel, valamint az összegyetemi kiadásokhoz a 3 első évben 60 ezer koronával járult hozzá. Vállalta továbbá azt, hogy amíg az egyetemi épületek elkészülnek, gondoskodik a 3 karnak a kollégiumban való elhelyezéséről. Tulajdonképpen így kapcsolódott bele a debreceni tudományegyetem egy többszázados múltra visszatekintő, ősi kálvinista intézménybe akkor, amikor a törvényes feltételek megteremtése után 1914 őszén valójában megkezdte tevékenységét.

Vitát váltott ki, hogy hol legyen az egyetem főépülete. A minisztérium az előzetes javaslatok alapján a Nagyerdő mellett foglalt állást, és Korb Flóris műegyetemi tanár kapott megbízást a klinikai telep, a központi épület és az internátusok terveinek az elkészítésére. A terv elkészült, s 1914 márciusában elkezdődött az építkezés. Sajnos, a háború miatt nem úgy valósult meg, ahogy az építész megálmodta, de így is az ország legszebb egyetemi együttese jött létre.

Közben 1914. július 25-én a király is jóváhagyta az egyetem szabályzatát 5 karral: a Református Hittudományi, Jog- és Államtudományi, Orvostudományi, Bölcsészet-, Nyelv- és Történettudományi, Mennyiség- és Természettudományi Karral. A törvény kimondta, hogy az egyetem fokozatos fejlesztés mellett épül, s hittudományi, jogi és bölcsészeti kar kezdi meg tevékenységét. Ezek már a kollégiumban is működtek, csupán a pályázati kiírásra, ill. a professzorok kinevezésére kellett várni, ami 1914 augusztusában megtörtént. A kollégiumban az 1913/14. tanévben 24 tanszék működött, az 1914/15. tanévben 28 került betöltésre: 7 teológiai, 12 jog- és államtudományi és 9 bölcsészeti. Az egyetemi tanárok közül 17 kinevezése előtt a debreceni kollégium akadémiai tagozatának volt a tanára. Ekkor még az orvosi, illetve a matematikai és természettudományi karon hiányoztak a működés előfeltételei.

1914. augusztus végén a király kinevezi az egyetemi tanácsot, az első rektor Kiss Ferenc teológiai professzor lesz. A megnyitóünnepséget követően a testvérintézmények táviratban üdvözölték az új egyetemet. Október 6-án elkezdődtek az előadások 108 teológiai, 215 jog- és 31 bölcsészhallgató számá-

ra. Az I. világháború évei alatt a 3 kar súlyos gazdasági viszonyok közepette nagy nehézségekkel küzdött hivatásának teljesítése közben.

1918 novemberében az egyetem már politikai tényező. Többen szimpatizálnak a forradalmi átalakulással, Mártonffy Marcell professzor társelnöke lesz a Városi Nemzeti Tanácsnak. Az ifjúság soraiban is megfigyelhetők a polarizáció jelenségei. 1918. október 30-án nagygyűlésen alakítják meg a Diák Tanácsot, és csatlakoznak a Nemzeti Tanácshoz. 1919. március 22-én létrejött az egyetemi ifjúság szocialista szakszervezete. A teológiai kar üdvözlő táviratot küld a Tanácsköztársaság vezetőihez. Zoványi Jenő teológiai professzor már február elején állást foglal a felsőoktatás demokratikus szellemben történő fejlesztése mellett. A városi szakszervezetek vezetősége arra kérte Kunfi Zsigmond népbiztost, hogy állítson kormánybiztost az egyetem élére és baloldali gondolkodású tanárokat nevezzen ki a tanszékekre. Thuri Levente, Kardos László és más egyetemi hallgatók lelkesítő, felvilágosító előadásokat tartanak a városi diákfiatalságnak. Sajnos, a román megszállás miatt nem maradt idő a konkrét lépésekre, majd pedig a jobboldali erők követelték egyes haladó szellemű professzorok tevékenységének, megnyilatkozásainak kivizsgálását. Zoványi Jenőt bíróság elé állítják és hosszas huzavona után megfosztják katedrájától, majd a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) 1922-ben nyugdíjazza. Hasonló sorsra jutott Mártonffy Marcell is, aki önmaga kérte nyugállományba helyezését. A progresszív diákvezetőket eltávolították az intézményből, illetve tanulmányaikat bizonyos időre felfüggesztették.

1920 tavaszán indult meg az intenzívebb tudományos munka az egyetem életében. Ebben az évben nyílt meg az egyetemi Tisza István Internátus, 1921-ben a tudományegyetem felvette Tisza István nevét.

Már 1918. szeptember végén megalakult az orvostudományi kar, bekapcsolódott az egyetem szervezeti kereteibe, de tényleges tevékenységét csak 1921-ben kezdte meg a kar. Az orvoskari intézetek építése terén 1922-ben kezdődik fokozottabb munka.

Az egyetemi előadások ekkor még nem tudták biztosítani a tanárképzés során felmerült igények kielégítését, a tanári pályára készülő bölcsészkari hallgatóknak a tanári alap-, szak- és pedagógiai vizsgára való felkészítését. Ezért a bölcsészkar már 1915/16-ban kérte a VKM-et, hogy engedélyezze a Tanárképző Intézet létesítését. A főhatóság a háborúra való hivatkozással ekkor elutasította a kérelmet. A Tanárképző Intézet végül is 1924 nyarán alakult meg, s tevékenységét 1925 őszén kezdte meg. Sajnos, Debrecenben csak 1936-ban került sor a különálló Gyakorló Gimnázium felállítására.

Az egyetem kiépítése 1923 és 1932 között ment végbe. Közben fokozatosan nőtt a hallgatói létszám, közülük legtöbben jogot tanultak. Lassan polgárjogot nyertek itt is a nőhallgatók, néhányan az orvoskaron, többen a bölcsészfakultáson (1929/30-ban 272 férfi mellett 95 nő, 1936/37-ben 180 férfi mellett 104 nő igyekezett tanárrá felkészülni).

1927/28-ban a hittudományi, a jog- és államtudományi, a bölcsészettudományi kar és az egyetemi könyvtár még részben a kollégiumban, részben a város különböző bérelt helyiségeiben működött. Építés előtt állt az egyetem központi épülete, amely hatalmas méreteivel az említett fakultások és a könyvtár elhelyezését kívánta megoldani. Alapkövét 1927. július 30-án tették le, s 1932. május 15-én került sor az új központi épület megnyitóünnepségére a díszudvaron. 18-án az egyetem rektora -- professzorok társaságában -- részt vett az egyházkerületi közgyűlésen, ahol az egyetem ünnepélyesen búcsút vett a kollégiumtól. Sajnos, az egyetem 5. karának megszervezésére még ekkor sem került sor. Pedig vezetői állandóan sürgették a tudományos és oktatótevékenységnek jelentékeny kiszélesítésére hivatott természettudományos és matematikai oktatás megindítását. Ezekkel párhuzamosan felmerült az egyetem mezőgazdasági fakultással történő bővítésének a gondolata is, hol önálló kar felállítása, hol pedig a természettudományi kar kiegészítő képzésének a formájában.

Napjainkban is sok bírálat éri a 20-as, 30-as évek egyetemét s az ott folyó munkát. A kritikák egy része biztosan jogos, viszont azt is meg kell mondanunk, hogy ha valaki igazán akart, akkor tudott is tanulni. Voltak kiemelkedő, iskolateremtő professzorok, mint pl. Csüry Bálint, a nagy nyelvész, s őt követte Bárczi Géza. Említenünk kell Mitrovics Gyulát, Szabó Dezsőt, Soó Rezsőt, Bodnár Jánost, Szalay Sándort, Törő Imrét, Went Istvánt, Fornet Bélát, Kettesy Aladárt stb. 1939-ben nevezték ki az ideggyógyászati klinika igazgatójává Sántha Kálmánt, aki 1944. október 3-án a rektorhoz címzett levelében elítélte a professzorok menekülését, mely szerinte "az egyetem szétzüllesztéséhez" vezet. Az 1940-es évek elején Pukánszky Béla, Szabó Árpád, Szabó István, s természetesen mások személyében fiatal, új módon gondolkodó tudósok kerülnek a tanszékekre.

Az oktatómunka színvonalát, a gyakorlati jellegű képzés kifejlesztését kedvezőtlenül befolyásolta a megüresedett tanszékek késedelmes betöltése, az adminisztratív és egyéb segédszemélyzet számának rendkívül alacsony volta, s nem utolsósorban az 1940. évi 26. tc., amely a természettudományi tanszékek működésének "a további törvényes intézkedésig" való szüneteltetését rendelte el. Végül is úgy látjuk, hogy az említett problémák mellett az egyetem taná-

rai figyelemre méltó oktatómunkát, jelentős kutatásokat végeztek, és több területen gyarapították a hazai és a nemzetközi tudományos eredményeket.

Nem volt könnyű a hallgatóság élete sem. Az anyagi ellátás mellett komoly gondot okozott a különböző címeken szedett díjak és a tandíj fizetése, amely az 1939/40-es tanévben 1460 pengő körül mozgott, az orvoskaron a 2000 pengőt is meghaladta. Mindez az ifjúság tanulmányi munkájára és egész helyzetére is kihatott. Ekkor is, de ezt megelőzően is, az 1920-as években különböző jobboldali ifjúsági szervezetek alakultak. A baloldali szervezkedéseket nem tudták teljesen felszámolni, ezek a mozgalmak egyre népszerűbbekké váltak. A 30-as évek elejének nagy munkanélkülisége és az egyetemi hallgatók nyomorúságos anyagi viszonyai a munkásságot és a tanulóifjúságot közelebb hozta egymáshoz. A városban ekkor számos nagyszabású közös megmozdulásra és tüntetésre került sor. A 30-as évek közepétől a professzorok és magántanárok egy részének liberális szemlélete, néhányuk antifasiszta beállítottsága is kétségtelenül közrejátszott abban, hogy az egyetemen belül, főleg a hallgatók körében egy ellenzéki csoport kialakulhatott. Az oktatók közül többen tagjai voltak az Ady és a Reform Társaságnak. Debrecenben bontogatta szárnyát a Márciusi Front mozgalom. 1936/37-ben az Egyetemi Kör vezetése az illegális kommunista párttal és a Márciusi Fronttal kapcsolatot tartó vezetők kezébe került. Miután erről az egyetemi hatóságok tudomást szereztek, felléptek ellene, s a Debreceni Egyetemi Kör működését ideiglenesen beszüntették. Többeket fegyelmi büntetésben részesítettek, másokat kitiltottak az egyetemről. A második világháború közepén, 1943-ban a budapesti Győrffy Kollégiumot követve, városunkban is megalakult az első népi kollégium, amit "Kis Győrffy"-nek neveztek, ahol Karácsony Sándor népi ideológiája éreztette hatását.

A második világháború éveiben részben magyar, majd 1944 tavaszán német katonaság szállja meg a Központi Egyetem jelentős részét. Az 1944 júliusában tartott rektori értekezlet szorgalmazta az 1944/45-ös tanév elkezdését, amit szeptember 17-én meg is nyitnak. Sajnos, a helyiségek hiánya, a hallgatók és professzorok távolléte miatt ez nehézségekbe ütközött, ezért október elején a tanács az előadások elhalasztására tett javaslatot a főhatóságnak. Ekkor már csak a legbátrabbak voltak a munkahelyükön, s a felszabadulást követő időszakban aktív tevékenységükkel, a népi rendszer melletti bátor kiállásukkal az egész egyetemet pozitív irányba igyekeztek befolyásolni.

III.

1944 őszén a város vezetői fontos feladatuknak tekintették az egyetem kapuinak megnyitását. A szovjet katonai parancsnok november 11-én megláto-

gatta az egyetemet, és azt kérte vezetőitől, hogy minél előbb kezdjék meg az előadásokat. A 4 karú tudományegyetem 48 professzora és 81 magántanára közül csupán 8 professzor és 10 magántanár maradt a városban. A város vezetőinek az egyetem mielőbbi megnyitására vonatkozó elképzelését az itthon maradt professzorok és tanárok támogatták. Az oktatás megkezdésére irányuló munkálatok biztatóan haladtak, s 1944. december 11-én újra megkezdődött az oktatás a hittudományi, a jogi, a bölcsészeti és az orvosi karokon. Ez egyben a születő magyar demokrácia jelentős sikere volt. A hallgatói létszám ugyan mélyen alatta maradt a korábbiaknak, de számuk nap mint nap növekedett.

Fontos feladattá vált az egyetemi közélet demokratizálása. Ezt segítette a kormány 15/1945. ME. sz. rendelete, amely az igazolásokról intézkedett. Ebben az időpontban Simon László -- az Ideiglenes Nemzeti Kormány első közoktatásügyi államtitkára -- tanácsaival segítette az egyetem demokratizálódását. 1945. november 1-jén került sor a Bölcsészkaron Juhász Géza professzori kinevezésére, majd Kardos László és Varga Zoltán magántanári habilitációjára. A demokratizálódási folyamat azonban lassan haladt előre.

Az 1948 utáni éveket a gyakori szervezeti változtatások jellemzik. 1950-ben bekövetkezett a Hittudományi Kar kiválása, az Orvostudományi Kar önálló egyetemmé szerveződése, a Jogi és a Közigazgatási Kar működésének beszüntetése, a bölcsészeti és a természettudományi képzés újjászervezése, a tanulmányi idő öt évre emelése, a tanárképzés új rendszerének kialakítása. A gyakori szervezeti változtatások, de még inkább a politikai demokrácia korlátozása s a dogmatikus szemlélet eluralkodása a tudományos gondolkodásban nem hatott kedvezően a képzés tartalmi fejlesztésére, intenzívebbé tételére. Az egyetem 1952-ben felvette Kossuth Lajos nevét.

Az 1956-os megrázkódtatás után sor került az előző években elkövetett hibák kijavítására, s a hatvanas évek elejétől megkezdődött az egyetemi reform kidolgozása, szervezeti kereteinek és tartalmának megújítása, a tanárképzés korszerűsítése. Ez a korszerűsítési folyamat napjainkig tart. Ezen belül a tanárképzés esett át nagyobb szervezeti változáson, előbb visszatérés a négyéves képzési időre, ill. az egyszakos képzésre (1950--1951), majd a képzés intenzitását segítendő visszatérés az ötéves (1957) és a kétszakos (1954) képzésre. 1961-ben mindkét karon módosították a tanterveket és felgyorsultak a reformmunkák is. Megkezdődött a programok és tantervek kidolgozása, majd vitája. Az új dokumentumok 1963 őszétől léptek életbe. Új tankönyvek és jegyzetek készültek, az oktatási módszerek korszerűsödtek, az oktatás színvonala emelkedett. Fokozatosan épült ki a főhivatású szakmetodiku-

sok hálózata is mind a két karon. Ugyancsak 1961-ben került sor a tanárképzés egyetemi irányításának átszervezésére.

Egyetemünk legnagyobb számban ma is kétszakos középiskolai tanárokat képez ötéves tanulmányi idővel. Az ötödik év a gyakorlati képzést szolgálja. Tanár szakon kívül a BTK képez még népművelőket, pszichológusokat, néprajzosokat, illetve pedagógiai szakképzés is folyik. A TTK-n -- a tanár szakon kívül -- eredménnyel képeznek okleveles vegyészeket, biológusokat, fizikusokat, matematikusokat és számítástechnikai szakembereket. 1979/80-ban, 1839 nappali és 465 levelező hallgatója volt a KLTE-nek, akiket 365 tanár oktatott.

A tanszékek a szakemberképzés mellett jelentős tudományos kutatómunkát végeznek. Az évkönyvek, a bibliográfiák, a tanszékek önálló kiadványai tájékoztatnak a kutatási eredményekről. E területen is igen gyümölcsöző a kapcsolat a külföldi egyetemekkel. Az oktató-nevelő és tudományos munkát közvetlenül segíti az Egyetemi Könyvtár.

A kollégiumokban mintegy ezer hallgató talált otthonra, közöttük külföldiek is.

Azzal zárjuk gondolatainkat, hogy a kép, amit felvázoltunk, nem teljes, csupán néhány mozzanatra próbáltuk a figyelmet felhívni. Úgy érezzük, hogy napjainkban is az anyagiak szűkös volta a legnagyobb akadálya az egyetem fejlődésének, az oktató-nevelő és tudományos munka kiteljesedésének. Mindezek ellenére a 450 éves kollégium s a 75. éves jubileumát ünneplő tudományegyetem meghatározó szerepet tölt be nemcsak városunkban, a régióban, de az egész ország szellemi és tudományos életében.

IRODALOM

A hatszáz éves Debrecen. Debrecen, 1961. Szerk.: Komoróczy György.

Bajkó Mátyás: Egyházszervezet és iskolarendszer. = Debrecen története 1693--1849. 2. Szerk.: Rácz István, Debrecen, 1981. 455--469. o.

Makkai László: Debrecen mezőváros művelődéstörténete. = Debrecen története 1693--1849. 1. Szerk.: Szendrei István, Debrecen, 1984. 571--604. o.

Nagy Sándor: A Debreceni Református Kollégium. I. Hajdúhadház, 1933. A debreceni Magyar Királyi Tisza István Tudományegyetem rövid története. Debrecen, 1928.

Némedi Lajos: A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem 75 éve -- a KLTE rövid története 1912--1987. Debrecen, 1988.

Tar Károly: Az ellenforradalmi rendszer művelődéspolitikája. = Debrecen története 1919--1944. 4. Szerk.: Tokody Gyula, Debrecen, 1986. 306--316. o.

Varga Zoltán: A debreceni tudományegyetem története I. 1914—1944. Debrecen, 1967.

Vaskó László: A felsőoktatás történetének áttekintése Debrecenben 1945—1980 között. = A Hajdú-Bihar Megyei Levéltár Évkönyve XIII. Debrecen, 1986. 109—129. o. Szerk.: Gazdag István.

A polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság iskolapolitikája megyénkben. = Hajdú-Bihar Megyei Levéltár Évkönyve V. Debrecen, 1978. 103—123. o. Szerk.: Gazdag István.

A demokratikus ifjúsági szervezetek a koalíciós időszakban. = Kövesd a példát... Hajdú-Bihar megye ifjúsági mozgalmának története 1945—1970. Debrecen, 1980. Szerk.: Mojzesné Székely Katalin.

Az egyetemi élet újraindulása a felszabadult Debrecenben. = Felsőoktatási Szemle, 1975/1. sz.

A köznevelés fejlődése a tiszántúli tankerületben (1944—1950). Debrecen, KLTE, 1980.

A felsőoktatás fejlődésének főbb tendenciái Debrecenben a felszabadulás után, 1944—1961. = Neveléstörténeti Füzetek, 4. OPKM Bp., 1986. 101—107. o.

Zsigmond Ferenc: A debreceni református kollégium története, 1538(?)—1938. Debrecen, 1937.

KALAPÁCS JÁNOS

EGYÉN ÉS KÖZÖSSÉG A PEDAGÓGIAI CÉLRENDSZEREKBEN*

A témaválasztás magyarázata

Hazánkban a gazdasági és a társadalmi változások kényszere hozta felszínre a döntés és ezzel együtt a döntési képesség fogalmát. Az utóbbinak a megléte vagy hiánya -- meggyőződésünk szerint -- a jövőben az egyén egyik meghatározó sajátosságává válik. Néhány évvel ezelőtt egy magánvállalkozás keretében olyan eszközöket és módszereket dolgoztunk ki, amelyek feltételezésünk alapján alkalmasak a döntési képesség indukálására és fejlesztésére.[1] Eszközként az akciójátékot, módszerként az ipari vezetőképzésben alkalmazott eljárásokat használtuk fel.

A játék lehetőséget ad arra, hogy a képzésben részt vevők a döntési folyamat egyes elemeit kockázatmentes közegben gyakorolják, érzelemmel éljék át, és élményszerűen tudatosítsák jó vagy rossz, elismert vagy visszautasítandó értékeiket, szerepeiket. A vezetőképzésben alkalmazott technikák (brain-storming, NCM, PCI stb.) sem hatnak újdonságként a pedagógiai gyakorlatban. Egyre növekvő mértékben jelentkezik igény alkalmazásukra.[2]

Kezdeti eredményeinket követően -- melyeket középszintű vállalatvezető, pedagógus és középiskolai tanulócsoportokkal értünk el -- kaptunk lehetőséget arra, hogy munkánkat középiskolai tanulók körében kísérleti kutatás keretében folytassuk.[3]

*A napjainkban felgyorsuló társadalmi, politikai és eszmei változások indokolttá teszik, hogy véleménycserét kezdeményezzünk a nevelés célrendszeréről.

[1] 1984 végén alapítottuk a STRATÉGIA Kulturális Szolgáltató Gazdasági Munkaközösséget. Felkért külső munkatársak segítségével 10 x 3 órás döntési tréninget dolgoztunk ki. Tevékenységünkben részt vettek. H. Sas Judit szociológus, Lengyel Zsuzsa szociálpszichológus, Ranschburg Ágnes és Fehér András kreativitáskutatók, Somlai Zoltán közgazdász, Kolin Péter író, Rucz Lajos számítástechnikus, Péntek Zoltán, Sík Endre, Tausz Katalin szociológusok. A vállalkozás szervezési és pénzügyi nehézségek miatt 1988 elején feloszlott.

[2] Szabó Mária: Önállóság és demokratizmus a külföld iskoláiban. Oktatáskutató Intézet Bp., 1986. 40. o.

[3] A Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsa által elfogadott kutatás. A téma címe: Döntési képességfejlesztés középiskolákban. A szerződés időtartama: 1987. szept. 1.--1990. dec. 31.

A döntési képességfejlesztés programja nem igényel átfogó iskolareformot, komplex iskolakísérletet vagy nagyobb léptékű pedagógiai elméletet. Ugyanakkor, munkánk első szakaszában az operacionalizálási[4] és metodikai elképzelések[5] mellett a különböző pedagógiai célrendszereket elemezve, keresnünk kell azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek segítségével a program felhasználása egyáltalán lehetséges. Így kerül sor -- ebben a tanulmányban -- arra, hogy az egyén és közösség, a személyiségfejlesztés és a közösségi nevelés kapcsolatát vizsgáljuk a hazai neveléselméleti szakemberek -- témánk szempontjából fontos -- gondolatai, fő művei alapján.

A döntési képesség megszerzésére, fejlesztésére irányuló folyamat az egyénre koncentrál. Célja, hogy a tanulók rendelkezzenek olyan hétköznapi tudásanyaggal,[6] amely segíti a továbbtanulást és oldja a munkába állás, a felnőtté válás folyamatában jelentkező feszültségeket. A közösség egyrészt mint oktatási, másrészt mint viszonyítási keret van jelen a folyamatban. Az egyéni célok, érdekek megvalósítása csoportkeretben történik. Az egyénnek figyelembe kell vennie a másik egyén, a csoport és a társadalom céljait, érdekeit. Az önmegvalósítás folyamatában számítania kell a célok, érdekek ütköztetésével, s bizonyos esetekben egy szabály vagy norma betartásának érdekében a konfliktus elkerülésével, elképzelései újragondolásával is.

Milyen az egyén és a közösség viszonya a különböző pedagógiai célrendszerekben? Hogyan alakulhat viszonyuk a jövőben? Mely területeken s milyen mélységben találunk helyet egy ilyen típusú tanítási gyakorlatnak a vizsgált pedagógiai koncepciókban? Ezekre a kérdésekre keressük a választ az alábbiakban, miközben -- terjedelmi okokból -- nem vállalkozunk az egyes elméletek, összefüggések és kritikai észrevételek részletesebb kifejtésére.

Az egyén és a közösség helye a pedagógiai célrendszerekben

Amikor egy társadalomban a hatalom jellege, tartalma megváltozik, rendszerint új elképzelések alakulnak ki a jövő társadalmáról, a jövő emberéről,

[4] Kalapács János: Döntési modell a középiskolákban. Kézirat, OPI 1988. 21 o.

[5] H. Sas Judit: A döntés iskolája (A STRATÉGIA GMK tevékenységéről). Kézirat, OPI 1987. 32 o. Kalapács János: Döntési képességfejlesztés középiskolákban. Kézirat, OPI 1988. 30 o.

[6] Ferge Zsuzsa: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai K., Bp., 1976. 18—20. o.

s előbb vagy utóbb hangsúlyos szerepet kap a nevelés céljának, feladatainak megváltoztatása.

A felszabadulás utáni években is ez történt. A politikai változásokat követve többen és többféleképpen próbálkoztak a nevelés céljainak meghatározásával. Néhány példa:

"A nevelés célja a mindenoldalúan kibontakozott ember, aki képes az új, a magasabb rendű társadalmi forma előkészítésére, és akarja is ennek az új, szocialista társadalomnak a megvalósítását szolgálni."[7]

"A nevelés célja, hogy ifjúságunk képes legyen a szocializmus építésére. Tudjon öntudatosan, ingadozás nélkül küzdeni a kapitalista rend maradványainak megsemmisítéséért."[8]

...Húsz évvel később:

"...műveltebb, marxista világnézetű, szocialista erkölcsű szakemberekre, egyre sokoldalúbb, közösségi személyiségekre van szükség."[9]

E többnyire politikai színezetű, "jelszavakból" építkező megfogalmazások mellett egyre inkább jelentkezett az igény -- a pedagógiai tudomány részéről -- egy megalapozottabb, kiforrottabb, a tudományos eredményeket felhasználó pedagógiai célrendszer kidolgozására. Ennek eredményeképpen jó néhány pedagógiai koncepció született. A továbbiakban azokat az elméleteket vizsgáljuk, amelyek az 1986-os új Oktatási Törvény bevezetéséig mindenképpen, de napjainkban is erősen éreztetik hatásukat a magyar pedagógiai gondolkodásban.

Közülük az egyik jelentős hatást kifejtő elmélet a Szarka József és Bábosik István által szerkesztett neveléselméleti jegyzetben jelent meg.[10] A megfogalmazott célrendszerben a műveltség átörökítése, az általános képzés s a szakképzés, valamint a társadalmi mobilitás elősegítése mellett fontos szerepet szánnak a személyiségfejlesztésnek. Bábosik István megközelítésében a személyiség szerkezetét dialektikus kölcsönhatások jellemzik. Az egyén nem csupán pszichikus állapotok és képződmények összessége, hanem különböző szintű és funkciójú komponensek dinamikus egysége, amelyben az egyén ún.

[7] Pedagógia a pedagógiai gimnáziumok III. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1949. 22. o.

[8] Jóború Magda: A nevelés célja és feladatai népi demokráciánkban. Szerk.: Bakonyi Pál. Tankönyvkiadó, Bp., 1952. 9. o.

[9] Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Kossuth K., Bp., 1972. 88. o.

[10] Neveléselmélet. Szerk.: Szarka József, Bábosik István. ELTE -- egyetemi jegyzet. Bp., 1985. 3. kiadás, 157 o.

funkcionális struktúrája döntő szerepet játszik a nevelési-képzési folyamatban. A funkcionális struktúra két alapkomponense ebben a megközelítésben:

-- Ösztönző komponens (az aktivitás irányát, tartalmát meghatározó ösztönző-motivációs sajátosságok);

-- Végrehajtó komponens (ismeretek, jártasságok, készségek, képességek, valamint az érzékelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás pszichés mechanizmusai).

Bábosik István a célrendszerben elsődleges szerepet szán az ösztönző személyiségkomponens formálásának, mondván, hogy az egyén társadalmi aktivitásának tartalmi sajátosságai csak ezen keresztül befolyásolhatók. Ez a nevelés alapvető célja. Ennek van alárendelve a képzési cél, amely a személyiség végrehajtó sajátosságcsoportjának fejlesztését írja elő. Ebben a felfogásban tehát "értékesebb egy átlagos kivitelezési lehetőségekkel rendelkező szakmunkást, mint egy zseniális bűnöző"-t nevelni.[11]

Az ösztönzés végső forrása az ember szükséglete, így tulajdonképpen az ösztönző komponens az egyén szükségletrendszere. A valóság az egyén szükségletrendszerén keresztül tükröződik.[12] Konzekvens vezérlésre csak a hierarchizált szükségletrendszer képes. Ennek megfelelően biztosítanunk kell a szükségletek szilárd alá-fölérendeltségét. (Pl. "az ember általában nem tud zavartalanul pihenni vagy szórakozni, míg valamely számára is fontos és időszerű szükségletének nem tesz eleget. Ha azonban ezt a nyomasztó, vagyis domináns szükséglete által diktált kötelességét teljesítette, zavartalanul érvényesítheti a szórakozással vagy a pihenéssel kapcsolatos alárendelt szükségletét."[13]) Amennyiben a szükségletek azonos funkcióképes állapotban vannak jelen, a következmény: kialakulatlan irányultságú, a társadalmi aktivitás regulációjának hiányos voltát jelző, fejletlen személyiség.

Célrendszerét felfejtve Bábosik István a nevelés elsődleges feladatának tekinti az egyén alábbi szükségleti rétegeinek a fejlesztését:

-- közösségfejlesztő szellemi, fizikai és közéleti munka szükséglete;

-- a közösség értékeinek védelme;

-- a közösség életét segítő, fegyelmezett magatartás szükséglete;

-- a szocialista közösségek, valamint egyes tagjainak tisztelete, becsülése.

[11] Szarka--Bábosik, i. m. 11. o.

[12] A "beállító tükrözés" elvét s a továbbiakat lásd részletesebben: Bábosik István: Személyiségformálás közvetett hatásokkal. Tankönyvkiadó, Bp., 1982. 9--42. o.

[13] Szarka--Bábosik, i. m. 41. o.

Másodlagos célú nevelési feladatok:

-- intellektuális, művelődési szükségletek;

-- esztétikai szükségletek;

-- az egészséges életmód iránti szükségletek.

Az elsődleges szükségletek dominánssá válásakor az egyénben kialakul a kollektív--társadalmi irányultság. Ennek hiányában a személyiség még kiforratlan vagy egoisztikus, antiszociális irányban hierarchizált. Utóbbi esetben az egyént rendszeres munkavégzésre kényszerítve "át kell nevelni", hogy szükségletrendszere minőségi és strukturális módon "átépüljön".

A nevelési feladatok megvalósítását -- többek között -- sajátosan értelmezett direkt és indirekt módszerek szolgálják. A direkt nevelési módszereket a személyiség iránt érzett "humánum" vezérli: "...előzetesen a nevelő által szelektált és preferált, világos formában megfogalmazott vagy szervezett és meggyőzően értelmezett társadalmi tartalmak, ösztönzők nagymértékben megkönnyítik a növendékeknek a belső értelmező munkát és megkímélik a vaktában történő keresgéléstől, valamint hibázásoktól."[14]

Az indirekt módszerek alapvető eleme a növendékek közösségi tevékenysége. A nevelő nem közvetlenül hat a tanulóra, hanem közbeiktatja a közösséget. Jellemző a kölcsönös felvilágosítás, példaadás, ellenőrzés.

A szerzők a magyar iskolarendszert egységes, központi állami irányítással képzelik el, melynek legfőbb jellemzője a demokratizmus.

Az egyén--közösség viszonyát értékelve a politikai színezettől sem mentes koncepció nem járult hozzá, hogy a régi egyoldalúan "kollektív" neveléselméleti megközelítés oldódjék, inkább konzerválta azt. Részletesebb elemzést igényelne az alábbi kérdések megválaszolása: Biztosíthatjuk-e az egyén számára a deklarált esélyegyenlőséget, a demokratikus jogok gyakorlását, ha növendékeinket kezdettől fogva választásra kényszerítjük (közösség dominanciája), s nem alternatívák hatalmával ismertetjük meg, hogy válasszon? Milyen mértékben készíti fel az iskola az egyént az egyéni felelősség- és kockázatvállalásra, az egyéni és csoportérdekek határozott képviseletére? A kérdések a másodlagos célok, az egyéni szükségletrendszer iskolai kiépítésének, fejlesztésének problémáját feszegetik. "... Az elsődleges nevelési cél az egész pedagógiai célrendszer élén áll, érvényesítésének köre a teljes pedagógiai tevékenységre kiterjed, tehát a személyiségformálás folyamatának egészét orientálja, s megvalósításakor az egész pedagógiai hatásrendszernek, és minden pedagógiai színtérnek hozzá kell járulnia, addig a másodlagos ne-

[14] Szarka--Bábosik, i. m. 61. o.

velési cél parciálisabban érvényesül, egyes elemei a pedagógiai praxis egyik szektorában, más elemei más nevelési színtéren vagy egy-egy sajátos tevékenységformában kerülnek megvalósításra."[15] Vagyis az ismertetett nevelési célrendszer nem vállalja fel, vagy csak részben a másodlagos célok megvalósítását.

A Bábosik-koncepcióhoz képest valóságközelibbnek s az adott viszonyok között erősen vitatottnak tűnt Gáspár László felfogása,[16] aki célrendszerét az adott társadalom viszonyaiból kiindulva alkotta meg.

A nevelés célja ebben a koncepcióban a társadalmi gyakorlatra való általános előkészítés. Gáspár László elméletében hangsúlyozza, hogy a nevelésnek meg kell felelnie a társadalmi funkcióknak.[17] A nevelés "feladatai": termelés, gazdálkodás, tanítás-tanulás, közélet-szabadidő tevékenységek.[18] Az egyén lényeges képességeit kell fejleszteni, amelyek alkalmassá teszik őt a különböző társadalmi tevékenységek gyakorlására.

A nevelési folyamat lényegében a társadalmi gyakorlat pedagógiai reprodukálása. Az iskola nem játszik--tanít és munkára nevel, hanem intézményes közvetítéssel kapcsolatba kerül az össztársadalmi gyakorlattal. Gáspár koncepciójának újdonsága, hogy egy tulajdonságcentrikus nevelésszemlélettel egy tevékenység- és gyakorlatcentrikus szemléletet állít szembe. Az egyén--közösség viszonyt vizsgálva koncepciója -- bár több teret, figyelmet szentel az egyénnek -- lényegében nem hordoz új elemeket. Gáspár szerint a szocialista pedagógiában az egyén formálásában is a közösségi hatásrendszer az elsődleges, s a közösség számára fontos feladatok megvalósítása során fejlődik ki a személyiség.[19] Véleményünk szerint az általa felépített tevékenység ⟶ társadalmi gyakorlat, s a hagyományosan egyoldalú közösség ⟶ egyén szemlélet a pedagógiai gyakorlatban komoly ellentéteket hordoz magában. Ez ideig ugyanis nem valósult meg össztársadalmi szinten, de értékelhető "foltokban" sem az iskolai s az iskolán kívüli közösségek együttműködése. Vélhetően

[15] Szarka--Bábosik, i. m. 54. o.

[16] Gáspár László: A társadalmi gyakorlatra való általános előkészítés követelménye és a kommunista nevelés feladatainak, összetevőinek értelmezése. In: A szocialista személyiség nevelése és a közösség. Magyar Pedagógiai Társaság, Bp., 1970. 23--29. o.

[17] Gáspár László: A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma. Akadémiai K., Bp., 1977. 1--59. o.

[18] Az idézőjel oka: Gáspár társadalmilag releváns és nem releváns képességeket csoportosít, s nem nevelési feladatokat.

[19] Gáspár, 1977, i. m. 47--49. o.

azért, mert sem az iskolában, sem azon kívül nem szerveződtek valódi közösségek.

Ágoston György egy más típusú pedagógiai célrendszert dolgozott ki.[20] A nevelés feladatait, s így a nevelés folyamatát két pólus, az emberiség kultúrája, művelődési javai és az egyén pszichikus funkciói köré rendezi. Egyrészt a tudományos, politechnikai, erkölcsi, esztétikai, testi, világnézeti, másrészt az értelmi, érzelmi, akarati s tevékenység jellegű nevelési feladatok kerülnek előtérbe a hagyományos ötsíkú elrendezés helyett. Egyén és közösség felfogásában hasonló elveket vall az eddig ismertetett szerzőkkel, így Ágoston koncepciója témánk szempontjából nem tartalmaz új elemeket.

Petrikás Árpád értelmezésében a nevelés folyamata a személyiségre gyakorolt hatások, vagyis a közösségi tevékenységek tervszerű, irányított rendszere, amely a társadalmi hatásrendszer részeként az egyént képessé teszi a társadalmi tevékenységek elvégzésére.[21] A szocialista nevelési rendszer csak akkor fejleszti az egyént, ha általános és egységes, s a közösségek harmonikus rendszere képezi működésének az alapját. Petrikás Makarenko pedagógiáját tekinti az egyetlen releváns tényezőnek: "Tökéletesen nyilvánvaló, hogy amikor hozzáfogunk e feladat megoldásához, nincs lehetőségünk arra, hogy csak az egyes »gyermekkel« vesződjünk. Egyszerre előttünk áll a közösség, mint nevelésünk tárgya. Ennek következtében az egyéniség megtervezése a megoldás új feltételeivel gazdagodik. Nem egyszerűen bizonyos vonásokkal rendelkező egyéniséget mint terméket kell magunk előtt látnunk, hanem a közösség tagját, éspedig olyan közösségét, amelynek meghatározott ismérvei vannak."[22]

Petrikás koncepciójában a nevelés lényege a közösségi élet és tapasztalat kialakításával a totális személyiség neveltségi szintjének permanens fejlesztése. A nevelés folyamatának mozgatója az egységes követelményrendszer, amely a cselekvés s a magatartás fontos szabályozója, amelynek alapján létrejönnek az egyén önkövetelései s a személyiség önnevelésének szubjektív feltételei.

[20] Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Akadémiai K., Bp., 1976. 181 o. Neveléselmélet. Tankönyvkiadó, Bp., 1970. 320 o.

[21] Petrikás Árpád: A közösség szerepe a nevelési folyamat főbb fejlődési szakaszaiban s a személyiségformálás módszertani kérdései. = Hevesi Művelődés, 1974/2. sz. 47–52. o.

[22] Makarenko Művei, V. kötet. Kossuth K., Bp., 1955. 419. o. Idézi Petrikás: A nevelési folyamat közösségi jellegének értelmezéséről. = Magyar Pedagógia, 1975. 2. sz., 131. o.

Az objektív viszonyok a közösségen belül meghatározzák a személyiség életmódját. Az egyén fejlődésének alapja a szocialista közösség harmóniája. A nevelés dialektikája a "közösség--személyiség--közösség" folyamat érvényesülését jelenti. Petrikás maga is észreveszi a "harmónia" zavarait: "Ismerünk egyetemre kiválóan felkészítő középiskolákat, amelyekben a szocialista nevelés rendszerének alig találjuk meg a jellemzőit..."[23]

"... Ismerünk ragyogó »ügyvitellel« berendezett, formailag kifogásolni valót nem hagyó iskolákat. Teljesítményük számos változatot mutathat, de a belső rendszer és a viszonyulási normák csak felszínes »mutatókban« fejezik ki a szocialista nevelés törekvéseinek lényegét... Számon tartjuk a heroikus munkát vállaló, az oktatást mesteri fokon végző iskolákat... Mégsem vagyunk teljesen elégedettek ebben az esetben sem ... nem elegendő a nevelési elemek együttes hatásának megvalósításához."[24]

A funkciózavarok belátása azonban Petrikásnál nem vezet el a koncepció újragondolásához. Helyette olyasmit kíván az iskoláktól, mintha egy korszerűtlen technológiával üzemelő, veszteséges vállalatot állami segítséggel arra kötelezneének, hogy ugyanazzal a technológiával jobb minőséget állítson elő. Felfogásában követhető nyomon leginkább a rendszerszemléletű gondolkodás, elméletalkotási logika, amelyet több, már említett s még említésre kerülő szerző is alkalmaz.

A rendszerelvű gondolkodás nem vitatott előnyei mellett talán kevesebb szó esett a hátrányairól. Nevezetesen: A rendszerelvű célrendszerek egyrészt konzerválják a meglévő nevelési struktúrát. Az állandó értékelés ellenére is lassulnak a változtatási folyamatok. A rendszerek, alrendszerek, kapcsolataik, kölcsönhatásaik és struktúrájuk dinamikusan változik. A rendszerek változásai a valóságban sokkal gyorsabbak, mint pedagógiai megvalósításuk jellemzőinek átörökítése. A felgyorsult növekedési ütemben, az egyre bonyolultabb társadalmi rétegződésstruktúrában kockázatos berendezkedni arra, hogy a rendszerek mozgását -- különböző okok miatt -- csak bizonyos késéssel követik a változtatási folyamatok. Másrészt: a rendszerszemlélet főbb csomópontokat, ún. "lényegeket" ragad meg s közvetít az ifjúságnak. A valóban "lényegek" kiválasztása alapos s értékmentes tudományos elemzést, s nagyfokú informáltságot igényel. A gyakorlat ezzel szemben nemegyszer az, hogy a kiválasztás szubjektív módon, az adott pillanatban a legerősebb politikai,

[23] Petrikás, i. m. 134. o.

[24] Petrikás Árpád: Elmélet és gyakorlat az iskola szocialista nevelési rendszerének fejlesztésében. = Pedagógiai Szemle, 1979. 2. sz. 105--106. o.

ideológiai, tudományos, gazdasági stb. áramlat nyomására történik.[25] A verifikációs logikával alkotott célrendszeri kritériumok a pedagógiával szemben azt a követelményt támasztják, hogy legyen alkalmas a valóság manipulációjára s nem azt, hogy a valóság felé konvergáljon. Sajnos, "... a feltételek nem arra ösztönzik a kutatókat, hogy keressék, kísérletezzék a hatékony megoldásokat, hanem arra kényszerítik, hogy kitalálják, megtalálják a helyes megoldásokat. A kísérletnek már menet közben is sikeresnek kell lennie, s bizonyítania kell olyasmit is, ami úgy tűnik, bizonyíthatatlan."[26]

Mihály Ottó, illetve Mihály Ottó és Lóránd Ferenc koncepciójában -- amely rövid idő alatt komoly elismerést vívott ki a szakemberek körében --, látszólag ellentétben Bábosik István célrendszerének a kiindulópontjával, a nevelési célok megalkotását nem a szükségletek, hanem az érdekek motiválják.[27] A célok érdekeket fejeznek ki, valakinek vagy valakiknek az érdekeit. Minden esetben valamilyen direktíva formájában jelennek meg a köznevelési folyamatban. A célok "a nevelés objektív hatásainak, azaz funkcióinak ilyen vagy olyan érvényesítésére vonatkoznak".[28] A köznevelés alapvető funkciója a személyiségfejlesztés. A pedagógiai célrendszer kialakítását Mihály és Lóránd felfogásában három tényező határozza meg:

-- a társadalmi-nevelési embereszmény,

-- a társadalmi és egyéni szükségletek és

-- a rendelkezésre álló nevelési rendszer.

E három tényező figyelembevételével a célrendszer árnyaltabban s a gyakorlat számára használhatóbban fogalmazható meg, mint az előzőekben ismertetett koncepciókban.

Mihály Ottó állást foglal a "mindenoldalú" fejlesztés vitájában is. Erről a legáltalánosabban orientáló kategóriáról nem mond le, de az "eszményt" nem a közösség, hanem az egyén oldaláról szemléli. A mindenoldalúság eszményének megvalósítása azt jelenti, hogy a nevelésnek tudatosan kell szerveznie az egyén számára fontos társas viszonyokat, csoportokat, közösségeket.

[25] A tudományos gondolkodás korlátairól lásd: Kuhn, T. S.: A tudományos forradalmak szerkezete. Gondolat K., Bp., 1984.

[26] Mihály Ottó: Kutatások, kísérletek az iskola megújítására, új iskolamodellek kidolgozására. Közoktatási Kutatások 51. 1984. október. Kiadó: Orsz. Távl. Kut. Terv. 6. Főirány Iroda. 29. o.

[27] Mihály Ottó: Nevelésfilozófiai és pedagógiai célelmélet. Akadémiai K., Bp., 1974. 239 o. Mihály Ottó--Lóránd Ferenc: Az iskola általános nevelő funkciója és az általánosan képző iskola fejlesztése. In: Vázlat a szocialista nevelőiskoláról. Szerk.: Mihály Ottó. OPI, Bp., 1983. 25--88. o.

[28] Mihály--Lóránd, i. m. 26. o.

Az eszmény lényege a társadalomban fellelhető tevékenységek sokféleségének megismerését jelenti. A nevelési célrendszer felépítésének kulcsa a társadalom tevékenységi rendszere által nevelt ember, s nem egy meghatározott tulajdonságlistával rendelkező "ideál", akit a történelmi korszakok álmodnak meg. Az egyén tehát a nevelési folyamatban közösségi viszonyok -- mint szervezett objektív keretek -- között a különböző tevékenységi formákkal való ismerkedés folyamatában viszonyul a másik egyénhez, ill. közösséghez. Ha a valóságos társadalmi tevékenységeknek nincs közösségformáló ereje, akkor a közösségi nevelés csak valamiféle absztrakcióként van jelen a nevelési rendszerben. Ilyen esetekben közösségi nevelést célként feltételezni a valóságtól elrugaszkodott merő absztrakció.

A személyiség fejlesztésének alapelvei ebben a célrendszerben a következők:

1. Legfőbb érték az egyén.

2. Minden embernek joga van a boldogsághoz, a fejlődéshez.

3. Az ember boldogsága kizárólag konkrét életében, saját tevékenységében és társadalmi minőségében valósulhat meg.

4. A boldogság és fejlődés mértéke, foka ténylegesen a társadalmi élet szervezetéből, a gazdasági-politikai-szocialista-kulturális viszonyok természetétől függ.

A látszólagos ellentmondás ellenére a Bábosik- és a Mihály--Lóránd-koncepció ugyanarról a tőről fakad. Ugyanis -- véleményünk szerint -- az érdek "maga a szükséglet, amely egy konkrét társadalmi szituációban a cselekvés mozgatórugójává válik. Az érdek magában foglalja a szükségleteket és ezek kielégítési lehetőségeit. Mindig egy társadalmi szituációban fogalmazódik meg annak alapján, hogy az illető egyénnek vagy csoportnak a szükségletei kielégítéséhez a szituáció milyen lehetőséget kínál. Ezek a szituációk a társadalom folytonos mozgásából adódnak."[29]

A háromoldalú megközelítéssel (eszmény--szükséglet--objektív viszonyok) a Mihály--Lóránd-kettős feloldja azokat a feszülő ellentéteket, melyek az egyén és a közösség viszonyait az előzőekben megismert koncepciókban jellemzik. A közösséget objektív keretként kezelve, az egyén szerepét hangsúlyozva, elmélete számunkra relevánsnak tűnik. A társadalom folytonos mozgását tekintetbe véve a célrendszer nem lezárt. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a koncepciónak figyelembe kell vennie a jövőbeni társadalmi, politikai, ideológiai,

[29] Kalapács János: A szociológiáról alapfokon. Gondolat K., Bp., 1987. 107. o.

gazdasági változásokat. És a bekövetkezett változások tükrében úgy véljük, hogy a koncepció újragondolása, ill. módosítása szükségszerű.

Célrendszerük egyértelműen a marxista értékek hordozója, de nem épül egyértelműen az egyetemes emberi értékekre (amelyeket különös módon a marxista alapelvek is tartalmaznak). A marxista alapelvek közül egy adott szocialista társadalomban, egy adott történelmi korszakban -- az eddigi gyakorlat szerint -- mindig azokat hangsúlyozták (míg a többit elhalványították), amelyek megfeleltek a hatalmon lévő politikai csoportosulás érdekeinek. A Mihály--Lóránd-féle személyiségfejlesztő alapelvek 3. pontja kizárólag az ember konkrét életében képzeli el a boldogságot, kizárva ezzel azokat a nagy létszámú csoportokat, melynek tagjai másfajta életfelfogás szerint (vagy aszerint is) keresik boldogulásukat. A 4. pont lezárja azok útját, akik nem fogadják el (legalábbis egyelőre nem) a jelenlegi gazdasági-politikai-szocialista-kulturális stb. viszonyok "természetét", és más típusú nevelési folyamatban, egyfajta egyetemes képzési formát választanának hazánkban vagy más országokban. A 3--4. pontokhoz ragaszkodás a nevelési folyamatban nem az egyén boldogságát és fejlődését célozza, hanem az adott időszakban a szocialista fejlődés valamely fokán álló társadalmi viszonyok tartósítását. Ugyanis: a koncepció nemcsak azt tartalmazza, hogy a nevelési célrendszer kulcsa az adott társadalom tevékenységi rendszere, de azt is, hogy az egyénnek ilyen minőségű értékek alapján, a viszonyokat elfogadva, meg kell tanulnia "újabb" szükségleteket létrehoznia.

Magyarországon a hetvenes években a társadalomtudományok jelentős fejlődésnek indultak. A közgazdaság-tudományban a második gazdaság elmélete, a szociológiában új rétegződés-struktúra metodika létrejötte, a filozófiában a Lukács-életmű erőteljes hatása, a szociálpszichológia megerősödése, a politológia megjelenése, az iskolarendszer társtudományi kritikái (pl. Ferge Zsuzsa, Berend T. Iván, Gazsó Ferenc) stb. jelentős mértékben hozzájárultak ahhoz, hogy egy abszolút mértékben új alapokra helyezett pedagógiai célrendszert hozzon létre Zsolnai József. A gyakorlatközeli pedagógia elmélete interdiszciplináris kritikai elemzések alapján készült.[30]

Zsolnai nevelési célrendszerében nem használja fel a deklarált oktatáspolitikai célokat, legalábbis nem "pártpedagógiai" értelemben. Nem hoz létre "mindennapi praxison alapuló" elméletet, s nem illeszti elképzeléseihez a strukturáltság és az operacionalizáltság látszatát keltve a különböző neve-

[30] Zsolnai József: Egy gyakorlatközeli pedagógia. Oktatáskutató Intézet, Bp., 1986. 186 o.

lési célokat, funkciókat, követelményeket. A célrendszer "kutatási praxisra épülve" fogalmazódott meg. Az oktatási célok, az egyén fejlesztendő személyiségvonásainak meghatározását az ellenőrzés s a továbbfejlesztés lehetőségeinek megfogalmazása követi. A célrendszer megalkotásának egyik tényezője, hogy vajon a célok megvalósításához milyen tárgyi-személyi-szervezeti feltételek adottak, ill. teremthetők meg. Másik meghatározó tényezője, hogy a korrektív módon elemzett társtudományi eredmények mit engednek meg és mit nem egy pedagógiai elmélet kidolgozásakor.

Zsolnai koncepciójában a hangsúlyt "a kultúra és értékközvetítésre mint társadalmi komplexusra és a tanuló-fejlődő egyénre, az identitását kereső és őrizni akaró »én«-re" helyezi.[31] Az egyén és közösség kapcsolata egyenrangú. Egyik túlsúlya sem engedhető meg a másikkal szemben. Az egyenrangúság azonban csak akkor képzelhető el, ha az egyénnek jogában áll képességeit, szükségleteit kifejleszteni. Az egyén akkor válhat "közösségivé", ha megkapja a jogot a kínálkozó lehetőségek megvalósításához. Zsolnai tehát elutasítja az egyén közösségnek való alárendelését sugalló pedagógiai elméleteket, melyek zárójelben hagyják az egyéni képességek fejlesztését, rábízva azt egyéb nevelési színterekre. "Az iskolai közösségek aligha lehetnek mások társadalmi gyakorlatunk jelen szintjén, mint illuzórikus közösségek"[32] -- mondja. Gyakorlatközelinek nevezett pedagógiája nem erőlteti az egyén számára az iskolaközösséghez mindenáron való tartozást, de megköveteli az egyéntől a valóságos normák figyelembevételét. Felkészíti az egyént arra, hogyan lehet közösségeket alakítani "önmegvalósításuk és vállalt értékminőségeik megéléséhez".

Amennyiben ezek a közösségek értékeikben a társadalmi értékeket hordozzák vagy megközelítik azokat, akkor a "pedagógiai realizmus talaján maradtunk". A gyakorlatközeli pedagógia nem mond le az iskolai osztály mint csoport vagy szervezet közösséggé formálódásáról, de nem ez a deklarált célja, hanem az osztálykeretet "szociális kényszerképződményként" elfogadva, az értékek közvetítése az egyénnek a pedagóguson keresztül. Az értékek széles skáláját közvetítve azonban esély van arra, hogy a tanítványok az osztályon belül közösséggé szerveződjenek.

[31] Zsolnai J., i. m. 29. o.
[32] Zsolnai J., i. m. 109. o.

Az ötvenes-hatvanas években a legfőbb pedagógiai érték a deklaráció szintjén a kollektivitás volt. A társadalomban uralkodó közösségmodell a közösségi nevelés eszméjét hangsúlyozta, mely az egyén alávetettségét követelte meg a társadalommal szemben. Ebben az időszakban a hazai oktatási törekvések nem egy tévedést és hamis elvet fogalmaztak meg és fogadtattak el. Az egyént csupán környezete mechanikus termékének tekintették. Emellett születtek olyan nevelési alternatívák, amelyek elfogadva a közösség elsődlegességét, lényegesen több szerepet, sőt esetenként "egyenrangú" szerepet szántak az egyénnek a nevelés folyamatában. A marxista pedagógia véleménye az "én-pedagógiákról" évtizedeken keresztül egyoldalú volt. A marxista szerzők ítélete szerint az egyénre koncentráló pedagógiai célrendszerek -- többnyire a polgári nevelési alternatívák -- a közösséget csupán a szubjektív kapcsolatok kialakítása érdekében, manipulatív célból kívánják működtetni, s a közösségek szerepét a társas érintkezésre korlátozzák. Ugyanakkor a hazai nevelési gyakorlatban terjednek azok a felfogások, melyekben az egyénre koncentrálva kiemelt szerepet kap az együttműködési képesség fejlesztése, rokonságban a pozitív értelemben használt individualizmussal.

Mindezek alapján hogyan alakulhat a jövőben az egyén és a közösség viszonya a pedagógiai célrendszerben, s így a nevelés folyamatában? A választ három nézőpontból közelítjük meg:

1. A tudomány (ismeretelmélet) törvényeit figyelembe véve a közösségi nevelés és az egyéni képességfejlesztés egyrészt egymástól függetlenül is létezhet, másrészt a viszony nemcsak konfliktusokkal terhes, hanem azonosuláson alapuló is lehet. A tévedések és a hamis elvek valamelyik tényező egyoldalú beszűküléséből vagy túlhangsúlyozásából származnak. Egyén és közösség viszonya lehet harmonikus, de csak abban az esetben, ha az individualitás és a társadalmiság magas szinten ötvöződik.

2. A társadalmi igények kielégítését vizsgálva, egyetértve az 1985-ös Oktatási Törvény irányelveivel, minden olyan elvnek, törekvésnek helye van a pedagógiai gyakorlatban, amelyeket a tudomány követelményeit betartva a közvélemény (szülők, diákok, pedagógusok, iskolák) elfogad, bevezetésre javasol. A társadalom a jövőben növekvő számban igényli azokat a koncepciókat, tanítási gyakorlatokat, amelyek nem az egységesítést, a központi állami irányítást követelik, hanem helyi gazdasági (szakmásítás, konvertálhatóság), művészeti-tudományos (elitképzés), egyéni képességformáló stb. szükségleteket elégítenek ki.

3. A szakemberek, a közvélemény a mindenkori politikai hatalom viszonyát mérlegelve elfogadjuk, hogy a pedagógiai célrendszerek nem mentesek politikai-ideológiai elemektől. A magyar pedagógia történetében is léteztek "keresztény-nemzeti", "klerikális", "tiszta demokrácia", "kollektív-kommunista" célrendszerek, melyek nyilvánvalóan az uralkodó politikai áramlatot igyekeztek kiszolgálni. A tapasztalatokat leszűrve — véleményünk szerint — a jövőben helytelen magatartás lenne a valóságos társadalmi folyamatokkal ellentétes, a folyamatokat merevítő, fékező, az újragondolás lehetőségét nem biztosító, a politikai hatalmat elvtelenül kiszolgáló nevelési célrendszereket "elfogadtatni". A tudomány adhat vezérlő eszméket a politikának — amelyeket a hatalmat gyakorlók felhasználhatnak —, de nem engedheti meg magának, hogy a politikai hatalmat elvtelenül szolgálja. A tudománynak minden korban az egyetemes emberi létet, az emberiség jelenkori és távlati fejlődését kell szolgálnia. A mindenkori politikai hatalomnak bizonyítania kell sikerességét, életképességét a közvélemény előtt. Ha a politikai apparátust a közvélemény elfogadja elvi irányítójának, abban az esetben természetesen a felkínált pedagógiai alternatívák közül azt választja s fogadja el, amelyiket a politikai hatalom mindenféle kényszer és ráhatás nélkül javasol. A politika sikeressége a legfőbb biztosíték arra, hogy a fiatal nemzedékek a felnőtté válás folyamatában "közvéleményként" a szocialista társadalmat építik majd, s nem az, hogy az iskolarendszer "szocialista-kommunista alapokra épülve" fejti ki hatását.

A közelmúlt politikai eseményei (politikai-ideológiai nyitás) lehetőséget adnak a fentebb leírt magatartásformák gyakorlására. Világosan látnunk kell azonban, hogy különböző okok nehezítik a "gyakorlást". Az adaptálható nevelési alternatívák átvételére a jelenlegi gazdasági helyzetben alig néhány iskola vállalkozhat. Az informális háló változatlan jelenléte s a tanárképzés körüli anomáliák sem kedvezőek a jövőre nézve. S még "valami": a "lehetőségek kapujában" kell rádöbbennünk arra, hogy nincs kiépülve az újfajta követelményeket kielégítő közvélemény, amely feltételezi az állampolgár részéről a közvetlen demokrácia, a beleszólás s a részvétel lehetőségét. A bevezetőben feltett utolsó kérdésünkre az elemzés esetlegessége, mélyebb tartalomelemzés hiánya miatt nem fogalmazhatunk határozott választ. Mindenesetre a fentiek alapján úgy tűnik, hogy a közösség elsődlegességét hirdető pedagógiai koncepciókba nem építhető be a döntési képességfejlesztés terminológiája s tanítási gyakorlata. A "közösségelvű" iskoláknak ehhez nincsenek meg az eszközei. Hazánkban az emberi jogok bővülésével egy időben válnak taníthatóvá, gyakorolhatóvá a közvélemény működéséhez szükséges szerepek (ön-

védelem, érdekérvényesítés, tiltakozás, visszautasítás, felelősségvállalás, a felelősség elviselése, döntési folyamat interiorizációja; probléma felismerése, megfogalmazása, alternatívák keresése, mérlegelése, információk kezelése, választás stb.).

A pedagógiai célrendszerek egy részében ennek megfelelően újra kell értelmezni az egyén és közösség, az egyén--egyén, egyén--csoport, az egyén--társadalom kapcsolatait. El kellene fogadnunk végre, hogy az emberi tényező nem kiegészítő eleme a közösségi nevelésnek, az össztársadalmi folyamatok alakulásának. Az egyén önbizalmának növelése, döntéshozatali képességének fejlesztése, önmegvalósítása stb. fontos szerepet játszik a társadalmi programok megvalósításában. Ha az egyén megvalósíthatja önmagát, saját akaratából fog csoportot, közösséget választani, és így esély van a társadalommal való azonosulásra is. Ennek érdekében a pedagógiai célelméletekben az interdiszciplináris és a globális (világra tekintő) elemek mellett nem a "közösségfejlesztő-önfejlesztő", hanem az "önérvényesítő-együttműködő" és az "egyén viszonya a közösséghez" elemeknek kellene előtérbe kerülnie.

BOGNÁR LÁSZLÓ

HÁROM GIMNÁZIUM TANULÓINAK ÖSSZEHASONLÍTÓ SZOCIOLÓGIAI VIZSGÁLATA 1920—1948 KÖZÖTT

A társadalom mai szerkezetének értelmezésében nagy segítséget nyújthatnak, sőt elengedhetetlenül szükségesek a korábbi évtizedek társadalmi összetételét bemutató adatok. Csak ezek alapján tudjuk megítélni a változások jellegét és mértékét.

Ha az iskolát csak mint általános kultúraközvetítő és személyiségfejlesztő intézményt vizsgáljuk, semmit sem tudunk meg arról, hogy az egész rendszer mennyiben és miként járul hozzá a társadalom strukturális viszonyainak a konzerválásához, illetve oldásához. Ezt csak a tanulók rétegvizsgálata tárhatja fel.

A két világháború között Földes Ferenc végzett rétegződésvizsgálatot a budapesti középiskolákban. Eredményeit a Pedagógiai Tudományos Intézet kontrollvizsgálatokkal ellenőrizte 1953-ban. Kisebb városok középiskoláit nem vizsgálták. Vizsgálatomban az alföldi régió három kisvárosát választottam ki, és az ott működő három gimnázium tanulóinak az adatait elemeztem a társadalmi rétegződés szempontjából. A feldolgozást minden társadalmi rétegre kiterjesztettem. A vizsgálat közel 30 év adatait öleli fel.

Az iskola társadalma

Az Alföld 90 000 km^2-es területén 5 800 000 lakos élt a századfordulón. 1578 km^2-re és 101 745 lakosra jutott egy középiskola. Az általam vizsgált intézmények Pest—Pilis—Solt—Kiskun megyében helyezkedtek el. Itt 1131 km^2-re, 66 616 lakosra jutott egy középiskola, tehát jóval kedvezőbb helyzetben voltak más alföldi megyékhez képest.

Az iskolák vonzási területének vizsgálatára az adatokat a gimnáziumi értesítők statisztikai rovatai szolgáltatták, melyek feltüntették a tanulók állandó lakhelyét is. Összesen 25 659 tanuló adatait lehetett feldolgozni a három intézményben 1919 és 1948 között.

A kecskeméti Piarista Gimnázium 8231, a ceglédi Kossuth Lajos Gimnázium 10 176, a nagykőrösi Arany János Gimnázium 7252 tanulójáról kaphattunk pontos adatokat így.

A tanulók megyék szerinti megoszlását vizsgálva meglepően érdekes és tarka kép tárul elénk. Szinte minden megye szerepel a tanulók lakhelyeként a régi határokat tekintve. A Piarista Gimnáziumban a vizsgált időszakban 34 megyéből és 10 városból, a Kossuth Lajos Gimnáziumban 27 megyéből és 11 városból, az Arany János Gimnáziumban pedig 27 megyéből és 7 megyei jogú városból verbuválódtak a tanulók.

A tanulók szociális származása és rétegződése

Szociológiai kérdésfelvetésünk a következő volt: A három gimnáziumban mely rétegek és milyen százalékban jutottak középiskolai végzettséghez a két világháború között?

Konkrét részkérdéseink: Kisajátították-e és milyen mértékben az úgynevezett "elit" rétegek gyermekei a gimnáziumot? Az országos adatokhoz viszonyítva mely rétegek gyermekeit találhatjuk alacsonyabb, illetve magasabb arányszámban ezekben az intézményekben?

A vizsgált időszak osztály- és rétegtagozódását Ránki Györgytől vettem át (Magyarország története, 1919—1945. Szerk.: Ránki György. Budapest, 1976. Akadémiai K., 771. o.). Az országos adatokkal való összehasonlítást a Fővárosi Statisztikai Hivatal 1928—1930-as években végzett társadalmi rétegfelvétele tette lehetővé.

A szülők foglalkozását rangsorolva a következőket állíthatjuk: a három gimnáziumban ez a rangsor megközelítően azonos a szülők foglalkozási arányait tekintve. Az összesített rangsorban az első tíz foglalkozás a következő: kisiparos, kisbirtokos, köztisztviselő — pap, tanár, tanító, kántor —, kiskereskedő — orvos, ügyvéd, gyógyszerész, jegyző —, közlekedési és kereskedelmi segédmunkások, tisztviselők, árvaházak és nyugalmazott tisztviselők.

Nagy arányszámban szerepeltek a kisiparosok Kecskeméten, a kisbirtokosok Nagykőrösön, a kiskereskedő szülők gyermekei pedig Cegléden. A köztisztviselők gyermekei legnagyobb arányszámban Kecskeméten voltak.

A nem szellemi csoportból a szellemi rétegbe mintegy 9741 fő lépett át a három gimnáziumban. Az átlépés, a felfelé mobilitás a következő rétegekből adódott: városi kispolgárok (kisiparos 3651 fő, kiskereskedő 2018 fő), gazdálkodó paraszt (kisbirtokos-kisbérlő 2761 fő) és munkás réteg (közlekedési és kereskedelmi szak- és segédmunkás 1311 fő).

Gyengébb a mobilitási esélye a rangsorban a következő tíz foglalkozásnak: őstermelő, középbirtokos, nyugalmazott altiszt, közhivatali altiszt, katona, rendőr, csendőr, magánzó, kisbirtokos napszámos és a gazdasági tisztviselők gyermekeinek. A katona-, rendőr-, csendőr- és a huszártiszt foglalkozási csoport azonban nem tartozik a gyengébb esélyűek közé a mobilitási folyamatban, ezeknek a rétegeknek a létszáma a népességben is kevesebb. Ebből adódik az alacsonyabb arányszámuk.

Feltűnően sok a magánzó és a katonatiszt gyermeke Kecskeméten, Cegléden pedig a kisbirtokos napszámos, valamint az egyéb és ismeretlen foglalkozási kategóriába tartozó szülők aránya a többi intézményhez viszonyítva. Legkevesebb létszámban és arányban a következő rétegek találhatók: földművelési napszámos, gazdasági segédmunkás, házi cseléd, házmester és a közlekedési kisvállalkozók csoportja. Meglepő viszont, hogy milyen kevesen jártak a nagykereskedő, nagyiparos-bányavállalkozó, nagybirtokos, nagybérlő, tőkés és ipari tisztviselők gyermekei ezekbe az alföldi gimnáziumokba. Arányuk összesen nem éri el a 0,5%-ot. Ezek valószínűleg nagy múltú hazai, fővárosi, esetleg külföldi iskolákban taníttathatták gyermekeiket.

A Kegyesrendi Gimnáziumban a tanulók több mint ötven százaléka, öt foglalkozási rétegből kapta az utánpótlását. Ezek a következők: kisiparos, kiskereskedő, köztisztviselő és a pap, tanár, tanító foglalkozási csoport.

Cegléden a szülőknek több mint a felét a kisiparos, kisbirtokos, kiskereskedő, közlekedési és kereskedelmi segédmunkás réteg, továbbá más értelmiségiek -- pap, tanár, tanító -- és a köztisztviselők rétegei alkották. Itt a pap, a tanár, a tanító rétegen belül mintegy negyven százalékot a kántortanító szülők gyermekei tették ki.

A szülők foglalkozási főcsoportok szerinti megoszlását az 1. táblázat jelzi.

1. táblázat

A foglalkozási főcsoportok szerinti megoszlás (%)

Foglalkozási főcsoport	Kecskemét Piar. Gimn.	Cegléd Kossuth Gimn.	Nagykőrös Arany J. G.
Ipar	15,7	17,3	17,3
Mezőgazdaság	20,1	18,6	23,1
Közszolgálat	38,2	30,2	42,4
Közlekedés, kereskedelem	15,6	23,6	13,5
Egyéb	10,4	10,3	3,7

2. táblázat

A tanulók osztálytagozódás szerinti megoszlása (%)

Társadalmi rétegek	Kecskemét Piarista Gimnázium	Cegléd Kossuth Gimnázium	Nagykőrös Arany J. Gimnázium
Városi kispolgárság (kisiparos, kiskereskedő, kisvállalkozó)	20,46	23,14	22,27
Paraszt gazdálkodó (kisbirtokos, őstermelő, piaci árus, kisbérlő)	14,96	13,93	18,12
Városi és falusi munkás (napszámos, segéd- és szezonmunkás, altiszt, szolga, alkalmazott)	8,92	16,13	4,44
Hadiárva, tanítói árva	5,12	6,32	0,42
Cseléd	0,40	0,17	0,14
Vagyonos nagypolgár (nagyiparos, nagykereskedő, nagybirtokos, tőkés)	4,55	3,60	4,33
Polgári értelmiség -- úri középosztály (köztisztviselő, tisztviselő, pap, tanár, tanító, orvos, ügyvéd, gyógyszerész)	36,80	30,80	40,34
Fegyveres erő (katona, rendőr, csendőr, tiszt, altiszt)	4,27	2,36	3,12
Magánzó	3,40	0,43	1,19
Egyéb ismeretlen	1,12	3,12	5,49

Az osztálytagozódás arányai megközelítőleg azonosak a három gimnáziumban (2. táblázat). A legnagyobb eltérés az Arany János Gimnáziumban található, ahol sokkal több a polgári értelmiségi és a paraszt gazdálkodó szülők gyermeke.

Melyik rétegek hagyják el leginkább a szüleik foglalkozását? Ezt az úgynevezett kilépési mobilitást egyértelműen mutatják a statisztikai adatok: a kisbirtokos, a kiskereskedő és a kisiparos rétegek jutnak az iskola elvégzése után a legnagyobb arányszámban a polgári értelmiségi rétegbe. Az értelmi-

ségi rétegbe átlépők arányszáma a Kossuth Gimnáziumban hatvan, a Piarista és az Arany János Gimnáziumban pedig ötvenszázalékos.

A Piarista Gimnáziumhoz viszonyítva a Kossuth Gimnáziumban hat, az Arany János Gimnáziumban pedig már 12 százalékkal nő a városi munkásréteg száma. Ez a közlekedési és kereskedelmi szak- és segédmunkások nagy számából adódik. (Cegléd már ekkor is vasutas város volt.)

Az 1929-es tanévtől megszűnt a magánzó kategória, így pontosabbá váltak a foglalkozási adatok. Hasonlítsuk össze adatainkat az 1930-as országos adatokkal (3. táblázat)!

3. táblázat

Foglalkozási adatok (%)

Társadalmi rétegek	Országos	Piarista Gimnázium	Kossuth Gimnázium	Arany J. Gimnázium
Bérmunkából élők	53,8	50,0	49,5	52,1
Kisárutermelők	28,7	38,4	39,4	42,9
Tőkés--nagybirtokos	10,9	1,5	1,1	1,8
Egyéb -- árvák	2,1	6,2	9,4	3,5

A bérmunkából élők aránya megegyezik az országos arányszámmal. A kisárutermeléssel foglalkozók aránya 10-12 százalékkal magasabb. Ez a városok mezőgazdasági jellegéből adódik. Ellenben a tőkések és a nagybirtokosok arányszáma 8-9 százalékkal alacsonyabb az országos adatokhoz képest.

Vegyük sorba a mobilitási folyamatokat az egyes rétegekben: változott-e a vizsgált három évtized alatt a foglalkozási szerkezet az egyes rétegekben, és felismerhetőek-e bizonyos fejlődési tendenciák? (Lásd 4. táblázat!)

A nagyiparos szülők gyermekeinek száma ugrásszerűen növekedett az 1938--1941-es esztendőktől. Ezek nem a fejlődő ipari ágazatokban tevékenykedtek, hanem a hagyományosakban (pl. cukor-, ecet- és "sírkőgyárosok").

A vizsgált korban a gimnáziumokba legtöbben a kisiparos szülők gyermekei jártak. Ez abból következik, hogy a városiasodás és az élet polgáriasodása új szükségleteket és így új kisipari ágakat fejlesztett ki. Ez a réteg azonban mindig a társadalom átmeneti rétege maradt. E rétegből kapta -- mintegy

4. táblázat

A rétegződés megoszlása a három gimnáziumban 1920--1948 között

Közös rangsor	Szülők foglalkozása	Rangsor számok (Gimn.)	Kecskemét fő	Kecskemét %	Cegléd fő	Cegléd %	Nagykőrös fő	Nagykőrös %	Összes fő	Összes %
1.	Kisiparos-bányakisváll.	2.1.2.	1177	13,3	1571	14,5	903	14,5	3651	14,1
2.	Kisbirtokos-kisbérlő	3.2.1.	798	9,0	941	8,7	1022	16,5	2761	10,7
3.	Köztisztviselő	1.9.4.	1384	15,6	600	5,5	519	8,4	2503	9,65
4.	Pap, tanár, tanító	5.6.3.	508	5,7	758	7,0	865	14,0	2131	8,22
5.	Kiskereskedő	4.3.5.	632	7,1	919	8,5	467	7,5	2018	7,8
6.	Orvos, ügyvéd, gyógyszerész, jegyző	6.5.6.	465	5,3	816	7,5	450	7,3	1731	6,7
7.	Közlekedési, kereskedelmi szakmunkás	12.4.11.	272	3,1	959	8,8	125	2,0	1356	5,23
8.	Közlekedési, kereskedelmi tisztviselő	9.8.8.	377	4,3	626	5,8	212	3,4	1215	4,7
9.	Árvaházi	7.7.24.	453	5,1	685	6,3	26	0,5	1164	4,5
10.	Nyug. tisztviselő	11.12.7.	298	3,4	344	3,2	349	5,6	991	3,8
11.	Önálló őstermelő	8.10.26.	442	5,0	392	3,6	21	0,3	855	3,8
12.	Középbirtokos-bérlő	13.14.9.	267	3,0	276	2,5	158	2,6	701	2,7
13.	Nyug. altiszt	18.11.12.	115	1,3	391	3,6	122	2,0	628	2,4
14.	Egyéb és ismeretlen	20.13.17.	99	1,1	339	3,1	74	1,2	512	1,97
15.	Közhivatali altiszt	14.19.10.	233	2,6	108	1,0	131	2,1	472	1,82
16.	Kat. rend. csend. altiszt	15.17.13.	215	2,4	158	1,5	120	2,0	493	1,9
17.	Magánzó	10.23.14.	299	3,3	47	0,4	94	1,5	440	1,7

4. táblázat folytatása

Közös rangsor	Szülők foglalkozása	Rangsor számok (Gimn.)	Kecskemét		Cegléd		Nagykőrös		Összes	
			fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
18.	Kat.-, rend.-, csend.-, huszárt.	16.20.18	163	1,8	98	1,0	73	1,2	334	1,3
19.	Kisbirtokos-napszámos	23.16.16.	83	0,9	168	1,5	80	1,3	331	1,3
20.	Gazd. tisztviselő	17.18.20.	120	1,4	120	1,1	49	0,8	289	1,11
21.	Ipari és bányatiszt	19.21.19.	103	1,2	75	0,7	56	1,0	234	0,9
22.	Nagykereskedő	22.24.25.	88	1,0	43	0,4	24	0,4	155	0,6
23.	Földműves-napszámos	24.22.21.	35	0,4	63	0,6	48	0,8	146	0,56
24.	Tőkés, járadékos, háztul.	27.28.22.	23	0,3	27	0,2	34	0,5	84	0,32
25.	Gazdasági segédszemélyzet	26.25.28.	29	0,3	39	0,4	13	0,2	81	0,31
26.	Nagyiparos-bányavállalkozó	28.27.27.	18	0,2	28	0,3	19	0,3	65	0,25
27.	Házi cseléd, házmester	25.29.29.	35	0,4	19	0,2	9	0,1	63	0,24
28.	Nagybirtokos-nagybérlő	30.31.23.	7	0,1	15	0,1	33	0,5	55	0,21
29.	Közlekedési kisvállalkozó	33.30.30.	1	0,01	19	0,2	10	0,2	30	0,12
30.	Kereskedelmi és közlekedési altiszt	30.	9	0,1					9	0,03
31.	Piaci árus	32.			9	0,1			9	0,03
32.	Segéd	32.	3	0,03					3	0,01
33.	Ipari napszámos	31.					2	0,03	2	0,01
34.	Ipari segédmunkás	21.25.25.	94	1,06	202	1,9	89	1,43	385	1,48
35.	Kereskedelmi és közlekedési napszámos	26.			32	0,3			32	0,12
	Összesen:		8845		10 887		6197		25 929	

"kerülő úton" -- utánpótlását a szellemi réteg. Ez a foglalkozási ág felfogta a munkásságból és a parasztságból kiinduló, emelkedő mobilitási áramlatot. Hiszen amilyen nagy volt a rétegbe való beáramlás, olyan nagy volt a kilépés is. A kisiparos szülők gyermekeinek az arányszáma 14,1% a három gimnáziumban. Az önálló iparosok gyermekeinek aránya tehát lényegesen nagyobb volt a gimnáziumokban, mint a népességbeli arányuk.

Az ipari munkásság száma az ötéves periódusokat vizsgálva egyenletesen és fokozatosan növekszik. Ez a növekedési irány a mobilitásuk fejlődését mutatja. A harminc év alatt a vizsgált gimnáziumokban a munkásszülők gyermekeinek az aránya töretlen emelkedést mutat. A munkásságnak több mint kétharmada más társadalmi osztályból és rétegből származott, éspedig legtöbb volt közöttük a paraszt és mezőgazdasági segédmunkás, továbbá az önálló iparos származású. Az ipari munkásság gyermekszáma is jóval felülmúlta a szellemi foglalkozásúakét, sőt a parasztságét is. Ez is az ipari munkásság mobilitási lehetőségét javította.

A parasztságból a munkásságba való átlépésnél közvetítő szerepet mutat a napszámosréteg (ipari, kereskedelmi, közlekedési napszámos). Rövid időre találtak munkaalkalmat az iparban és az építőiparban. Amikor nem kaptak állást, visszatértek a mezőgazdasághoz vagy a törpebirtokos parasztsághoz. Így a napszámosrétegbe való átkerülés legtöbbször nem jelentett tartós mobilitást. Ugyanakkor azonban lehetőséget nyújtott a parasztság számára az ipari munkához szükséges alapvető ismeretek elsajátítására. Így egyes esetekben előkészítette a tartós átlépést. Számuk a vizsgált intézményekben nagyon kicsi, ezeknek többsége nem ipari, hanem kereskedelmi és közlekedési napszámos. Ez a városok nem ipari jellegéből adódik.

A birtokos parasztság kategóriája igen heterogén volt. A szülők anyagi helyzete erősen differenciálta fiaik mobilitási esélyeit. A törpe- és kisbirtokosok gyermekei közül mégis nagyobb arányban léptek ki a parasztság rétegéből, mint a közép- és a nagybirtokos rétegből. Kis- és törpebirtokos szülők gyermekei közül 10,7% lép át a három gimnáziumban az értelmiségi rétegbe, ugyanakkor a középbirtokosoknak a gyermekei közül csak 2,7%. Legtöbbjük gazdasági tisztviselő lett.

1935-től erősen csökkent a mezőgazdasági munkások aránya. A napszámosok és a gazdasági személyzet gyermekeinek az aránya mindhárom intézményben nagyon kevés. Százalékos arányuk 0,5 és 0,3. Összesen 227 szegényparaszt gyermeke járt gimnáziumba.

Legnagyobb arányban a közszolgálatban dolgozó szülők gyermekei jártak. Vizsgáljuk meg a középosztály egyes rétegeit részletesebben: ehhez szükséges

egy rövid történelmi visszapillantást tennünk. Az államkormányzás és igazgatás szférájában dolgozó hivatalnokok rétege ebben a korszakban nem alakult át szakszerű polgári hivatalnokosztállyá, hanem továbbra is úri középosztály maradt. Valósággal nemeslevél-érvényű egy-egy hivatali állás, amely nemcsak beosztást és adminisztratív szerepet határoz meg, hanem társadalmi állást és méltóságot is.

Az úri középosztályhoz egész pontosan csak az állam, az egyház és az uradalmak értelmiségi alkalmazottjai számítottak. Éles határvonal választotta el az ipari forradalom értelmiségétől, melyet a polgári középosztályhoz sorolhatunk, bár az osztályhelyzetükben hasonlóak voltak. Az adatok hiányában a dolgozatban is közös statisztikában szerepelnek.

Érdekesség, hogy a gazdasági pályákra tért középosztály nem polgárosodott el, hanem saját társadalmi természete alapján a szakmát alakította át úri foglalkozássá, és így az üzletet hivatalként látta el. A polgáriasabb elemek pedig, akik az anyagi biztonságot keresték inkább, a vállalati állásokban igyekeztek elhelyezkedni.

Az értelmiség önreprodukcióját kissé kibővítve értelmezem. Ehhez a kategóriához sorolom nemcsak az összes szellemi foglalkozásúak (köztisztviselők, magántisztviselők, pap, tanár, tanító és más szabadfoglalkozású értelmiségiek) gyermekeit, hanem a nagybirtokosok, nagyiparosok, nagykereskedők és katonatisztek gyermekeit is.

Az értelmiséget vizsgálva az alrétegek közül a köztisztviselők gyermekei látogatták legtöbben a vizsgált intézményeket. Létszámuk a vizsgált korban fokozatosan és határozottan emelkedett.

Az iskolák közös foglalkozási rangsorában közvetlenül e réteg után következnek a pap, tanár, tanító és az orvos, ügyvéd, gyógyszerész, jegyző foglalkozási csoportok. Az utóbbiak létszáma a vizsgált időszak folyamán bizonyos állandóságot mutat. A katona-, rendőr-, csendőrtiszt foglalkozású szülők gyermekeinek százalékos aránya nagyon kevés, mindössze 1%. Azonban ez az arány állandóan növekszik, és az 1936—40-es esztendőkben — a háborúra való felkészülés időszakában — már a kétszeresére ugrik fel.

A közszolgálat kategóriájába kell sorolnunk végül az altiszteket is (katona, hivatali, nyugdíjas). Ők a felszabadulás előtti társadalomban különleges helyet foglaltak el. A felvonó szerepét játszották, amelyből a munkások és a szegényparasztok leszármazottai az értelmiségbe kerülhettek. A különféle altiszt és hivatalsegéd szülők gyermekeinek az arányszáma nagyon magas, 6,8%. Arányuk majdnem azonos a ranglista hatodik helyén álló — orvos, ügyvéd, gyógyszerész — foglalkozási csoporttal. Közel annyian lettek szellemi

foglalkozásúak, mint a "más értelmiségiek", az orvosok, ügyvédek, gyógyszerészek és jegyzők gyermekei. Tehát az altiszt apák fiai és leányai jó eséllyel rendelkeztek arra, hogy a szellemi rétegbe emelkedjenek.

A közlekedés és kereskedelem főcsoportot vizsgálva azt látjuk, hogy összességükben felülmúlják az iparban dolgozók arányát. A főcsoport minden alrétege (nagykereskedő, kiskereskedő, kereskedelmi és közlekedési tisztviselő, valamint szakmunkás) az 1936--1940-es esztendőkben éri el a legnagyobb arányszámot, s addig is fokozatos és egyenletes a növekedése. Legnagyobb arányban a kiskereskedő szülők gyermekeit találhatjuk a gimnáziumokban. Ezt követi -- meglepő módon -- a közlekedési és kereskedelmi szakmunkás szülők gyermekeinek az arányszáma (5,23%), amely megelőzi a közlekedési és kereskedelmi tisztviselő szülők gyermekeinek arányát (4,7%). Ezt a ceglédi nagy létszám segíti elsősorban, már 1925-től, és ezt követi a kecskeméti közlekedési szakmunkások számának a növekedése az 1936-os évtől.

A Piarista Gimnáziumban harminc év alatt bizonyos állandó létszám található, amely a tanítói árvákból -- az iskola irányítása alatt álló Faragó Béla Tanítók Árvaháza -- tevődött ki. A Kossuth Gimnáziumban pedig a Surányi Károly Hadiárva Otthon növendékei tették ki a tanulóifjúság egynegyedét. Sajnos, az ő szüleik foglalkozása ismeretlen. Ezért is az egyéb kategóriába kell sorolni őket. Legnagyobb az arányszámuk az 1925--1930-as évek között -- az első világháború és a Tanácsköztársaság háborús veszteségei következtében --, azután fokozatosan csökkent, majd a második világháborúba való belépéssel újból növekedett.

A vizsgált közel harminc év alatt tehát változott a mobilitás. Keressük meg a vizsgált gimnáziumokban található közös mobilitási jegyeket:

A korabeli magyar társadalom, bár meglehetősen zárt volt, mégis volt bizonyos mobilitás a szellemi rétegekben, főként a kispolgárságból, azon belül pedig a kisiparos és kiskereskedő, valamint a kisbirtokos rétegekből. Tehát nemcsak az "elit" rétegek gyermekei kerülhettek a gimnáziumok padjaiba!

Lassú, de fokozatos emelkedést mutat az ipari munkások és az altisztek gyermekeinek aránya. A szellemi rétegekből származók arányának az ingadozásai csak a harmincas évek második felétől kezdve mutatnak párhuzamosságot a munkás- és parasztszármazásúak arányának ellentétes irányú mozgásával. Ekkor egybeesett az önreprodukció csökkenése a munkások és a parasztok gyermekeinek az értelmiségbe irányuló beáramlásával. Az értelmiségi réteg alacsony gyermekszáma a magyarázata annak, hogy miért kerültek a gimnáziumokba viszonylag nagy számban más osztályokból és rétegekből származók.

A gazdasági válság következtében is sor került bizonyos mobilitásra a szerkezeti változások kijelölte úttal ellentétes irányokban is: éspedig a szellemi rétegből a fizikaiba, valamint a nem mezőgazdasági munkásságból a mezőgazdaságiba. Ez azonban igen csekély, de tény volt.

Az említett mobilitást szabályozó tényezők, mint iparosodás, konjunktúra, demográfiai hatótényezők, gazdasági válság, valamint a kereső férfiak jelentős részének katonai szolgálata a társadalmi foglalkozási összetétel változását mozgásba hozta, és egyúttal meggyorsította. Ezek mind a társadalmi viszonyokból következtek, és hol meggyorsították, hol lelassították a mobilitást. Ezek a tényezők azonban ideiglenesek voltak és bizonyos időbeliséghez kapcsolódtak.

Az iskola egy állandó mobilitási folyamatot biztosított. A társadalmi mobilitás legbiztosabb útja az iskolán keresztül vezetett. Ez független a rétegtől. Hiszen a nagytőkésnek, nagybirtokosnak is, hogy munkáját vagy magasabb hivatali állását elláthassa, bizonyos speciális iskolai végzettséget kellett szereznie. Az alsóbb rétegeknél pedig az érettségi megszerzése nemcsak egyszerűen a foglalkozás megváltozását, hanem a réteghelyzet módosulását is jelentette.

Így az iskolarendszer viszonylag autonóm módon befolyásolta a mobilitási folyamatokat. Ez a szerep azzal függ össze, hogy a magasabb státust jelentő pozíció elérésének a magasabb iskolai végzettség megszerzése az egyik legfontosabb feltétele. A vizsgált korban pedig a középfokú végzettség rendkívül egybefonódott a szellemi munkakörök betöltésével. Az oktatási rendszer szerepe a társadalmi mobilitás befolyásolásában pedig olyan mértékben növekedett, ahogyan a társadalom iparosodott és bürokratizálódott.

A gimnáziumból kimaradó rétegek

Az alsó négy osztály elvégzése után a tanulók 44-47%-a nem jutott el az érettségiig és 32-37%-a nem tanult tovább a negyedik osztály után.

A Kossuth Gimnázium 1944 előtti anyakönyvei elvesztek a háború alatt, így csak két gimnázium anyakönyveit használhattuk fel a gimnáiumból kimaradó rétegek vizsgálatához. A Piarista Gimnáziumban az 1919--1948 közötti összes I--IV--VIII. osztályosok szüleinek foglalkozási adatait megkaptuk (kivéve az 1943. és az 1944. tanévi anyakönyveket, melyek elvesztek). Az Arany János Gimnáziumban az 1944--1948. esztendők anyakönyvi adatai álltak rendelkezésünkre, ahonnan szintén az I--IV--VIII. osztályosok szüleinek foglalkozási adatait vettük. Az 1944 előtti anyakönyvek megsemmisültek, az 1949-es évtől

5. táblázat

Kimaradások rétegződés szerint a Piarista Gimnáziumban az 1920—1948-as években

Szülők foglalkozása	I. oszt. fő	I. oszt. %	IV. oszt. fő	IV. oszt. %	VIII. oszt. fő	VIII. oszt. %	Eljut az érettségiig
Nagybirtokos	3	0,20	3	0,24	--	--	--
Középbirtokos	37	2,46	28	2,24	22	2,68	59
Kisbirtokos, napszámos	132	8,77	84	6,71	81	9,88	61
Őstermelő	55	3,66	44	3,52	18	2,20	32
Földműves-napszámos	51	3,39	44	3,16	34	4,15	67
Gazdasági segédmunkás	5	0,33	--	--	2	0,25	40
Gazdasági tisztviselő	29	1,93	27	2,16	11	1,34	38
Nagyiparos	7	0,47	7	0,56	1	0,12	14
Kisiparos	129	8,57	113	9,03	71	8,66	55
Ipari tisztviselő	31	2,10	29	2,32	19	2,32	61
Ipari segédmunkás	72	4,80	67	5,36	42	5,13	58
Nagykereskedő	12	0,80	2	0,16	2	0,25	16
Kiskereskedő	87	5,80	74	5,92	37	4,51	42
Ker. banktisztviselő	53	3,52	49	3,92	40	4,88	75
Közlekedési tisztviselő	28	1,86	32	2,56	35	4,27	125
Ker.-i, közl.-i segédmunkás	64	4,25	56	4,48	29	3,54	45
Közl.-i kisvállalkozó	2	0,13	1	0,08	1	0,12	50
Köztisztviselő	146	9,69	98	7,83	62	7,56	42
Alkalmazott — írnok	42	2,79	53	4,24	41	5,00	97
Pap, tanár, tanító	127	8,43	118	9,43	66	8,05	52
Más értelmiségi	107	7,11	91	7,27	48	5,85	45
Közhiv. altiszt	28	1,86	20	1,60	15	1,83	54
Katonatiszt	32	2,13	31	2,48	16	1,95	50
Nyugd. köztisztviselő	42	2,79	38	3,04	32	3,90	76
Nyugd. tisztviselő	31	2,06	36	2,88	28	3,42	90
Nyugd. altiszt	8	0,53	7	0,56	7	0,12	12
Katona altiszt	29	1,93	22	1,76	10	1,22	34
Tőkés, háztulajdonos	4	0,27	3	0,24	--	--	--
Magánzó	24	1,60	27	2,16	38	4,64	158
Házi cseléd	4	0,26	2	0,16	3	0,37	75
Tanítói árva	50	3,32	13	1,04	1	0,12	0,2
Háztartásbeli	11	0,73	10	0,80	1	0,12	9
Piaci árus	3	0,20	3	0,24	2	0,24	66
Egyéb ismeretlen	21	1,39	19	1,52	11	1,34	52
Összesen:	1056	100,00	1251	100,00	820	100,00	

6. táblázat

Kimaradások rétegződés szerint az Arany János Gimnáziumban az 1944—1948-as években

Szülők foglalkozása	I. oszt. fő	I. oszt. %	IV. oszt. fő	IV. oszt. %	VIII. oszt. fő	VIII. oszt. %	Eljut az érettségiig
Nagybirtokos	—	—	—	—	—	—	—
Középbirtokos, bérlő	4	1,48	3	1,32	3	2,75	75
Kisbirtokos, napszámos	31	11,48	29	12,78	17	15,60	55
Őstermelő	6	2,22	6	2,64	2	1,84	33
Gazdasági tisztviselő	—	—	—	—	1	0,92	—
Földműves-napszámos	19	7,03	16	7,05	4	3,67	21
Nagyiparos	1	0,37	1	0,44	2	1,84	—
Kisiparos	38	14,07	36	15,86	16	14,68	42
Ipari tisztviselő	1	0,45	1	0,44	2	1,84	—
Ipari segédmunkás	15	5,55	11	4,85	2	1,84	13
Nagykereskedő	—	—	—	—	—	—	—
Kiskereskedő	23	8,52	18	7,93	9	8,26	39
Ker. és banktisztviselő	9	3,33	8	3,52	5	4,59	55
Közlekedési tisztv.	6	2,22	6	2,64	—	—	—
Ker.-i, közl.-i segédmunkás	14	5,19	9	3,96	2	1,84	14
Köztisztviselő	11	4,07	7	3,08	5	4,59	45
Alkalmazott, írnok	—	—	—	—	2	1,84	—
Pap, tanár, tanító	32	11,85	26	11,45	10	9,17	31
Más értelmiségi	26	9,63	23	10,13	17	15,59	65
Közhivatali altiszt	11	4,07	8	3,52	3	2,75	27
Katonatiszt	3	1,11	3	1,32	3	2,75	100
Katona altiszt	2	0,74	—	—	1	0,92	50
Nyugd. köztisztviselő	1	0,37	1	0,44	—	—	—
Nyugd. tisztviselő	2	0,74	2	0,88	—	—	—
Nyugdíjas altiszt	1	0,37	2	0,88	1	0,92	—
Tőkés	1	0,37	1	0,44	—	—	—
Magánzó	1	0,37	1	0,44	—	—	—
Árvaházi	2	0,74	1	0,44	—	—	—
Dohány- és piaci árus	1	0,37	1	0,44	1	0,92	—
Egyéb és ismeretlen	9	3,33	7	3,08	1	0,92	11
Összesen:	270	100,00	227	100,00	109	100,00	

pedig az intézmény tanítóképzőként működött tovább (lásd az 5. és a 6. táblázatot).

Melyik réteg hány százaléka jutott el az érettségiig?

Legkevésbé maradtak ki a gimnáziumból a közlekedési és a nyugdíjas tisztviselők, a magánzók és az alkalmazott, valamint az írnok foglalkozású szülők gyermekei. A szegényebb családok gyermekei közül meglepően sokan jutottak el a gimnázium elvégzéséig. Ezek közé tartoztak a házi cseléd, földműves-napszámos, ipari segédmunkás származású tanulók a Piarista Gimnáziumban. E rétegből, aki megkezdte gimnáziumi tanulmányait, zömében sikerrel be is fejezte.

Meglepő, hogy sokkal többen maradtak ki az értelmiségi szülők gyermekei (pap, tanár, tanító, orvos, ügyvéd, gyógyszerész, jegyző) közül, mint azt feltételeztük. A pap, a tanár és a tanító rétegből származó tanulóknak mindössze 31%-a, a köztisztviselő szülők gyermekeinek 42%-a fejezte csak be gimnáziumi tanulmányait.

Az árvaházi gyermekek maradtak ki leginkább. A negyedik osztályt is már csak 26%-uk, a nyolcadikat pedig csak 0,2%-uk fejezte be. Nem sokkal jobb a háztartásbeli szülők gyermekeinek az aránya sem, 0,9%-uk fejezte be a gimnáziumot.

Az összes tanulóknak 83-84%-a fejezte be a negyedik osztályt. A nyolcadik osztályig azonban az összlétszámnak csak 54%-a jutott el a Piarista Gimnáziumban, és 40,4%-a az Arany János Gimnáziumban.

E statisztikai adatok mögött nem vehetjük észre a tanulók valódi ki- és beáramlását az intézményekbe. A valós fluktuáció ennél jóval nagyobb. Hogy ez feltáruljon, kísérjük végig ugyanazokat az osztályokat nyolc éven keresztül.

Ezt dokumentumok hiányában csak a Piarista Gimnáziumban végezhettük el, két ötéves ciklust kiemelve, egyet a húszas (1920--1925), egyet pedig a harmincas (1930--1935) évekből. Így tíz tanév elsős tanulóit kísérhettük végig nyolc osztályon keresztül, egészen az iskola befejezéséig.

Az elemzés megdöbbentő adatokkal szolgált. Nagyon sokan maradtak ki az osztályokból, és nagyon sok új tanuló nevével találkozhattunk. Átlagban 20% a kimaradt tanulók aránya. Ezek helyére más iskolákból érkezett 7%, más osztályból évismétlőként 4,3% érkezett.

A legnagyobb meglepetés azonban az, hogy azoknak a tanulóknak az aránya nagyon kevés, akiknek a nevével elsőben és nyolcadikban egyaránt találkozhattunk. ez mindössze 24,2%-ot tesz ki. Az osztályok belső fluktuációja tehát jóval nagyobb, mint azt a statisztikai évkönyvek adataiból kiolvashatnánk.

A tanulmányi eredmények és a társadalmi rétegződés összehasonlítása

Amikor a tanulmányi eredmények alakulását a társadalmi rétegződéssel összefüggésben vizsgáljuk, voltaképpen a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó gyermekek mobilitásának sajátos esélyeit kívánjuk felderíteni.

A dokumentumok hiányában ezt megint csak a Piarista Gimnáziumban tudtuk megvizsgálni. Az általános rendűséget az anyakönyvek csak 1938-tól közlik. Így tíz év, összesen 1021 tanuló (1938--1948) adatai állnak rendelkezésünkre. Egyetlen kivétel a két hiányzó anyakönyv adatai az 1943--1944-es tanévről. Az I., IV. és VIII. osztályok tanulóinak az általános rendűségét és szüleik foglalkozását vizsgáltuk. E mintaválasztással a rétegződés aránya reálisabb képet mutat, mintha minden évfolyamot vizsgáltunk volna. Mindig az év végi bizonyítvány rendűségét vettük alapul. Ezek négy kategóriában állapították meg a rendűséget: elégtelen, elégséges, jó és jeles. Az egyes rétegek átlagát ezekből az adatokból számítottuk ki.

A legjobb tanulmányi eredményt elérők általában az értelmiségi szülők gyermekei. Ez a réteg olyan kulturális tőkét és értékrendszert ad át a gyermekeinek, amely számukra előnyös starthelyzetet biztosít. Az iskolai teljesítmények színvonala elsősorban a szülők iskolázottságának fokával, a családok művelődési viszonyaival van szoros összefüggésben.

A jó tanulók közé viszont két szegényréteg ékelődik be. Az egyik a közhivatali altiszt, a másik pedig a földműves-napszámos szülők gyermekei. Ez megerősíti azt, hogy a tanulás tekintetében a döntéseket nem az anyagi problémák és megfontolások befolyásolják elsősorban, hanem inkább a család beállítottsága, aspirációs szintje.

Meglepően gyenge teljesítményt értek el a nagykereskedők, középbirtokosok és az őstermelő szülők gyermekei. Leggyengébb tanulók a piaci árusok gyermekei voltak. Részletes adatokat mutat a 7. táblázat.

Az érettségizett tanulók pályaválasztása

A három intézményből összesen 1370 érettségizett tanuló pályaválasztását követhettük nyomon. A Piarista Gimnáziumban 1926 és 1947 között 585 pályaválasztást elemezhettünk, kivéve az 1944--1945-ös tanévet, melynek évkönyve a pályaválasztási adatokat nem közli.

A Kossuth Gimnáziumból a 714 érettségizőből 638 tanuló pályaválasztásáról kaptunk biztos adatokat. Itt az iskolai értesítők 1920--1947 között folyama-

7. táblázat

A tanulmányi eredmény rangsora a szülők foglalkozása szerint

Szülők foglalkozása	Tanulmányi átlag	Vizsgált tanuló	Elégtelen	Elégséges	Jó	Jeles
Katonatiszt	3,08	40	1	12	12	15
Köztisztviselő	2,83	94	7	30	29	28
Közhivatali altiszt	2,76	25	1	11	6	7
Földműves-napszámos	2,70	46	3	15	21	7
Pap, tanár, tanító	2,67	138	11	53	44	30
Tőkés, járadékos, háztulajdonos	2,67	3	--	1	2	--
Másféle értelmiségi	2,60	93	5	48	19	21
Közlekedési tisztviselő	2,55	22	3	9	5	5
Ipari tisztviselő	2,55	22	1	11	7	3
Kiskereskedő	2,52	85	12	28	34	11
Egyéb és ismeretlen	2,50	8	--	5	2	1
Magánzó	2,50	4	--	3	--	1
Kisiparos	2,39	79	14	32	21	12
Nagyiparos	2,38	8	1	4	2	1
Ipari munkás	2,37	59	9	27	15	8
Gazd.-i tisztviselő	2,35	17	2	9	4	2
Kereskedelmi banktisztviselő	2,29	76	13	36	19	8
Alkalmazott, írnok	2,29	21	2	11	8	--
Ker.-i, közl.-i altiszt	2,24	38	8	17	9	4
Kisbirtokos, napszámos	2,22	59	12	23	19	4
Őstermelő	2,10	52	6	15	11	10
Katona altiszt	2,05	20	6	8	5	1
Háztartásbeli	2,00	2	1	--	1	--
Nagykereskedő	2,00	1	--	1	--	--
Középbirtokos	2,00					
Piaci árus	1,50	2	1	1	--	--

Megjegyzés: A nyugdíjasokat a volt foglalkozásuk csoportjába soroltuk be.

tosan közlik a pályaválasztás adatait. 1936-tól már "az előző tanévben sikeres érettségi vizsgát tett tanulók pályaválasztásá"-t is közlik az évkönyvi statisztikák. Így a már megkezdett egyetemi és főiskolai tanulmányokat és a konkrét foglalkozásokat vizsgálhattuk.

Az ismeretlen pályaválasztások (76 fő) zöme a leányok sorából került ki. A legtöbbjük férjhez ment vagy otthon maradt és háztartásbeli kategóriába került.

Az Arany János Gimnázium értesítői nem közölték a pályaválasztási statisztikákat. Így csak a jubileumi érettségi találkozók adataiból visszatekintéssel juthattunk kevés, de biztos pályaválasztási adatokhoz. Itt kilenc tanév 147 érettségiző tanulójának pályaválasztását dolgozhattuk fel.

Ahol mindkét adatot közölték az értesítők -- a jelentkezést és a szándékot, valamint egy év múltán a konkrét foglalkozást --, mód nyílt a pályamódosulást is ellenőrizni.

Az adatok azt mutatják, hogy az eltérés elhanyagolhatóan kis mértékű volt. Csak a papi pályát választottak létszáma csökkent a tisztviselői pályák javára. Ezek általában a szegényebb mezőgazdasági dolgozók és a törpebirtokosok rétegéhez tartozó, különböző felekezetű teológusok voltak, akik még a pappá szentelés előtt változtattak a hivatásukon, kihasználva így az egyházak nyújtotta mobilitási lehetőséget.

A mobilitás nagyságáról akkor kaphatunk valós képet, ha a szülők foglalkozását hasonlítjuk össze az érettségizett gyermekeik foglalkozásával (8. táblázat).

Alapvető fontosságú és egyben nagyon jellemző arányszámokat kapunk, ha a közszolgálatban dolgozó tanulók arányszámát összevetjük a szüleikével. A közszolgálatban dolgozó tanulók aránysáma óriási mértékben megnőtt. A belépési mobilitás ebbe a polgári értelmiségi rétegbe a legnagyobb. A Piarista Gimnáziumban 39,23%-kal, a Kossuth Gimnáziumban 28,75%-kal, az Arany János Gimnáziumban 11,29%-kal növekedett a közszolgálatba kerülők száma a szülők arányához képest. Ezeknek a százalékoknak a növekedése természetesen más rétegek csökkenését jelentette.

Mely rétegbe tartozó szülők gyermekei váltak ki, illetve léptek át magasabb rétegbe? Legnagyobb a kilépési mobilitás a mezőgazdaságban dolgozó szülők gyermekeinél. Intézményenként: Piarista Gimnázium 17,39%, Kossuth Gimnázium 12,45%, Arany János Gimnázium 21,63%. Rétegen belül pedig elsősorban a kisbirtokos-kisbérlő, középbirtokos-bérlő, önálló őstermelő és a kisbirtokos, napszámos kategóriákat találhatjuk meg egyre csökkenő százalékos arányban (4. táblázat).

8. táblázat

A választott pályák foglalkozási ágak szerinti megoszlása (%)

Foglalkozás	Piarista Gimnázium	Kossuth Gimnázium	Arany J. Gimnázium
KÖZSZOLGÁLATBAN			
Egészségügy (orvos, gyógyszerész, védőnő)	14,53	16,14	13,60
Igazságszolgáltatás (ügyvéd, bíró)	17,10	12,85	10,88
Oktatás-, művelődésügy (tanár, óvónő, képző- és színművész, zenész, filmrendező, újságíró)	25,23	12,54	12,92
Tisztviselők: postai, magán- és köztisztviselő, jegyző	5,47	5,02	8,16
Egyházi szolgálat, különféle felekezetek teológusai	5,82	7,05	1,36
Véderő (katona- és repülőtiszt)	9,40	5,17	6,80
Külügyi diplomata	--	0,16	--
Összesen:	77,45	58,93	53,2
IPARBAN			
Mérnök	10,40	11,63	8,24
Közgazdász	1,24	4,20	2,02
Kisiparos (műszerész, faipar, fényképész, fogműves, ipari tisztviselő, filmipar, iparművész, iparterv)	1,89	4,54	1,36
Összesen:	13,53	20,37	11,62
KÖZLEKEDÉS ÉS KERESKEDELEM			
Kereskedő, MÁV-tisztviselő, közlekedési tisztviselő, közlekedési munkás, banktisztviselő, hajóstiszt, pilóta, közlekedési kisvállalkozó összesen:	4,45	9,40	8,16
MEZŐGAZDASÁGBAN			
Gazdálkodó, gazdász, kertészmérnök, műkertész összesen:	2,74	6,12	1,36
EGYÉB ÉS ISMERETLEN			
(szabad pálya) összesen:	2,06	5,01	25,17

9. táblázat

Az érettségizett tanulók pályaválasztása és közös rangsora a három gimnáziumban (%)

	A pályaválasztás iránya	Piarista Gimn.	Kossuth Gimn.	Arany J. Gimn.	Összesen érettségizett
Tudomány szakon	I. TOVÁBB TANULT				
	bölcsészkaron	23,9	11,4	10,9	16,7
	jogtudományi karon	17,1	13,0	10,9	14,5
	orvosi karon	13,7	14,6	11,6	13,9
	műegyetemen	10,4	11,6	8,2	10,7
	hittudományi karon	5,8	7,0	1,4	5,9
	közgazdasági karon	1,2	4,2	2,0	2,7
	gyógyszerész karon	0,9	1,4	2,0	1,2
Főiskolán és akadémián	katonai akadémián	9,4	5,2	6,8	7,2
	gazdasági főiskolán	1,9	5,5	1,4	3,5
	keresk. akadémián	2,6	1,9	2,7	2,3
	kertészeti akadémián	0,2	0,3	—	0,2
Művészeti főisk.	képző- és ip.műv. ak.	0,3	0,9	—	0,6
	zeneműv. főiskolán	0,2	—	0,7	0,1
	színműv. főiskolán	0,5	—	0,7	0,3
Egyéb szakintézetben	óvónőképzőn	—	0,2	—	0,07
	védőnőképzőn	—	0,2	—	0,07
	újságíró-iskolán	—	—	0,7	0,07
	filmrendezői szakon	0,2	0,2	—	0,1
	hajóstiszt	0,2	0,3	—	0,2
	II. KERESŐ PÁLYÁRA LÉPETT				
	pilóta	—	0,2	—	0,07
	tisztviselő				
	MÁV-tisztviselő	1,7	5,2	3,4	3,5
	köztisztviselő	3,9	1,7	4,8	3,0
	magántisztviselő	1,0	1,4	0,7	1,2
	postai tisztviselő	0,5	1,4	0,7	1,0
	ipari tisztviselő	—	1,4	—	0,7
	közlekedési tisztv.	—	1,3	—	0,6
	banktisztviselő	—	0,6	1,4	0,4
	jegyző	—	0,5	2,4	0,4
	iparos	0,5	2,7	—	1,5
	gazdálkodó	0,7	0,3	—	0,4
	zenész	0,5	0,2	—	0,3
	erdész	0,7	0,2	—	0,4
	szabad pálya	0,7	—	—	0,3
	közl. kisvállalkozó	—	—	0,7	0,07
	fényképész	—	—	0,7	0,07
	fogműves	—	—	0,7	0,07
	"kereső pályára lépett"	—	—	10,9	1,2
	III. EGYÉB				
	katonai szolg. telj.	—	—	3,4	0,4
	háztartásbeli	—	0,5	4,8	0,7
	egyéb és ismeretlen	1,4	4,7	6,1	3,4

Ezt követik a kilépési mobilitásban kis különbséggel a közlekedési és kereskedelmi dolgozók gyermekei. Intézményenként: Piarista Gimnázium 11,14%, Kossuth Gimnázium 14,23%, Arany János Gimnázium 5,37%. Elsősorban a kiskereskedők, a közlekedési és kereskedelmi tisztviselők, és meglepő módon a közlekedési szak- és segédmunkás szülők gyermekeinek nagy a mobilitási aránya. Az utóbbi rétegből például 1356 fő jutott át magasabb értelmiségi rétegbe.

A legkisebb arányú felfelé, illetve lefelé irányuló mobilitási folyamatot az iparban dolgozó szülők gyermekeinél találjuk meg. A kilépési arányszám 2--5%-kal csökkent a Piarista Gimnáziumban és az Arany János Gimnáziumban. A Kossuth Gimnáziumban viszont nőtt 3%-kal a szülők foglalkozásához képest az iparban elhelyezkedők aránya. Itt kismértékű belépési mobilitást találhatunk. Természetesen ezek nem kisiparosként, hanem ipari tisztviselőként, mérnökként dolgoznak tovább, tehát az értelmiségi rétegbe jutottak.

A szellemi foglalkozást végző szülőkhöz képest igen megnövekedett a szellemi foglalkozásban dolgozó gyermekek arányszáma: a Piarista Gimnáziumban 52,80%, a Kossuth Gimnáziumban 52,60%, az Arany János Gimnáziumban 31,85%. Ez az igen nagyarányú többlet csak a fizikai dolgozók kategóriájából nyerhette az utánpótlását. A Piarista Gimnáziumban 38,24%, a Kossuth Gimnáziumban 44,0%, az Arany János Gimnáziumban 38,71% hagyta el a fizikai dolgozó kategóriáját. A három vidéki gimnáziumban meglepően sok a fizikai dolgozók gyermekeinek a száma -- több, mint a mai gimnáziumok átlaga.

Vizsgáljuk meg a pályaválasztást konkrét részleteiben (lásd 9. táblázat)!

Az érettségizetteknek csak négy százaléka lett fizikai dolgozó, a többi tanuló szellemi foglalkozást választott (91,5%). Az összesített adatokat a 10. táblázat közli.

10. táblázat

A pályaválasztás összesített adatai

A pályaválasztás iránya	fő	%
Tudományegyetemen	900	65,7
Főiskolán, akadémián	194	14,2
Egyéb szakintézetben	9	0,6
Tisztviselő, jegyző	147	10,7
Fizikai dolgozó	54	4,0
Szabad pálya	4	0,3
Egyéb (háztartásbeli, katonai szolgálat, egyéb és ismeretlen)	62	4,5

A bölcsészek között a társadalmi összetétel szerinti arányok érdekes ingadozásokat mutattak. Az első világháború előtt ez volt az a kar, ahol a kisbirtokos parasztok és a munkások gyermekeinek aránya viszonylag magas volt. Ugyanakkor az önálló kereskedők gyermekeinek az aránya az átlagosnál jóval kevesebb. A tanári pályán a húszas években nagymértékben megnőtt a szellemi családokból származók, a harmincas évek második felében pedig a parasztok gyermekeinek az aránya.

A tanári pálya után legtöbben a jogi pályákra jelentkeztek (14,5%). A jog a legkönnyebben és állandó bejárás nélkül -- tehát kenyérkereset mellett -- is elvégezhető egyetemi szak volt. Érdekes, hogy erre a pályára legtöbben a köztisztviselő szülők gyermekei jelentkeztek. Találhattunk olyan érettségiző osztályt, melynek pl. a fele jogi fakultásra jelentkezett.

Ezt követi majdnem egyenlő százalékos megoszlásban (13,9%) az orvosi pálya. Erre az önálló kereskedők gyermekei jelentkeztek leginkább. Az első világháborút követő években az orvosi egyetemre járó diákok egynegyed része ebből a rétegből került ki. A húszas évektől kezdve arányuk azonban egyre csökken. A munkások és a parasztok gyermekeinek az aránya -- bár mindig elenyészően alacsony volt -- lassú, kisszámú emelkedést mutatott.

A vizsgált gimnáziumokból a különböző mérnöki pályákra 10,7% jelentkezett az érettségizőkből. Az önálló iparosok gyermekeinek jellegzetes tanulmányi területe lett a Műegyetem és főleg annak közgazdaság-tudományi kara.

Ha a különböző tisztviselői pályákon elhelyezkedők arányát összevontan vizsgáljuk, ugyanolyan magas arányszámot kapunk, mint a mérnöki pályákra jelentkezőknél (10,7%). Ezzel az arányszámmal a gimnáziumok közös pályaválasztási rangsorában a negyedik helyre kerülhetne. A tisztviselők óriási életszínvonal- és fizetésbeli különbségei miatt azonban ezt nem tehetjük meg.

A különböző hittudományi karokon az érettségizettek 5,9%-a tanult tovább. A parasztságból az értelmiségbe a papságon keresztül vezető mobilitási út a korabeli magyar viszonyok között nem volt jelentéktelen még akkor sem, ha nem engedett át nagy létszámot. A kisbirtokos és paraszt foglalkozási rétegből a hittudományi hallgatók aránya mintegy 31%. A papság tehát az értelmiség legnyitottabb része volt.

A szegényparasztság továbbtanuló gyermekeinek egynegyede hittudományt tanult. Ezt az is elősegítette, hogy a hittudományi főiskolák az országban területileg szétszórva helyezkedtek el, és így jobban megközelíthetőek voltak a szegények számára.

Meglepően alacsony volt -- nemcsak a vizsgált gimnáziumoknál, hanem az egész országban -- a gazdászhallgatók száma. Magyarország lakosságának 1930-

ban 51,8%-a mezőgazdasággal foglalkozott. Földes Ferenc vizsgálata kimutatta, hogy az 1931--1932-es tanévben az összes főiskolai és egyetemi hallgatók közül a gazdász csak 2,1% volt. Ez a szám magáért beszél.

A különféle gazdasági főiskolákra és akadémiákra az érettségizett tanulók 3,5%-a jelentkezett. Legtöbben a ceglédi Kossuth Gimnáziumból jelentkeztek, mintegy 5,5%-ban. Itt a nagybirtokosok és a kisbirtokos parasztok gyermekeit találjuk az átlagosnál lényegesen nagyobb arányban.

Az 1932-es tanévben továbbtanulók országos arányszámait hasonlítsuk össze a három gimnáziumból továbbtanulók arányszámaival (11. táblázat)!

11. táblázat

A továbbtanulók összehasonlító vizsgálata (%)

Egyetem, főiskola	Orsz. átlag	3 gimn. átlaga	Piarista Gimn.	Kossuth Gimn.	Arany J. Gimn.
Jogtudományi Kar	17,4	14,5	17,1	13,0	10,9
Bölcsészettud. Kar	13,5	16,7	23,9	11,4	10,8
Hittudományi Kar	9,1	5,9	5,8	7,0	1,4
Orvosi Kar	7,9	13,9	13,7	14,6	11,6
Műszaki Egyetem	4,3	10,7	10,4	11,6	8,2
Gazdasági főiskola	3,1	3,5	1,9	5,5	1,4
Gyógyszerész t.	1,9	1,2	0,9	1,4	2,0
Közgazdasági Kar	1,0	2,7	1,2	4,2	2,0
Egyéb főiskola	7,5	11,1	15,5	14,8	13,0

Azok az érettségizett diákok, akik felsőfokú intézményben nem tanultak tovább és nem szellemi munkakörben tisztviselőként helyezkedtek el, általában az apa mesterségét folytatták (fényképész, fogműves, zenész, erdész). Az iparban pedig gépmesterként és mechanikai műszerészként tevékenykedtek. Aki megfelelő nagyságú földet örökölt, az gazdálkodó lett. Az érettségi megszerzése általában a fizikai dolgozók kategóriájának az elhagyását is jelentette.

Összefoglalás és következtetések

A vizsgált gimnáziumok a legnagyobb mobilitást a kisiparos és kiskereskedő, valamint a kisbirtokos réteg gyermekeinek nyújtották. Csak ezután kö-

vetkezik a tisztviselői réteg mobilitási arányszáma, annak ellenére, hogy a vizsgált időszakban ez a réteg kiemelt támogatásban és kedvezményekben részesült a továbbtanuláskor. Tehát a "szellemi elit" az utánpótlását nem kizárólag csak önmagából nyerte.

Meglepően nagy az altiszti réteg aránya a gimnáziumokban. Összevont arányszámuk egyenlő a "más értelmiségi" foglalkozásúakéval. Arányszámuk fokozatosan növekedett a vizsgált időszak alatt.

Az osztályokon és rétegeken belüli részletesebb társadalmi csoportosítás vizsgálata sok olyan jellegzetességet -- különleges mobilitási utat -- mutathatott ki, amelyet az eddigi irodalmak összevontabb rétegei nem nyújthatnak. Kitűnt, hogy vannak olyan alrétegek (díjnok, kántortanító stb.), amelyeknek társadalmi mobilitása lényegesen eltér nagyobb kategóriájuknak átlagos mobilitásától. Ezért a mobilitási viszonyok jobb megértéséhez feltétlenül érdemes ilyen kisebb társadalmi kategóriák mobilitását vizsgálni.

A pályaválasztás megmutatta, hogy mely rétegeknek a legnagyobb a mobilitása a polgári értelmiségbe: a kisbirtokos, kisiparos, középbirtokos és az őstermelő szülők gyermekeié.

A legnyitottabb a papság a szegényebb rétegek számára. Legtöbben (65,7%) a tudományegyetemeken tanultak tovább az érettségi után.

Igen nagy létszámban fejezték be gimnáziumi tanulmányaikat a szegény családok gyermekei (házi cseléd, napszámos, segédmunkás). Meglepően sokan maradtak ki viszont az értelmiségi szülők (orvos, ügyvéd, gyógyszerész) gyermekei közül.

Az egyéni és a kollektív mobilitás viszonyának az értékelésénél -- Ferge Zsuzsa felfogásától eltérő -- Gazsó Ferenc véleményét fogadom el: az egyéni mobilitás társadalmi kihatásait és jelentőségét nem csupán a kollektív mobilitás szempontjait figyelembe véve kell értékelni. Az egyéni mobilitásból ugyanis -- még ha erősen korlátozott, tehát nem tömeges jellegű is -- az egyéni érvényesülésen messze túlmutató előnyök származhatnak.

A mobilitás aránya nem mérhető egyszerűen az esélyek arányán, hanem csakis az esélyek arányának a változásán. E változásokból már kitűnik, hogy a magyar társadalom mélyén a felszabadulás előtt is megindultak bizonyos változások, mobilitási folyamatok.

IRODALOM

Andorka Rudolf: A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon. Gondolat Kiadó, 1982.

Csikós--Geréb--Bereczky: Szegedi Gimnázium növendékei -- 1930--1940 között -- a Szegedi Gimnáziumok és Reáliskolák statisztikai tükrében. Csongrád megyei Füzetek, Szeged, 1953.

Cseh-Szombathy László: A munkásszármazású tanulók beiskolázása a kispesti Deák Ferenc Gimnáziumban, 1929--1944. Kézirat, 1953.

Ferge Zsuzsa: A társadalmi struktúra és rétegződés. Budapest, 1973.

Földes Ferenc: Munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon. Cserépfalvi Kiadó, Budapest, 1941.

Gazsó Ferenc: Iskola és társadalmi mobilitás. Kossuth Kiadó, Budapest, 1976.

A három gimnázium Értesítői az 1919--1949 közötti években.

Laki Dezső: A magyar egyetemi hallgatók statisztikája. KSH, Budapest, 1931.

Magyar Statisztikai Közlemények (Új sorozat, 94. kötet). Az 1931. évi népszámlálás. III. rész, Budapest, 1931.

Magyar Statisztikai Évkönyv, Budapest, 1938.

Rétegződés, mobilitás, egyenlőtlenség. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete, Budapest, 1979. 85--164. o.

Szabady Egon: Social Mobility and the "Openness" of the Society. = New Hungarian Quaterly, 1971. No. 43

Szabolcs Ottó: Munka nélküli diplomások a Horthy-rendszerben, 1919--1944. Kossuth Kiadó, Budapest, 1964.

Thirring Lajos: Foglalkozási eltolódások 1930--1941 között. = Magyar Statisztikai Szemle, 1947. 25. sz.

Weisz István: A mai magyar társadalom. = Magyar Társadalmi Szemle, Budapest, 1930.

Weisz István: Hazánk társadalomrajza. Országos Közoktatási Tanács, Budapest, 1930.

HENK VAN DAELE

EMBERI TÖREKVÉSEK, ETIKAI ÉRTÉKEK ÉS A NEVELÉS CÉLJAI*

Tisztelt Elnök Úr! Hölgyeim és Uraim!

Amikor nyilvánosságra hozták az Európai Összehasonlító Pedagógiai Társaság (CESE) jelenlegi, 13. konferenciájának témáját, számos összehasonlító pedagógiával foglalkozó szakember meglepődött. A téma első látásra nem tartozik tisztán az összehasonlító nevelés területéhez. Nem tartozik a CESE irányt adó témái közé sem. A korábbi konferenciák témái jobbára a nevelési rendszerek, valamint e rendszerek és a politikai, gazdasági, társadalmi tendenciák viszonya köré szerveződtek.

A második világháború óta társadalmunk, nagyon sok területen, alapvető és rohamos változásokon ment keresztül. A nevelés és oktatás, mint a társadalom egyik tükre, megpróbált alkalmazkodni e gyors változások egymásutánjához. Nehéz természetesen megjósolni, hogy milyen lesz a jövő. A "bizonytalanságra történő nevelés" -- hogy King professzor megfogalmazását idézzem --, azaz az állandó rugalmasságra és alkalmazkodásra történő nevelés lesz minden bizonnyal szükséges (King, E., 1979). Nem csoda tehát, hogy egyre növekszik azon nevelők, filozófusok, szociológusok stb. száma, akik kétségbe vonják a nevelés és oktatás hagyományos céljait, és megkérdőjelezik magukat az iskolai tanterveket is. Az elmúlt néhány évtized során láthattuk, hogy még a szülők is beavatkoztak és beleszóltak az iskolai tevékenységekről, valamint a tantervek célkitűzéseiről kialakított nézetekbe. Most látjuk, hogy mennyire jó az, hogy ők is beavatkoztak, véleményt formáltak.

Talán nem is oly szembetűnő, hogy történelmileg tekintve ez a jelenség viszonylag új keletű. Hadd szemléltessem ezt egy példával. A neveléstörténetben a jezsuiták Ratio Studiorum-át tekintjük az első középiskolai tantervnek, valamint az első iskolai rendszabálygyűjteménynek, amely 1603-ban lé-

*Elhangzott 1988. szeptember 29-én az Európai Összehasonlító Pedagógiai Társaság (Comparative Education Society in Europe /CESE/) 13. konferenciáján Budapesten.

pett életbe és változatlan formában volt érvényben 1832-ig. Igaz, hogy a Ratio Studiorum kizárólagosan a férfi elit oktatásának a szolgálatában fogant, amelynek feladata a római katolicizmus megerősítése, valamint a protestantizmus visszaszorítása volt, annak ellenére, hogy számos, benne megfogalmazódó elképzelés olyan vezető protestáns gondolkodóktól származott, mint Melanchton Fülöp vagy Johannes Sturm.

A jezsuitáknak jó ideig nem volt szükséges, hogy megkérdőjelezzék nevelési céljaikat. Mindenesetre figyelemre méltó jelenség, hogy mily hosszú ideig gyakorolt töretlen hatást oktatási rendszerükre a Ratio Studiorum.

Két esztendővel ezelőtt jelent meg kiváló kollégánknak, Lê Thàn Khôinak egyik tanulmánya a Comparative Education Review hasábjain. A tanulmány a "Toward a General Theory of Education" /"A nevelés általános elmélete felé", (Lê Thàn Khôi, 1986)/ címet viselte. Később e tanulmányt Philiph Altbach és Gail Kelly megjelentette az általuk 1986-ban szerkesztett "New Approaches to Comparative Education" című tanulmánykötetben (Altbach and Kelly, 1986).

Tanulmányának első részében Lê Thàn Khôi bemutatja, hogy a jelenkori neveléselméletek parciálisak és lokálisak, helyettük olyan általános nevelés-elméletet javasol, amely a térben és időben létező összes társadalomra érvényes.

Tanulmányának második részében Lê Thàn Khôi egy olyan elemzési modellt terjeszt elő, amely a különböző típusú társadalmakban is alkalmazható, és amely idővel hozzásegíthet bennünket a nevelés általános elméletének kifejlesztéséhez. Párizsi kollégánk szerint kölcsönös befolyásoltsági viszony áll fenn a nevelés és a következő változók között:

-- népek, etnikai csoportok és nyelvek;

-- a természetes környezet;

-- a termelési módozat(ok);

-- gondolati rendszerek és értékek (ide tenném az emberi törekvéseket, az "aspirációkat": Van Daele);

-- társadalmi-politikai struktúrák;

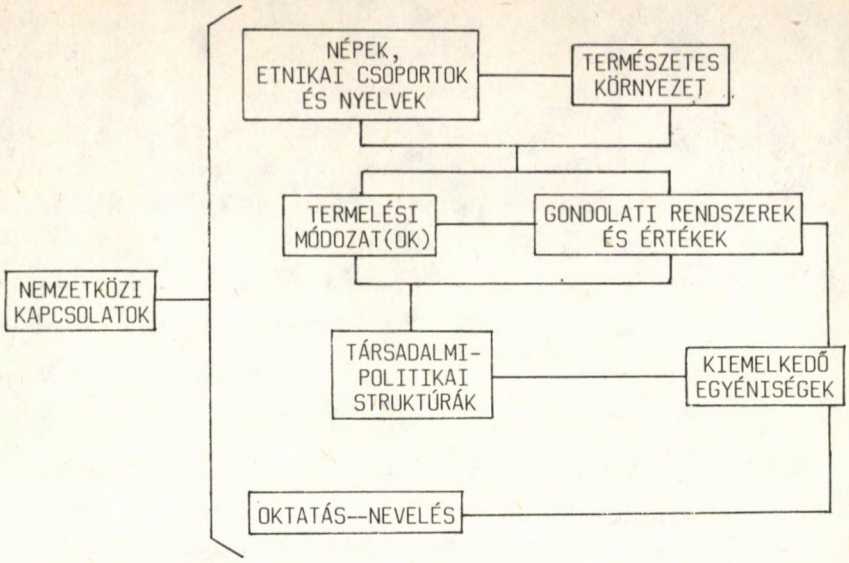
-- kiemelkedő egyének, egyéniségek;

és végül, de nem utolsósorban -- mondja Lê Thàn Khôi:

-- a nemzetközi kapcsolatok.

A nevelés-oktatás, valamint a fent említett hét változó kölcsönös relációjából adódó viszonyrendszert az 1. ábra érzékelteti.

A Lê Thàn Khôi által javasolt elemzési modell, természetesen, nem az első ilyen jellegű javaslat. A múltban hasonló jellegű sémákat, illetve elemző rendszereket javasoltak más ismert szerzők is. Jelen tanulmányunk -- és ter-



1. ábra. A nevelés-oktatás elemzésének általános modellje

mészetesen jelen konferenciánk -- szempontjából azonban az ismertetett séma nagyon is megfelelő.

A mostani 13. CESE konferencia egyik központi témája a szocializáció. Ezen a fogalmon definíciószerűen azt a folyamatot értjük, amely során az egyén alkalmazkodik és hozzáidomul (adaptálódik) társas környezetéhez azáltal, hogy megtanulja a közös kultúrát kitevő egyének domináns gondolati és értékrendszerét, valamint viselkedési mintáit abból a célból, hogy maga is cselekvő részese, illetve tagja legyen az adott közösségnek. Bizonyos idő után az uralkodó (domináns) gondolatok kollektív értékekké válnak. Mint kollektív értékek hatással vannak a nevelés-oktatás egészére is, de partikuláris módon a nevelés-oktatás céljaira is. Erről szeretnék most egy kicsit részletesebb elemzést adni.

Nyilvánvaló, hogy a rendelkezésemre álló idő nem engedi meg, hogy a domináns törekvések, gondolatok és kollektív értékek részletes, kimerítő leltárát összeállítsuk. Ehelyett szeretném a figyelmet ráirányítani napjaink néhány Nyugat-Európában megfigyelhető tendenciájára, azokra, amelyek most a legfontosabbnak látszanak.

Miféle reményeket táplálhatnak az életben azok az európaiak, akik bizonyos elemzők szerinti posztindusztriális társadalomban élnek (Touraine, 1969;

Bell, 1973)? Mit remélhetnek, milyen módokon készít elő az ilyen életre a formális, ill. a nem formális nevelés-oktatás?

Megállapítható általános értelemben, hogy az európaiak az öntudatosság és az emancipáció magas szintjén állnak. Ennek magyarázata abban rejlik, hogy nap mint nap alternatív véleményeknek vannak kitéve, ill. azokkal konfrontálódnak. Ez a különböző véleményekkel és oktatási rendszerekkel való állandó konfrontálódás pozitív tényező. Az oktatási rendszerek esetében meglévő megfelelő nagyságrendű választék, amely a különböző típusú, sokrétű életirányulásokat kínáló iskolákban érhető tetten, valamint a szabad sajtó, a nemzetek közötti rádió- és televízióadások elterjedtsége elvitathatlan eredményei az Európai Közösségnek, amelyek megléte visszavonhatatlan már közösségünkben. Egy ilyen dinamikus és pluralisztikus társadalomban az egyén saját, észérveken alapuló véleményeit és attitűdjeit fejlesztheti ki. Az eredmény az elvárások és életminták különbözősége és sokszínűsége lesz. Ezt a pluriformizálódást egyértelműen gazdagodásnak tekinthetjük.

Az emancipációs eredmények ahhoz vezetnek, hogy az egyén képes lesz értelmet adni saját életének és formálni azt, valamint a közösség más tagjai iránti viszonyulásait. Az élet számtalan területén figyelhetjük meg az alternatívák számának növekedését, amelyeket általános érvénnyel ismernek el és tartanak felügyeletük alatt a kormányzatok. Így például, a diplomások esetében, a tanárokat is beleértve, vannak teljes munkaidős (full-time) és részidős (part-time) állások, a nyugdíj előtti állapotnak (pre-retirement status) számos formája létezik, ismerünk kettős állásokat (duo-jobs), megszakított pályákat (discontinuous careers) stb. Vegyünk egy másik példát: a hagyományos házas kapcsolatok mellett az együttélés számos más formája vált gyakorlattá. Ilyenek pl. a "rugalmas együttélési viszony" (living-apart-together: LAT), az egyszülős családok (single-parent families), a házasságon kívüli együttélés stb.

Megnövekedett az egyén döntési szabadsága abban, hogy mely értékeket, normákat fogadja el, hogyan szervezze meg saját életét. Mindez messzemenő következményekkel jár.

Az egyén szabadon dönthet saját dolgairól, így felelősnek lehet, ill. kell tartani őt saját döntéseiért. A felelősségteljes döntéshozatal nehéz dolog; még nehezebb megtanítani a gyermekeket és fiatalokat arra, hogy a lehetőségek széles tárházából válasszanak, valamint ráébreszteni őket arra, hogy nekik magúknak kell viselni végső döntéseikért a teljes és kizárólagos felelősséget.

Szabadidőre nevelés

Jelen konferenciánk során az egyik munkacsoport az általános nevelés-oktatás és a munkára nevelés, fölkészítés összefüggéseivel foglalkozik. Ugyanakkor észre kell vennünk, hogy a filozófusok, szociológusok és a történészek stb. elemzéseiből kiolvasható: Nyugat-Európában egyre kevesebbet és kevesebbet dolgozunk. Ez kevesebb heti óraszámot, évente kevesebb munkanapot és egy ember életében egyre kevesebb évet jelent.

Amikor 1830-ban Robert Owen gyáraiban a munkaidőt napi 11 órára korlátozta, az bizony nagy vitát váltott ki és kivételnek számított. A 10 órás munkanapot Angliában 1848-ban vezették be, Franciaországban 1904-ben, Németországban 1912-ben. A szindikalista, szakszervezetbe tömörült munkásoknak azonban még ez nem volt elfogadható, illetve megnyugtató. 1889-ben az "Internacionálé" kongresszusán Párizsban követelték a 8 órás munkanap általános elfogadtatását, a 48 órás munkahét és a vasárnapi munkaszüneti nap elismerését. Ma számos nyugat-európai országban 36-38 órás, 5 napos munkahetet biztosít a törvény.

A munkások fizetett szabadságának ("congé payé") gondolata és elve alig 50 éves. Eleinte ez a követelés nem terjedt egy hétnél hosszabb időre. Ma jelentős méretű gyárak és iparágak állnak le nyáron, nemritkán egy teljes hónapra és néhány még a karácsony és újév közötti időszakra is becsukja kapuit. Mi több: a szabadságolásnak számos új formájával is találkozhatunk a gyakorlatban: hozzátartozók elhalálozása, terhesség, gyermek születése (apának is!) stb. esetében.

A szabadidő növekszik, ezzel együtt érezteti szükségességét a szabadidőre nevelés. E szükséglet kielégítésére új kezdeményezések születnek számos országban, amelyek számolnak az iskolák, az ifjúsági szervezetek és az ifjúsági szolgáltatások e területen kifejtett aktív részvételével.

Minden ember jogos törekvése kell hogy legyen, hogy szabadidejét hasznosan tölthesse el. Már nem lehet kétségbe vonni azt az állítást, hogy lényeges faktor a személyiség fejlődésében az a mód, ahogyan szabadidejét felhasználja az egyén. Ennek megfelelően, helyet kaphatott volna a mostani konferencián egy "szabadidő és személyiségfejlődés" munkacsoport is.

Az egészséges környezetre és a környezeti nevelésre való törekvés

A Lê Thàn Khôi által említett változók egyike a "természetes környezet". Erről ő a következőket írja: "Minden társadalom megtanítja tagjait arra, ho-

gyan gazdálkodjanak a természeti erőforrásokkal a birtokukban lévő technológiai szint előnyös fejlesztése érdekében. Amikor a technológia egyszerű, az uralkodó ideológia az ember és a természet közötti harmonikus kapcsolat. Az összetettebb ipari társadalmakban a hangsúly bolygónk minél gátlástalanabb kizsákmányolására helyeződik. A szennyeződések és rombolások állandó meglétével ennek árát fizetjük ma." (Lê Thàn Khôi, 1986, 22. o.)

Az utóbbi néhány évtized során az európai emberek elképzelései és viszonyulásai lényegesen megváltoztak. Elég, ha olyan neveket idézünk fel, mint Seveso, Three Mile Island, Bhopal vagy Csernobil. Lelkiismeretünk rögtön ágaskodni kezd és cselekvésre késztet bennünket. Eme tragédiák óta jól tudjuk már, hogy az embernek a természettel szembeni rablógazdálkodása, valamint bolygónk természeti forrásaival való oktalan bánásmódja nem vezethet jóra, saját országának határait messze túllépve az ember embertársainak, a föld állatainak és növényeinek az életét veszélyezteti. Számos európai ország, ill. nemzetközi szervezet (pl. Greenpeace) zöld aktivistái örömmel látják, hogy az embereknek az egészséges környezetre való általános törekvését közös nyereségünkké fordíthatják. Így van az, hogy a túlnépesedés, az élelem- és az ivóvízhiány, valamint a természeti erőforrások kimerülésének kérdései közös nevezőre kerülnek.

Közelmúltunkban ezekkel a problémákkal alkalmanként foglalkozott a biológia, a fizika, a földrajz, a szociológia vagy az etika, de most már egy sokkal szisztematikusabb megközelítés iránti igény kopogtat türelmetlenül az ajtónkon. A papír, az üveg, a műanyagok, a fémek stb. reciklizálásával kapcsolatos gyorsan változó tudományos nézetek, valamint az ezeket érintő gazdasági lehetőségek és a természetes erőforrások (pl. melegvíz-források, szél- és napenergia) mind egyre nagyobb figyelmet érdemelnek.

A helyes fogyasztói attitűdök nevelése

A fogyasztói attitűdök nevelése szintén szorosan kapcsolódik a fenti problémákhoz. Több mint 30 éve annak, hogy Vance Packard megjelentette a The Hidden Persuaders (A rejtett rábeszélők) című szenzációs könyvét (Packard, 1957). Az a szerep, amit a publicitás ténye és számos etikátlan piaci módszer játszik, nem veszített jelentőségéből azóta sem. Bizonyos fogyasztói érdekeket védő szervezetek megpróbálnak gátat vetni -- több-kevesebb sikerrel -- a nem kívánt áruk terjedésének. A kormányzatok is adtak ki rendeleteket a dohány, az alkohol és a kábítószer árusítására, amelyek bizonyos sikert szintén hoznak. Jóllehet, eléggé kétséges, hogy a cigarettadobozokon

feltüntetett "A dohányzás káros az egészségre!" figyelmeztetés valaha is segített volna leszoktatni bárkit is a dohányzásról. Hasonlóképpen a "Ne ölj!" ősi törvényének sem sikerült megszüntetnie a háborúkat és az embergyilkosságokat. Következésképpen, nagyon kívánatos egy másféle megközelítés és hozzáállás kimunkálása, amelyben az iskoláknak nagy szerep jut.

Nemzetközi oktatás

Egy másik szembetűnő jelenség a multikulturális és többnyelvű társadalmak létrejöttének erősödő tendenciája és a multikulturális oktatás iránti közös igény növekedése. Ezzel a témával foglalkozott részletesen a Würzburgban 1983-ban megrendezett 11. CESE konferencia. Az azóta eltelt időszak során ez a fejlődés nem veszített semmit lendületéből, sőt éppen ellenkezőleg. Az európai kontextusban fontos szerepet játszanak a nyelvi kisebbségeknek és a bevándorlóknak a problémái, ahogyan azt a közelmúlt több európai parlamenti választása mutatja.

Az Európai Közösségen belül mindenki tudatában van annak, hogy 1993. január 1. sebesen közeleg, amikor az Európai Közösség 12 tagállama közötti belső határokat megszüntetik, az áruk, a szolgáltatások és az emberek áramlása korlátozás nélkül szabad lesz. Ez 320 millió ember belső piacát fogja jelenteni.

Mindennek természetesen az oktatásra nézve is jelentős következményei lesznek:

-- A nemzeti törvényhozásnak figyelembe kell vennie pl. a közép-, ill. a felsőoktatásba történő felvételt, valamint a bizonyítványok és a diplomák odaítélésének feltételeit;

-- Létre kell hozni az oktatási könyvek és a tanítási módszerek belső piacát, amely többek között fontos lesz az idegennyelv-oktatás szempontjából;

-- Növekedni fog minden bizonnyal az "idegen" hallgatók száma;

-- A tanárok státusa, megítélése és munkafeltételeik jelentős változásokon fognak átmenni. A legtöbb tagállamban most is az a gyakorlat, hogy a tanároknak az adott ország állampolgárságát kell viselnie. Az Európai Szerződés 48. paragrafusával ez nem minden szempontból összeegyeztethető. Hozzá kell majd szoknunk ahhoz, hogy számos "vendég", ill. "vándor tanár" kolléga fog tanítani iskoláinkban. Eddig csak nemzetközi iskolákban, az Európai Közösség iskoláiban és a vándormunkások gyermekei számára felállított speciális iskolákban volt ez gyakorlat.

Itt kell említést tennünk az ERASMUS programról (Neave, 1988). Mint ismeretes, az "European Action Scheme for the Mobility of University Students" (az Egyetemi Hallgatók Mobilitásának Európai Akció Programja) kifejezés rövidítése az ERASMUS. Jelentős mennyiségű tapasztalat gyűlt már össze, amelyet a program 1987-ben elfogadott két fő részterülete, a "Joint Study Program" (Közös Oktatási Program) és a "Short Study Visits Scheme" (Rövid Tanulmányutak Működési Rendje) tükröz. Mindkettő 1977-ben indult. Az ERASMUS program direkt célja az, hogy a terciális oktatási intézményekben tanulók mintegy 10 százaléka tanulmányaiknak legalább bizonyos részét külföldön végezzék. Ez természetesen nem önmagáért való cél: ez az Európai Közösségen belüli oktatási együttműködés előmozdításának elengedhetetlen eszköze és feltétele. Mindezek a változások komolyan befolyással vannak gondolkodási és cselekvési módunkra, és nemcsak az oktatási problémákat érintően.

Az uralkodó elképzelések és kollektív értékek egy másik csoportja arra vonatkozik, hogy milyen módon oldjuk meg konfliktusainkat. A nemzetközi terrorizmus, a fegyverkezés vagy a nukleáris háború mindegyikünk nappali szobájában ott van a nemzetközi hatókörű tömegkommunikációs eszközök, különösen a televízió jelenléte által. Az elmúlt évtizedek masszív tüntetései a nukleáris fegyverkezés ellen és a békemozgalmak felerősödött aktivitása az emberek nagy számát győzte meg arról, hogy a nemzetközi konfliktusokat nem lehet fegyverek erejével megoldani. Ma a nemzetközi helyzet javul: a két nagyhatalom közötti tárgyalások kedvező fordulatot vesznek. Az Egyesült Államok és a Szovjetunió között megkötött INF szerződés valóban egy történelmi jelentőségű első lépés, amely azt mutatja, hogy az akadályokat el lehet távolítani, ha a politikai akarat is megvan hozzá. Még nem is olyan régen sok nyugat-európai csak azt tudta oroszul: "vodka"; a "glasznoszty" és a "peresztrojka" kifejezések nemcsak orosz szókészletünket bővítették, hanem reményt és bizalmat is adtak. Az általános biztonság egy olyan emberi érték, amelyet oktatási rendszerünkben is ébren kell tartanunk. Hermann Röhrs professzorral együtt azt valljuk, hogy "A béke a nevelés feladata" (Röhrs, 1983).

Megfigyelhető, hogy növekszik az európai emberek körében az emberi jogok és az emberi méltóság iránti felelősség és érzékenység. Ismeretes számos nemzetközi intézmény és szervezet ez irányú tevékenysége.

A neveléstörténet megtanít bennünket arra, hogy régi hagyományai vannak a nevelés-oktatás terén a nemzetközi megértésnek, a békére nevelésnek, valamint az alapvető emberi szabadságjogok neyelésének. Ebben a vonatkozásban számos nagy ember érdemelte ki az emberiség tiszteletét: Jan Amos Comenius, a magyar Kemény Ferenc, a flamand tanár Edward Peeters (Van Daele, 1986), a

svájci Pierre Bovet, Maria Montessori, a holland kvéker és nevelő Kees Boeke és még sokan mások, akik sokat tettek azért, hogy előmozdítsák a nemzetközi igazságosság és barátság ügyét, hogy kiirtsák a faji előítéleteket és terjesszék az emberi jogok tanait.

A nemzetközi nevelés szakemberei kiemelik az olyan szervezetek érdemeit, mint pl. a Nemzetközi Oktatási Hivatal (International Bureau of Education), a Népszövetség (League of Nations), az UNESCO, a Társult Iskolai Projektum (Associated Schools Project), az Európa Tanács (Council of Europe), az Európai Közösségek Szövetsége és még sok más szervezet, amelyek a fent vázolt célok elérését tekintik kötelezettségüknek (Simon & Van Daele, 1987).

Nem szabad megfeledkeznünk arról a sok konferenciáról, amelyek az emberi jogok tanítását, a békére és a leszerelésre nevelést tűzték ki célul és azokról a nyilatkozatokról és ajánlásokról, amelyeket ezen alkalmakkor elfogadtak.

Az egyik ilyen kimagasló eredmény ezen a területen az az UNESCO-javaslat, amely a nemzetközi megértés, együttműködés, béke és az alapvető emberi jogok oktatására vonatkozik. 1974-ben fogadták el és azóta is jelentős eredménynek számít. Ha tanáraink figyelmesen elolvassák a javaslat szövegét, bizonyára egyetértenek a preambulum néhány bekezdésével: "észre kell vennünk, hogy az UNESCO-nak és tagállamainak a tevékenysége sokszor csak a növekvő számú iskolás gyermek, diák, fiatal ember, felnőttoktatásban részt vevők (tanulók-nevelők) elenyésző kisebbségére fejt ki hatást, ezen túl a nemzetközi oktatás módszere és tananyaga sincs mindig ráhangolva a részt vevő fiatalok és felnőttek törekvéseire. Azt is látnunk kell, hogy számos esetben még mindig nagy különbség van a meghirdetett ideálok, a bejelentett szándékok és a tényleges helyzet között."

Megdöbbentő hasonlatosságokat fedezhetünk fel az 1974-es Javaslat preambulumának szövege és Pedro Rossello 1943-ban elhangzott véleménye között: "Évek óta a világviszonylatban értelmezett oktatás csak az elit, ill. egy szűkebb kisebbség iránt mutat érdeklődést. Sokan felemelték hangjukat annak érdekében, hogy sürgessék az iskolák részvételét a békéért folytatott »keresztes háborúban«. Egyesek az oktatási programok és az oktatási módszerek nemzetközi koordinációját követelték. Mások megelégednének az országok közötti pedagógiai információ cseréjével. Ezek a felhívások azonban sokáig elszigeteltek maradtak. Nem keltettek visszhangot sem a minisztériumi dolgozószobákban, sem az iskolai hatóságoknál. Az oktató pedagógusok körében pedig ezek a követelések csak mesterséges és távoli problémáknak tűntek." (Rossello, 1943. 203. o.)

Az alapkérdés: Van-e egyáltalán lényeges változás a nemzetközi oktatás terén? Úgy vélem, erre a kérdésre igenlő választ adhatunk. Sok jelet látunk, ami feljogosít arra, hogy optimisták legyünk. 1986-ban pl. az UNESCO Finn Nemzeti Bizottsága közzétette a "Joint Study No. 9" című jelentését, amelynek elkészítését az UNESCO Európai Bizottságai határozták el 1982-ben.

Ez a közös vizsgálat azzal a céllal született meg, hogy tisztázza azokat a fogalmakat és stratégiákat, amelyeket a különböző társadalmi-gazdasági rendszerekre épülő országok alkalmaznak. Így fény derülhet azokra a nehézségekre, amelyeket le kell küzdeni, ha egy felelős nemzetközi oktatási rendszert hozunk létre. Ebben a vizsgálatban 12 tagállam vett részt. A legtöbb ország, amely központi oktatási rendszerrel rendelkezik, arról számolt be, hogy "olyan irányelveket és oktatási módozatokat támogatnak, amelyekkel be lehet vezetni a nemzetközi oktatást célzó nemzeti megközelítéseket, figyelembe véve az etikai és humanisztikus értékek tanítását. Ezt egységesített stratégiákkal lehet megvalósítani, amelyek a közös tantervek, tankönyvek, tanárképző programok stb. kölcsönös elfogadására épülnének minden területen, minden tantárgyban, az integrált nevelési rendszer minden szintjén." (Finnish National Commission for UNESCO, 1986, 10. o.) Más részt vevő országok kisebb érvényességi körű tervezetek kidolgozására fordították figyelmüket, azokra, amelyek a nemzetközi béke és megértés szempontjából különösen fontos etikai és humanisztikus értékek oktatását mozdítják elő.

Bár a beszámolóknak e nagyon érdekes kötetében találunk néhány olyan jelentést, amely azt sugallja, hogy a nemzetközi megértést célzó nevelés-oktatás a tantervekben nem jut megkülönböztetett pozícióhoz, mégis el kell ismernünk, hogy sok okunk van a reményre. A nevelés-oktatás céljai egybeesnek az európai népek törekvéseivel.

Folytathatnánk az uralkodó elképzelések, meghatározó törekvések és prioritások listáját. Ahogy az ember mobilitása növekszik, elkerülhetetlen, hogy az ezzel járó veszélyek is növekednek. Európai gyermekek és fiatalok ezrei szenvednek autóbalesetet minden évben. Sokan hangsúlyozzák ezért a közlekedési oktatás abszolút fontosságát.

A szexuális nevelés fontosságát ma már nem vitatják, jóllehet a "mit", "hány éves korban" és "hogyan" kérdések még mindig tüzes vitákat váltanak ki. Mindannyian tudatában vagyunk a halálos, pusztító AIDS jelenlétének, a szexuális nevelés fontossága tehát rohamosan megnőtt.

Joggal kijelenthetjük: fontos, hogy a fiatalokat megtanítsuk, miként viszonyuljanak a társadalom bizonyos rétegeihez, csoportjaihoz, pl. a legszegényebbekhez vagy a társadalom szélére rekedtekhez, a csavargókhoz, a ci-

gányokhoz, a kéregetőkhöz stb. Ugyanakkor meg kell érteniük viszonyulásukat a mozgássérültekhez és az idősekhez is. Ezen a területen a nevelésnek-oktatásnak tehát még fontos feladatokat kell ellátnia.

Hölgyeim és Uraim!

Valószínű, hogy az emberi törekvések és gondolatok listája kimeríthetetlen. A mi kérdésünk azonban az, hogy vajon a formális oktatás képes-e ellátni ezeket a feladatokat? Ha nem, melyek azok a nevelési célok, amelyeket az iskola, a nevelés eme fő intézménye meg tud valósítani, és melyek azok, amelyeket más intézményekre kell bízni? A válaszok nem könnyűek, kiváltképp most, hogy az oktatás nagyon sajátos helyzetbe került.

Egyrészről, a közvélemény azt követeli meg az oktatástól, hogy egyre magasabb tudományos elvárásoknak tegyen eleget. Érezzük Európában az olyan amerikai jelentések hatását, mint az "Educating Americans for the 21st Century" (Az amerikaiak nevelése a 21. század számára) vagy a "A Nation at Risk" (Egy veszélyeztetett nemzet), amelyek megerősítették azok pozícióit itt Európában, akik azt követelik, hogy a formális oktatás több időt szenteljen és magasabb követelményeket állítson a matematika, a technika és a modern nyelvek stb. tanításával szembe. Az üzleti világ és az egyetemek elvárják az általános és a középiskolai oktatástól, hogy egyre magasabb szintet hozzanak az említett területeken.

Másrészről azonban, számos nyugat-európai országban a hatóságok jelentősen beavatkoztak abba, hogy milyen körülmények között folyjék az iskoláztatás. Jelentős mértékben csökkentették például az oktatási napok számát az utóbbi 50 év során. A kötelező oktatásra vonatkozó törvény szerint Belgiumban a húszas években az iskoláknak 460 napot kellett oktatniuk; az elmúlt iskolai évben ez 327 fél nap volt, Franciaországban pedig csak 317 fél nap. A legtöbb európai országban manapság az általános iskolák tanóra-periódusa átlagosan évi 1000 (Rythmes scolaires et sport à l'ecole, 1988). A gazdasági krízis eredményeként számos rendelet született, amelyek jelentős mértékben korlátozzák az iskoláztatás lehetőségeit. Kevesebb a pénz az iskolaépületekre és felszerelésekre, csökkentik a költség- és bértömeget, növekedik az egy tanárra jutó tanulók száma.

Tisztelt Elnök Úr! Hölgyeim és Uraim!

A nevelés-oktatás multifunkcionális tevékenység. Embereket kell képeznie jól meghatározott feladatok elvégzésére, elő kell segítenie az egyének és csoportok emancipációját, értékeket és normákat kell a soron következő generációknak átörökítenie, ugyanakkor ébren kell tartania az emberekben azt a szándékot, hogy a kívánatosnak tartott társadalmi változásokat cselekvően

hozzák létre. Látható, hogy a nevelés céljai sokoldalúak; közülük valamennyi a jövőbe tekint, még akkor is, ha nem tudhatjuk pontosan, milyen lesz az a jövő. Csak feltételezéseink lehetnek arról, hogy milyen lesz az emberiség jövője. A nevelés és oktatás céljainak nagy része előretekintő feltételezésre, vágyakra, a közelmúlt fejleményeiből a jövőre vonatkozó kivetítésekre épül. Következésképpen, úgy véljük, hogy az a leghelyesebb, ha azokat az etikai értékeket hangsúlyozzuk, amelyek időtlenek.

Azt javaslom, hogy amikor a nevelés céljairól beszélünk, vitatkozunk, mindig tartsuk szem előtt a következő kérdéseket: "Mit szeretnénk, milyen emberekké váljanak gyermekeink és unokáink?" és "Mit szeretnénk, milyen világban, milyen földön éljenek az utánunk következő generációk?".

Remélem, a mostani 13. CESE konferencia világos válaszokat kínál ezekre a kérdésekre.

IRODALOM

Altbach, P. & Kelly, G.: New Approaches to Comparative Education. Chicago, 1986.

Bell, D.: The Coming of Post-Industrial Society. New York, 1973.

King, E.: Education for Uncertainty. London, 1979.

Finnish National Commission for UNESCO, Education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms through the teaching of ethical and humanistic values. Juväskylä, 1986.

Lê Thàn Khôi: Toward a General Theory of Education. = Comparative Educational Review XXX/1., 12–29. 1986.

Neave, G.: Cross-national Collaboration in Higher Education: New Initiatives in European Community Policy. = Compare XVII/1., 53–61. 1988.

Pachard, V.: The Hidden Persuaders. New York, 1957.

Röhrs, H.: Frieden – eine pädagogische Aufgabe. Braunschweig, 1983.

Rossello, P.: Les précurseurs du Bureau International d'Education. Genève, 1943.

Rythmes scolaires et sport à l'ecole. = Cahiers de l'education Nationale, april 1988. No. 64. 7–8.

Simon, F. & Van Daele, H.: The International Teacher's Organizations before World War II. In: Komlósi, S. (ed.): History of International Relations in Education. Vol. II. 206–217. Pécs, 1987.

Touraine, A.: Le société post-industrielle. Paris, 1969.

Van Daele, H.: Edward Peeters and the International Review "Minerva". = Journal of International Comparative Education I/1. 8–29. 1986.

Fordította: Komlósi László

SZABOLCS ÉVA

A PEDAGÓGUSHIVATÁS TÖRTÉNETI MEGKÖZELÍTÉSE — EGY KONFERENCIA DOLGOZATAINAK TÜKRÉBEN

Egyre nagyobb érdeklődés kíséri a Nemzetközi Neveléstörténeti Állandó Konferencia éves üléseit. 1988. július 25--28. között a finnországi Joensuu egyeteme látta vendégül a neveléstörténet iránt érdeklődő több mint 100 kutatót, pedagógust. A konferencia témája "A pedagógushivatás alakulása és társadalmi szerepe a történelemben" volt. A Magyar Pedagógia olvasói már kaptak egy rövid híradást a konferenciáról.[1] Ezúttal néhány dolgozat tartalmával igyekszik megismertetni a szerző az érdeklődőket.

A konferencia anyagát 6 vaskos kötet tartalmazza,[2] de sokan kéziratos formában hozták el dolgozatukat. A négynapos összejövetel természetesen nem volt elegendő arra, hogy e hatalmas anyagot teljesen áttekintsük. A konferencián gyűjtött szakmai benyomások és a dolgozatok alaposabb áttanulmányozása együttesen alakították ki az itt következő néhány gondolatot.

A konferencia szekciói igen tág teret biztosítottak az egyéni kutatási tevékenység bemutatásának, de néhány esetben még e laza tematika sem tudott határt szabni annak, hogy egyesek szét ne feszítsék e tematika kereteit. Áttekintésünkben nem térünk ki azokra a dolgozatokra, amelyek kívül esnek a pedagógushivatás történeti aspektusú tárgyalásán.

Első látásra feltűnő, hogy a dolgozatot beküldő kutatók nagyobb része arra vállalkozott, hogy a megadott résztémát saját országának egy-egy történeti periódusában bemutassa. Ez a típusú értekezés nem feltétlenül a saját kutatási eredményeket foglalta össze, hanem áttekintést adott egy-egy problémáról források és feldolgozások alapján. Ezek a dolgozatok jó vitaalapot biztosítottak a történeti összehasonlításhoz a munkacsoportokban. Közös jellemzőjük még, hogy viszonylag részletesen szólnak az adott ország történelméről is, hiszen az alapvető történeti tények és folyamatok legalább jelzésszerű ismertetése elengedhetetlen a téma megértéséhez.

[1] Szűcs Ágnes: A Nemzetközi Neveléstörténeti Konferencia 10. ülése. = Magyar Pedagógia, 1988. 4. sz.

[2] Simo Seppo (ed.): The Social Role and Evolution of the Teaching Profession in Historical Context -- Conference Papers for the 10th Session of the International Standing Conference for the History of Education. Volumes I--V. Joensuu, 1988. Mikko Ojala (ed.): The History of Preschool Teachers' Profession -- Conference Papers for the 5th Meeting of the International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education. Volumes VI. Joensuu, 1988.

Ilyen munka Jozef Schubert (Csehszlovákia) dolgozata, amely a szlovák pedagógusok társadalmi helyzetének alakulását vázolja a korai középkortól 1948-ig (III. kötet, 15--26. o.). E nagyívű feldolgozás -- a terjedelmi korlátok miatt is -- csak vázlatos, és nem terjed ki a társadalmi szerep minden összetevőjére. Elsősorban azokra a társadalmi és nemzetiségi ellentétekre koncentrál, amelyek közepette a szlovák pedagógusok (néptanítók) éltek és dolgoztak. Hasonló, de rövidebb időszakra koncentráló áttekintést ad Marianna Krupa (Lengyelország) a lengyel népiskolai tanítók helyzetéről a 18--20. században (II. kötet, 182--191. o.). Japán modern korszakának pedagógusairól közöl tanulmányt Yoshio Katagiri (Japán). A tanárokkal szembeni elvárások alakulását a 19. század második felétől követi nyomon. A császárhoz hű, a birodalmat, majd később a militarizmust szolgáló oktatási rendszer és pedagógus ideálját csak lassan váltotta és váltja fel a kreatív, az oktatómunkára koncentráló tanár eszméje (II. kötet, 148--157. o.). A tárgyszerű tájékoztatás és ismertetés jegyeit mutatja fel Jarl Stormbom (Finnország) dolgozata a tanári szerep és funkció változásáról az utóbbi 20 évben Finnországban (III. kötet, 63--70. o.). A szerző szerint a változás -- amely társadalmi tényezőkből következik -- még ilyen rövid periódusra visszatekintve is kitapintható: a finn iskolarendszer és tanárképzés reformja újabb és újabb, a pedagógusokkal szemben támasztott követelményeket hozott felszínre, pl. az önképzés szerepének fokozottabb előtérbe kerülése vagy a tanári önállóság növekedése. Ugyancsak áttekintő jellegű Joan D. Browne (Anglia) dolgozata az elemi iskolai tanítók képzéséről Angliában és Walesben 1858--1939 között (III. kötet, 142--151. o.). A szerző azt követi nyomon, hogy a különböző oktatási törvények (és a hatásukra változó pedagógiai környezet) mennyiben járultak hozzá a tanítók helyzetének javulásához.

Noha a dolgozatoknak csak a kisebb hányada közölt kifejezetten saját kutatási eredményeket, érdemes ezekből a számarányuknál nagyobb mértékben idézni.

Willen Frijhoff (Hollandia) dolgozata az egyetemi oktatók mint jól körülhatárolt szakmai csoport szociális összetételét, foglalkozási presztízsét vizsgálja 1575--1876 között Hollandiában (II. kötet, 93--102. o.). Arra a kérdésre keres választ, mi emelte a holland egyetemi oktatót a legmagasabb presztízsű foglalkozások közé. A szerző úgy látja, két tényező járult ehhez hozzá: a Hollandiára jellemző optimális polgári fejlődés, valamint a tudományfejlődés, ill. az egyetemek mint legitim tudományos testületek szoros kapcsolata. Kimutatja, hogy az általa vizsgált időszakban folyamatosan fennállt ez a magas foglalkozási presztízs, és elsősorban a család intellektuá-

lis habitusa járult hozzá az egyetemi oktatók kiválasztódásához, a "professzorrá szerveződés", a megkülönböztetett foglalkozási csoport közös magatartáselemeinek kialakulásához.

Peter Cunningham (Anglia) dolgozatában azt vizsgálja, hogy a II. világháború után az angliai tanárképzés mennyiben tette magáévá a progresszív pedagógiai gondolatokat (IV. kötet, 30--39. o.). Ezek terjedését a szerző a gyermekközpontú pedagógia, a Piaget-ra alapozott fejlődéspszichológia térhódításával jellemzi és az erre utaló adatokat, tényeket sorakoztatja fel munkájában.

Érdekes szempontból tárgyalja Barbara Finkelstein (USA) a 19. századi elemi iskolai tanítók helyzetét az USA-ban (III. kötet, 76--92. o.). Azt a folyamatot vizsgálja, amelyben a tanítók kulturális hatalommá, értékeket közvetítő hivatalos személyekké váltak az 1840-es évektől. A szerző szerint a század közepétől követhető nyomon az iskola, az általa közvetített információ átértékelődése: tudatossá szerveződött az ismeretátadás, a szocializáció különböző formáinak elfogadása. A közoktatás kiterjesztésével a tanító kulturális tekintély, normákat hordozó "szimbolikus közvetítő" lett. Ugyancsak lényeges pontként szól a szerző arról, milyen szerepük volt a tanítóknak a család és az iskola kulturális közegének nivellálásában, különösen a bevándorlók esetében. A 19. század második felétől a tanítók az amerikai kultúrát, annak szimbólumait közvetítették a bevándorló etnikumok felé. Ezzel tulajdonképpen társadalmi és gazdasági beilleszkedésüket segítették elő, de gyengítették a bevándorlók nemzeti identitását, nyelvi és kulturális hagyományait.

Kuriózumnak tekinthető Aharon F. Kleinberger (Izrael) dolgozata a 16--17. századi zsidó közösségek tanítóiról (I. kötet, 107--116. o.). Annak ellenére, hogy a hagyományos zsidó közösségek nagy hangsúlyt fektettek a fiúgyerekek oktatására, a tanítók helyzetében ez nem tükröződött -- állapítja meg a szerző. Alacsony társadalmi helyzetük, anyagi kiszolgáltatottságuk a tanulók szüleinek -- ez jellemezte a tanítók helyzetét az említett időszakban Közép- és Kelet-Európában.

Több dolgozat foglalkozott a pedagóguspálya elnőiesedésével. Történeti szempontból, forráskezelésében az egyik legfigyelemreméltóbb Marc Depaepe (Belgium) munkája, mely a belga elemi iskolák különböző típusaiban kíséri figyelemmel a férfi-női tanítók számarányának alakulását (V. kötet, 96--105. o.). Az adatokat elemezve finom különbségekre is felhívja a figyelmet: pl. a tanítóképzés elnőiesedése és a pedagóguspálya elnőiesedése nem feltétlenül korrelálnak. A különböző történeti korokból származó statisztikai adatok

összehasonlításakor is óvatosságot ajánl: pl. 1851-ben a tanítónők magas száma Belgiumban az apácák magas számarányából adódott, míg ma az abszolút számban több tanítónő között 10% alatt van az apácák aránya.

Szintén statisztikai adatokkal dolgozik Colin Burke (USA) az amerikai felsőoktatásban dolgozók fizetését vizsgálva a 19. században (III. kötet, 271--279. o.). Arra az ellentmondásra keres magyarázatot, hogy miközben a felsőfokú intézmények és hallgatóik száma folyamatosan nőtt a vizsgált időszakban, az ott tanítók fizetése mindvégig csökkent (pl. 1810-ben a szakképzetlen dolgozókénál tízszer magasabb volt az egyetemi, főiskolai oktatók fizetése, 1850-ben már csak hétszeres volt az átlagfizetésük és a tendencia folytatásaképpen 1960-ban pedig csak kétszeres). A szerző szerint a felsőoktatás látványos terjeszkedése a 19. században a romló fizetési arányok ellenére azzal magyarázható, hogy a romló anyagi körülményeket ellensúlyozta az egyetemi oktató- és kutatómunka viszonylagos önállósága. Az oktatók utánpótlásának folyamatosságára utalva okként jelöli még meg, hogy az egyetemeken tanítók egyre nagyobb aránya az alacsonyabb szociális helyzetű rétegekből tevődött össze, akiknek mindenképpen emelkedést jelentett e foglalkozás előző állapotukhoz képest.

Érdekes témát dolgoz fel Ursula Schulenburg (USA). Egy 19. századi porosz írónő, Fanny Lewald, a német George Sand önéletrajzának alapján egy korabeli iskolát és tanítóit mutatja be (I. kötet, 208--216. o.). Egy személy köré koncentrálódik Jan Hellwig (Lengyelország) dolgozata is. Ewaryst Estkowskinak, a jeles 19. századi lengyel pedagógusnak a munkásságát mutatja be, aki Pestalozzi és Diesterweg nézeteit igyekezett meghonosítani Lengyelországban (II. kötet, 124--127. o.). Diesterweg munkásságával egyébként külön dolgozat is foglalkozik. Karl-Heinz Günther és Gert Geissler (NDK) Diesterweg műveinek elemzése során azokat a gondolatokat gyűjtötték össze, amelyeket a neves német pedagógus a tanítói hivatásról, a tanító feladatáról fogalmazott meg (II. kötet, 113--123. o.). Általunk ismeretlen pedagógusszemélyiség munkásságát elemzi Malcolm Tozer (Anglia). Dolgozatában egy 19. század közepén tevékenykedett iskolaigazgató, Edward Thring életpályáját és pedagógiai örökségét ismerteti (V. kötet, 8--17. o.). A maga korában radikálisnak számító pedagógiai gondolatokat valló Thring az egyes gyerekre koncentrálva a teljes személyiség fejlesztését tűzte ki célul. Ennek konkrét megvalósítására egy jól működő, jól menedzselt iskolaszervezetet képzelt el a maga irányította intézményben, amely nemcsak az ő személyéhez kötődik, hanem túléli őt. Elgondolásai jó néhány progresszív beállítottságú iskolában elterjedtek,

de igazi áttörés akkor történt, amikor a pedagógiai újítások szele a századfordulón megcsapta a hagyományosan konzervatív angol iskolákat is.

Tanulságos vállalkozás lenne az egy országból származó, hasonló témájú dolgozatok együttes elemzése és összehasonlítása. E feladat meghaladja egy rövid ismertetés kereteit. Mindenképpen érdemes megemlíteni azonban, hogy ebből a szempontból a lengyel kutatók munkái kerülnének az első helyre: dolgozataikból rekonstruálható gyakorlatilag az egész lengyel történelem és a pedagógushivatás együttes története. Az említett dolgozatokon kívül Lech Mokrzecki és Henryk Rostek a lengyel tanítók szakmai és társadalmi helyzetéről, presztízséről írnak a 10--19. század között (II. kötet, 214--225. o.); Julien Dybiec a galíciai néptanítók 1867--1914 közötti helyzetéről (II. kötet, 66--75. o.); Dorota Ekiert-Grabowska a két világháború közötti pedagógiai innovációk lengyelországi fogadtatásáról (IV. kötet, 58--66. o.); Wieslaw Jamrozek az elemi iskolai tanítóknak a parasztság körében 1918--39 között végzett felvilágosító népnevelő tevékenységéről (II. kötet, 128--136. o.) közölnek dolgozatot. Mindegyik munkában megkülönböztetett hangsúllyal szerepel a tanító mint a nemzeti és társadalmi felemelkedés letéteményese.

Érdemes megismerkedni néhány olyan dolgozattal, amelyek a kisgyermek-nevelési munkacsoportba készültek. Ebben a munkacsoportban tényleges lehetőség nyílott a történeti összehasonlító megbeszélésekre, ugyanis az óvó-, ill. óvónőképzés történeti vizsgálatával foglalkozott a dolgozatok döntő többsége. Vera Misurcova (Csehszlovákia) az első cseh "menedékház" 1832-ben történt megnyitásától kíséri figyelemmel az ilyen típusú intézményekben dolgozni szándékozó (kezdetben tanítói képesítéssel rendelkező férfiak) pedagógusok történetét, szakmai és érdekvédelmi szerveződésük folyamatát 1908-ig (VI. kötet, 92--101. o.). A létszámában és szakmai programjában megerősödő és tudatosodó cseh óvónői réteg egyrészt jogi, anyagi és erkölcsi elismertetéséért harcolt, másrészt egy korszerű szakmai, pedagógiai program elfogadtatásáért. Ugyancsak a kisgyermekneveléssel foglalkozók egy szervezetéről számolt be Jan Hellwig (Lengyelország). A két világháború között Lengyelországban a pedagógusok szakmai szervezetének megalakult egy kisgyermekneveléssel foglalkozó szekciója, amely elsősorban szakmai, továbbképzési kérdésekkel foglalkozik (VI. kötet, 25--28. o.). Az óvónőképzés történetébe enged bepillantást Dorothy Hewes (USA) dolgozata, amely 1870--1920 között vizsgálja a kérdést az USA-ban (VI. kötet, 29--38. o.). A szerző először a fröbeli minta átvételét részletezi munkájában, és azt a törekvést, ahogy Fröbel lelkes amerikai követői az ő óvodai szisztémáját terjeszteni igyekeztek. A herbarti nézetek amerikai térhódításával Fröbel gyermekcentrikussága háttérbe szorult

és a századfordulótól az amerikai óvónőképzésben elvesztette vezető szerepét. A jelen problémái felől közelíti meg az óvónőképzés történeti alakulását Olaszországban Lucio Pusci (Olaszország) dolgozata (VI. kötet, 114--123. o.). Az általa nem megfelelőnek tartott képzés gyökerei az 1904-ben felállított óvónőképző intézményből eredeztethetők.

Talán e rövid ismertetés is jelzi, milyen sokszínű és szerteágazó történeti megközelítése adódik a pedagógushivatás alakulásának. A beérkezett dolgozatok nagy száma és egyenetlen színvonala arra késztette a szervezőket, hogy a következő, oslói konferencián már bevezessék a dolgozatok előzetes rostálását. Remélhetőleg ezzel a megoldással a beérkező munkák jobban figyelembe fogják venni a megadott témát és tudományos nívójuk is emelkedni fog.

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

ÚJ IRÁNYZAT A FRANCIA NEVELÉSSZOCIOLÓGIÁBAN: AZ "ISKOLAANTROPOLÓGIA"

A párizsi Nemzeti Pedagógiai Kutatóintézet (INRP) dokumentumainak tanulmányozása, Jean-Louis Derouet-nek, az "iskolaszociológiai tanulmányok" csoportvezetőjének személyes tájékoztatása nyomán győződtem meg arról, hogy e csoport ("Groupe d'étude sociologique des etablissements scolaire") munkásságának, metodológiai megközelítéseinek megismertetése hasznos, tanulságos lehet a hazai iskolakutatások szakemberei számára.

A párizsi kutatócsoport az 1984--85-ös éveket tekinti meghatározónak profiljuk kialakulásában, egyáltalán a szervezet létrejöttében.

A francia társadalomnak az iskolarendszer iránti elvárásai, az ezzel járó szemléletmód igen érzékenyen változott az utóbbi két évtizedben -- vélik az INRP-beli nevelésszociológus kollégáink. Mit tekintettek a változás lényegének? Az általános mozgást a politikai decentralizáció felé, továbbá az V. Köztársaság strukturális reformjai korlátainak felismerését. A látható egyenlőtlenséget újratermelő struktúrák eltűnése nem vezetett -- tapasztalták -- szükségképpen a demokratizáláshoz. A láthatatlan szelekció folyamatai hovatovább elégségesnek bizonyulnak ahhoz -- fogalmaznak a francia kutatók így --, hogy biztosítsák a régi szisztéma tartósságát; a strukturális reformok hozadéka nagyon korlátozottnak bizonyult, a helyi szereplők, a tanárok, de maguk a szülők sem interiorizálták igazán a demokratizáló célkitűzéseket,

s nem is ültették át mindennapos gyakorlatukba. Ez helyezte a kutatói érdeklődés középpontjába a helyi szintet, és a játszma szereplői szemléletének, mindennapos gyakorlatának vizsgálatára fordította a kutatók figyelmét.

Azon tanulói tömegeknek a beözönlése, akik számára az iskola és a kultúra kapcsolata nem volt magától értetődő, egy másik oldalról destabilizálta az intézmények életét, elsősorban a collège-ket — állapítják meg az INRP kutatói. Sürgősnek tartják egy olyan követelés szakmai megalapozását, mely az összes érdekelt közti új "nevelési társadalmi szerződés" megkötésére ösztönöz. Az "összes érdekelten" a francia kutatók a tanárokat, tanulókat, adminisztrátorokat, a hierarchia illetékeseit, a szülőket, a kiszolgáló személyzetet és a helyi kollektívákat értik. Úgy vélik, hogy kutatásokkal szükséges és lehetséges feltárni a kedvező folyamatokat, illetve jelezni olyan tévedéseket, mint például az oktatásszervezési szempontok (fegyelem, az idő kihasználása, gazdálkodás stb.) elválasztását az átfogóbb kulturális szempontoktól, vagy olyan aránytévesztésekre hívni fel a figyelmet, mint a kultúra folyamatos-tartós szükségleteinek alávetése a gazdasági konjunktúra jelenségeinek.

Így jutottak el a helyi nevelési relációk szociológiájának tételezéséig, mely az egyének közti interakciókat és normákat három szinten követi: az osztályban, az iskolaintézményben és az oktatási rendszer egészében. Ebben a perspektívában kezdtek hozzá az iskolaintézmény működésének tanulmányozásához, vállalva a vitát más uralkodó feltételezésekkel, így a rendszeranalízist előtérbe helyező irányzattal is. Empirikus megállapítások sorozatára alapoztak, ez tette lehetővé a "terep" megközelítésének általuk választott módját, mely szerint az intézmények között megfigyelt különbségek átfogó folyamatok termékei, melyeket nem lehet magyarázni elszigetelt változókkal, nem lehet megérteni létrejöttük folyamatától elszakítva. Az intézménytörténet megismerésének olyan kifejezőerőt tulajdonítanak, hogy olyan munkacsoport is alakult, mely ennek a megközelítésnek szenteli munkáját. A csoport (team) "Az iskolaintézmények története(i)" elnevezést nyerte, hisz a történelem, melyről itt szó van, helyi és mindennapi történelem, ahol a privátszféra is akkora fontossággal bír, mint a társadalmi fejlődésé vagy az általános politikáé: az események és a csoportok tagjai közti különbözőségek fonalán alakulnak, létrejönnek a szolidaritásnak többé-kevésbé nyitott, a szülők, helyi autonómiák felé nyíló hálói, illetve alárendelődnek az intézmény életének. Ezek a hálók többé-kevésbé intézményesültek és formalizálódtak a politikai szervezetek, szakszervezetek, szövetkezetek keretei közt, de mégiscsak őrzik rugalmasságukat és állandó hajlamukat az újrarendeződésre. Hogy e játszmák konkrét elemzését elvégezzék, az iskolaintézményt úgy figye-

lik meg, mint helyzetek együttesét (órákat, a pihenőidőket, osztálytanácsok, iskolatanácsok működését), a megfigyelés középpontjába különböző helyzetű egyéneket, csoportokat helyezve. Ezen egyének vagy csoportok célja a hivatalos szövegek és előírások megszabta módon teljesíteni. Végül is nyitott helyzetekben találják magukat. E helyzetek változóiként lehet számon tartani az iskolák testületeit, téri szervezetüket, helyüket és státusukat a szervezetben, kultúrájukat, személyes karizmájukat, kollektív súlyukat, különböző esélyeket. A "helyzetek működését", az egyének és csoportok alkotó hozzájárulását, az adott iskola saját identitását kialakító folyamatokat tekintik rendszeres megfigyelések tárgyának az INRP iskolaszociológusai.

E munka a területhez egészen közeli követő megfigyelést kíván, mely tükrözni képes a szereplők sajátos látásmódját is. Ezért alkalmazzák az etnológia módszerét, melyben az iskolaintézmény a bázis, a közösség (communitas), mely a falu vagy a törzs volt a klasszikus antropológia számára. Az INRP kutatásaihoz társult kutatók etnografikus dossziék létrehozására kaptak megbízást, a kérdések az intézmény működésének egészét átfogják. Ezek a dossziék egészen különböző dokumentumokat tartalmaznak: megfigyeléseket, interjúkat, intézményi terveket, hiteles dokumentumokat, szolgálati jegyzeteket, költségvetéseket, sajtóközleményeket, statisztikákat.

E kutatások első eredménye egy új tudományos mező meghódítása. Ezt nevezik ők "iskolaantropológiának". E terminussal két alapvető dolgot kívánnak jelezni. Az angol szociológia hipotéziseit követve tételezik a határozott különbséget az iskolarendszer szintjén működő nevelésszociológia és a helyi szociális kapcsolatok szintjén működő iskolaszociológia között. Számot vetnek a különböző problematikával és a különböző tárggyal -- vallják.

Másik alapelvük alapján óvakodnak attól, hogy elszigeteljék a szereplők közt lehetséges kapcsolatokat, bár e szereplőket külön-külön a szervezetszociológia tárgyalja, a kulturális antropológia vagy a szociológia. Az iskolaintézmény felbonthatatlanul különböző kultúrák találkozásának vagy ütközésének színtere. Az egyének is egyszerre élik meg helyzetüket a két fent említett dimenzióban. Az iskolai helyzetek ezen specifikuma igazolja egy iskolaantropológiai kutatási irány jogosultságát -- fogalmaz J. L. Derouet. Ez a problematika arra készteti őket, hogy túllépjenek a szűk értelemben vett iskolán, hogy a helyi nevelési-társadalmi kapcsolatokat jobban átfogják. Fontosnak tartják feltárni, meghatározni az "új nevelési társadalmi szerződéseket", amelyek három szinten érvényesítik követeléseiket:

-- az osztály és a pedagóguscsoport szintjén (specifikus pedagógiai szerződések),

-- az intézmény szintjén -- az intézmény pedagógiai szerződése, mely regulálja az intézmény társadalmi kapcsolatait, szabályoz az alapvető partnerek között, professzionalisták és közvetlen használók között (tanárok, közhivatalnokok, kisegítő személyzet, tanulók, szülők),

-- a közösség (communitas, helyi társadalom) szintjén: a helyi pedagógiai szerződés kiszélesedik a szociokulturális környezet és a termelőszféra partnereinek együttműködésében, s kiterjed a tanulók jövőjéről való gondoskodás kérdéseire is.

Ezen társadalmi követelések megfigyeléseiben az informális elem gyakran fontosabbnak tűnik, mint a formális -- jól tudják az INRP-ben --, ezért fordul a kutatások figyelme az apróbb részletekre. Nagy figyelmet fordítanak a "megegyezések" eljárásaira, amikor a konszenzus hiánya harccá alakul át, megfigyelik a megnyilatkozásokat -- választási és parlamentáris modelleket, melyek a kritikák nyomán és kritikák közepette az intézményi tanácsok életre hívásához vezetett. Marad-e ez a rendszer vagy egészen új irányokat kell keresni e téren? A pedagógiai és a legpragmatikusabb politikai gondolkodás elválaszthatatlan -- fogalmazzák -- egy mélyreható szociológiai munkától, mely társadalmi folyamatként írja le a jelenségeket.

"Kutatási politikájuk" fontos elemének tekintik a teoretikus gondolkodás és a "terület", a kutatás és az "akciók" egységének érdekében az egyetemi kutatásokkal, nemkülönben a "társult" gyakorló pedagógusokkal kialakított alkotó kapcsolatot. Éppen a "terep" szociológiai, sőt etnológiai tükrözésének szolgálatába állítják azt a törekvésüket, hogy félállású kutató-tanárok csoportjait szervezzék egy-egy kutatási projektum köré.

KARLOVITZ JÁNOS

TANKÖNYVELMÉLETI MŰHELYEK ÉS EREDMÉNYEK KÜLFÖLDÖN

Az elmúlt mintegy negyedszázados időszakban a születő magyar tankönyvelmélet fölött bábáskodó szakemberek gyakran hivatkoztak külföldi tankönyvelméleti műhelyekre és eredményekre, mégsem tudunk ezekről eleget. Hiszen a futó hivatkozások, kiragadott részletek segítségével csupán a hazai tankönyvelmélet létjogosultságát kívánták bizonyítani. Nálunk ugyanis -- noha minden időszakban számos tanulmány, vitairat, cikk foglalkozott a tankönyvekkel -- a tankönyv elmélete nem volt elismert tudományág, évtizedeken át "születő

tankönyvelméletről" beszéltünk.[1] Ugyanakkor külföldön -- szocialista és nem szocialista országokban egyaránt -- sorra jöttek létre a tankönyvkutatás szervezett bázisai, műhelyei, amelyekben a tankönyvelmélet és -kutatás az alábbiakban ismertetett változatai alakultak ki.

1986 óta hazánkban is működik már egy szervezett, az eddigi spontán kutatásokat is felölelő, "begyűjtő" tankönyvelméleti központ,[2] amely ugyanakkor céljának tekinti a szisztematikus kutatások folytatása, szervezése mellett olyan bázis létrehozását, amely elősegíti minden tankönyv iránt érdeklődő szakember (legyen az tankönyvíró, tankönyvkutató vagy érdeklődő pedagógus) tevékenységét a jövőben. Kevésbé van tehát szükség az "önigazolásra". A külföldi műhelyeket és eredményeket most már nem elsősorban a tankönyvelmélet létjogosultságának igazolására tekintjük át, hanem inkább azért, hogy eredményeiket (és sikertelen próbálkozásaikat is) felhasználhassuk, jól bevált módszereiket adaptáljuk, álláspontunkat, eredményeinket egybevethessük a külföldiekkel.

Jelen tanulmányban első ízben készül körkép a magyar szakirodalomban a külföldi tankönyvelméletekről. Szükségszerű, hogy ez a kísérlet csupán körvonalazó vázlat lesz, vagy inkább mozaikkép.

A lehető legegyszerűbb eljárással országról országra haladva próbáljuk megragadni az egyes tankönyvelméleti műhelyek és iskolák legjellemzőbb vonásait, törekvéseit, bemutatni kiadványaikat és kiemelkedő szerzőiket. Az ismertebbek felől haladunk a kevésbé ismertek felé, s ez a megoldás azzal a következménnyel jár, hogy elsősorban a környezetünkben lévő szocialista országokban folyó kutatásokról, eredményekről tudunk többet, pontosabb ismereteket közvetíteni.

[1] A pedagógiai fogalmak reprezentatív gyűjteményében, a Pedagógiai Lexikonban például nem szerepel a tankönyvelmélet. Noha tudjuk, hogy az elnevezés nem egészen pontos és találó, jobb híján -- a tantervelmélet analógiájára -- kénytelenek vagyunk ezzel az elnevezéssel illetni ezt az interdiszciplináris tudományágat, amely -- szemben elnevezésével -- nagyon is gyakorlati jellegű.

[2] 1986 végén az Országos Pedagógiai Intézet, a Tankönyvkiadó Vállalat, valamint az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum létrehozott egy kis, közös kutatócsoportot, amelynek működtetéséről és ellátásáról közösen gondoskodnak a felsorolt intézmények. Azóta megvalósult az akkor csupán távlati tervként említett tankönyv és tankönyvi dokumentumtár létrehozása is: a Bp. XI. ker., Tornavár utcai tankönyvtár mintegy 70 000 régi és újabb hazai, valamint külföldi tankönyvet, számos dokumentumot (szakirodalmat) tartalmaz. Ezzel voltaképpen sajátosan szervezett, modellértékű magyar tankönyvbázis jött létre, amely élénk érdeklődést váltott ki a szocialista testvérkiadók körében.

Elöljáróban idézzük fel azokat a magyarul is olvasható munkákat, amelyek a korábbi években nemcsak hírt, hanem tájékoztatást, forrásismeretet is nyújtottak a magyar érdeklődők számára, hanem amelyek alapkövei is voltak a hazai tankönyvelméletnek. Ilyen mindenekelőtt "A pedagógia időszerű kérdései külföldön" sorozatban napvilágot látott "A korszerű tankönyv" című tanulmánygyűjtemény — Illés Lajosné válogatásában, szerkesztésében (Tankönyvkiadó, Budapest, 1967). E mindmáig becses, jól használható könyv azzal tett szolgálatot az ügynek, hogy — minden kommentár nélkül — bepillantást nyújtott a magyar olvasóknak az NDK-beli, a lengyel és szovjet tankönyvelmélet műhelyeibe.

Jóval később, 1985-ben látott napvilágot a Szovjet tankönyvelméleti tanulmányok című gyűjtemény, amely a Proszveszcsenyije (a szovjet központi tankönyvkiadó) keretei között létrehozott szovjet tankönyvelméleti műhely felfogásáról, témaköreiről, törekvéseiről ad átfogó képet — 18 szerző 23 munkájának magyar nyelvű tolmácsolásával.[3]

A két kötet közötti időben több dokumentumfordítás készült az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum részére. Ebből válogattak egy "csokornyit", 1976-ban "A korszerű tankönyv modellje" címmel az OPKM-ben.[4]

Olykor egy lábjegyzet jelzi csupán a külföldi iskolák hatását, ám gondos elemzés nyomán felértékelődhet az ilyen apró információ is. Például H. Sas Judit és Háber Judit "Tankönyvszagú világ" című könyvük lábjegyzetében utalnak a francia S. Mollo mintául szolgáló szociológiai rendszerére és munkájára, amely a magyar és német szociológiai tankönyvelemzések alapvető inspirálója és mintája.[5]

[3]Szovjet tankönyvelméleti tanulmányok. Tankönyvkiadó, Bp., 1985. Szerk.: Dürr Béla és D. D. Zujev. A magyar nyelvű tanulmánykötet jó keresztmetszetet ad a Szovjetunióban folyó tankönyvkutatásról, amely természetesen jóval kiterjedtebb és gazdagabb annál, mint amennyit egy 400 lapnyi tanulmánygyűjtemény meg tudott belőle mutatni. Itt említjük meg, hogy szovjet szerzők munkái más kötetekben is napvilágot láttak. Így a korábban említett A korszerű tankönyvben vagy a Tankönyvelméleti tanulmányok című kötetben. Tankönyvkiadó, Bp., 1986. Szerk.: Karlovitz János.

[4]A korszerű tankönyv modellje. Cikkgyűjtemény a nemzetközi szakirodalomból. Szerk.: Illés Lajosné, OPKM, Bp., 1976. Sokszorosítás. E gyűjteményen kívül még számos dokumentumfordítás található az OPKM-ben.

[5]Háber Judit—H. Sas Judit: Tankönyvszagú világ. Akadémiai Kiadó, Bp., 1980. 28. lapjának 1. lábjegyzete utal S. Mollo — magyarul is olvasható — egyik munkájára. S. Mollo: Az olvasókönyvek elemzésének eredményei: a helyszín, a foglalkozások, a hősök. In: Ferge Zs.—Háber J.: Az iskola szociológiai problémái. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1974.

Tankönyvelméleti csoportunkban a nemzetközi és történeti tankönyvelemzéseket az egyik legfontosabb módszernek tekinthetjük. Ehhez persze nemcsak a kutatási módszerek leírására és az elemzések publikációira van szükség, hanem magukra a külföldi könyvekre, tankönyvelméleti módszerek gyűjtésére. A kutatási műhelyek megismerése mellett azonnal megkezdtük a külföldi tankönyvek beszerzését, elsősorban csere révén. Ma már szép számmal állnak rendelkezésünkre külföldi tankönyvek is, amelyekben részint kontrollálhatjuk a szakirodalom megállapításait, másrészt önálló kutatásokat is végezhetünk.

A csoport már 1986-tól haladéktalanul hozzálátott a külföldi tankönyvelméleti szakirodalom gyűjtéséhez és a legjobbnak tűnő munkák fordításához. Két év alatt csaknem félszáz dokumentumfordítás született angol, francia, lengyel, német, olasz, orosz, szerbhorvát nyelvű munkákból. Ezeket a dokumentumfordításokat igyekszünk majd publikálni a Tankönyvelméleti tanulmányok elnevezésű sorozatunkban.[6]

A fordítások nagyobb hányada azonban megmarad dokumentumfordításnak, de hogy rendelkezésre álljanak az érdeklődő, jövendő kutatóknak, egy-egy példányt elhelyeztünk belőlük az OPKM tankönyvtárában. Ide kerülnek azok a hazai anyagok is, amelyek kutatásaink során keletkeznek (eddig mintegy 60 tanulmány, a készülőben lévő 100 éves bibliográfia, több száz fénymásolat és más dokumentumok). S végül -- de nem utolsósorban -- ide kerülnek a korábbi és az új külföldi, valamint a régi magyar hazai tankönyvek is, amelyek közvetlen tanulmányozása alól nem térhetnek ki a kutatók, de föllapozásuk hasznos lehet a tankönyvírók számára is.

Összehasonlító elemzés és teoretikus alapvetés az NDK-ban

A tankönyvelmélet egyik nagy területe és egyben módszere az összehasonlító tankönyvelemzés. A nemzetközi összehasonlító tankönyvelemzéseket az NDK szakemberei igen korán kezdeményezték -- és ma is nagy gonddal végzik.

A tankönyvelmélet kimagasló teoretikusa, H. Strietzel igen korán, mégis feltűnően éretten fogalmazta meg azokat az elképzeléseket, amelyeket -- a már említett "A korszerű tankönyv" című gyűjteményben -- magyarul is olvashatunk.[7]

[6] A Tankönyvelméleti tanulmányok első kötete 1986-ban látott napvilágot a Tankönyvkiadónál (szerk.: Karlovitz János). A második kötet szervezés alatt, megjelenése 1990-ben várható. Ebben szerbhorvát és NSZK-beli tanulmányok szerepelnek a magyar szerzők munkái mellett.

[7] H. Strietzel: Összehasonlító tankönyvelemzés. In: A korszerű tankönyv, i. m.

Sok, messze előremutató gondolatot, követelményt fogalmaztak meg a Volk und Wissen Volkseigener Verlag NDK tankönyvkiadójának tézisében is már 1965-ben. A tankönyv funkcióit igen fegyelmezett tömörítésben, pontosságra törekedve írták le.[8] A gyakorlati tennivalók közül első ízben rögzítették: "A kiadóban olyan munkacsoportot kell létesíteni, amely számon tartja és összegzi a különböző intézmények kutatási eredményeit, figyelemmel kíséri a tudományos intézetekben folyó tankönyvkutatást, feldolgozza a kiadó tankönyvelméleti anyagait, s maga is részt vesz a kutatómunka feladatainak elvégzésében."

E munkában csakúgy, mint több más NDK-beli tankönyvelméleti tanulmányban, nagy hangsúlyt kap a tankönyvkészítés tényezőinek tudatosítása, a tankönyv helyzetének, szerepének és különböző funkcióinak vizsgálata, a rendszerezés igénye, a tankönyvekkel szembeni követelmények, kívánalmak megfogalmazása, például a tanterv és a tankönyv viszonya, "párhuzamos fejlesztésének" megfogalmazása.

Az NDK-beli tankönyvelméleti eredmények publikálását is gyorsan és praktikusan szervezték meg: egyszerű, igénytelen kivitelezésű, de gyorsan előállítható, gazdag változatos tartalmú kiadványsorozatot hoztak létre Informationen zu Schulbuchfragen címmel. E gazdagon termő, sokfelé eljuttatott sorozatnak is köszönhető, hogy az NDK tankönyvelméleti kiválóságainak -- elsősorban Horst Strietzel, Herbert Becher és Günter Schulze -- írásait több nyelvre lefordították, s előszeretettel idézik.

A Volk und Wissen kebelében működő tankönyvkutató központban tehát kétféle, meglehetősen eltérő irányú kutatást, tevékenységet figyelhetünk meg.

Úgy érezzük, hogy a céltudatos és gyakran prekoncepcionális összehasonlító vizsgálatoknak nem annyira a céljait és eredményeit, mint inkább módszertanát lehet igazán hasznosítani. Maradandóbb értékűek a teoretikus igényű vizsgálódások és publikációk. Az NDK-ban kezdték ugyanis először tisztázni az olyan alapvető tankönyvelméleti kérdéseket, mint a tankönyvelmélet fogalma, helye, a tankönyvkészítés tényezőinek hatásrendszere, a tankönyv szerepe nagyobb összefüggésekben az oktatás folyamatában, a tankönyv funkcióinak alakulása, változása (például az olyan munkáltató elemek, mint a kérdések és feladatok révén), a tankönyv nyelvi kommunikációs jellegzetességei, követelményei stb.

[8] A tankönyv funkciója és szerkesztése. Részlet a Volk und Wissen Verlag téziseiből. In: A korszerű tankönyv, i. m. 65—79. o.

Tankönyvelméleti témák és műhelyek a Szovjetunióban

Az 1974-ben indult, évente egy-két kötettel gyarapodó "Problemi skolnovo ucsebnyika" elnevezésű tanulmánygyűjteményben megfigyelhető, hogy a neves szakkritikusok, szaktudományok területén kiemelkedő tudósok is szívesen foglalkoznak tankönyvi kérdésekkel, felismervén, hogy a tankönyv milyen fontos szerepet tölt be az egyes tudományok közvetítése, elsajátítása terén. Sokat foglalkozott a tankönyvekkel N. K. Krupszkaja; írásai ma is frissen, használhatóan szólnak hozzánk. Mögötte olyan, esetenként nemcsak a pedagógiai szakirodalomból ismert tudósok sorakoznak fel, mint A. I. Markusevics, V. V. Krajevszkij, I. J. Lerner, N. F. Talizina, A. M. Szohor, M. N. Szkatkin, s a nemzetközi (szocialista) tankönyvelméleti szakirodalomban is gyakran idézett D. D. Zujev, a moszkvai központi tankönyvkiadó -- tehát a Proszvescsényije -- igazgatója.

Visszatérő, hangsúlyos témakörök a szovjet szakirodalomban a tankönyv helye, szerepe az oktatásban, a tanítási eszközök rendszerében, a taneszközrendszer korszerűsítésének problémái, a tankönyv és a módszertani segédeszközök viszonya.

A szovjet szerzők előszeretettel foglalkoznak a tankönyvkészítés problémáival: a tankönyvi szerkezet, felépítés elemzésén túl a tankönyvi tananyagkiválasztás elvi és gyakorlati problémáival, azzal a követelménnyel, amelyet D. D. Zujev egyik tanulmánya tömören így foglal össze: "Tankönyvkészítés -- alkotó módon".

Az általunk ismert tanulmányok többsége eszmei, elvi szempontokból foglalkozik a tankönyvekkel, többnyire meglehetősen "távolról", általánosabb társadalmi, pedagógiai követelmények, alapelvek rögzítése, tisztázása nyomán tér rá a tankönyvek problematikájának bemutatására -- esetenként csupán a tanulmány végén. A tankönyvstruktúra -- mint például a különféle tankönyvi elemek, a szöveg és ábra kérdései -- problémáival foglalkozó írások is általánosabb eszmei-elvi közegbe ágyazzák közvetlenebb dokumentumelemzésüket. Kevéssé ismert, így feltételezhetően fiatalabb kutatók viszont már élnek azzal a lehetőséggel, hogy szembesítsék az elvi-eszmei, követelményszintű eredőket, tankönyvi jellegzetességeket a gyakorlati igényekkel, a használhatósággal, tehát empirikus vizsgálatokat végeznek a tankönyvi szöveg érthetőségéről, megértéséről, a tankönyv gyakorlati hasznáról -- például az önálló tanulásban.

A moszkvai tankönyvelméleti csoport természetesen nemcsak gyűjti az egyes kutatóhelyek, felsőoktatási intézmények tankönyvelméleti anyagát és végeredményeit, hanem maga is végez tankönyvkutatásokat.

Egy másik szovjetunióbeli tankönykutató központról is meglehetősen sokat tudunk — elsősorban Horváth Gáborné közvetítésével. A Puskin Intézet, valamint a Russzkij jazik Kiadó körül kialakult kutatógárda az orosz nyelvkönyveket mint idegen nyelvi tankönyveket vizsgálja. Horváth Gáborné elsősorban L. B. Trusinának tulajdonítja az orosz nyelvi tankönyvek követési módszerének kialakítását. A Trusina-módszer lényegét nemcsak ismertette több publikációban Horváth Gáborné, hanem saját kutatásában alkalmazta is.[9]

A módszer lényege és sematikus "forgatókönyve" — az ő leírása szerint — a következő: az egyes tankönyvek gyakorlati használhatóságáról, esetleges hibáiról kérdőíves eljárás segítségével szereznek adatokat a tankönyvet használó pedagógusoktól. Amennyiben a pedagógusok bizonyos százalékban megegyezően mutatnak rá a vizsgált tankönyv hiányosságára, hibájára, akkor ezt a jelzést elemzik a kutatók is, s lehetőség szerint megkísérlik a problémák megoldását, a hibák javítását. L. B. Trusina és követői jellegzetesen módszertani nézőpontú tankönyvelméleti felfogást képviselnek. Megítélésünk szerint a tantárgy-pedagógia és a "valódi" tankönyvelmélet határán helyezkednek el. Ám tekintve, hogy ez a módszertani megközelítés másutt is megfigyelhető, másrészt mert kérdőíves kutatási módszerüket érdemes követni, feltétlenül hasznosnak tartjuk munkásságuk további tanulmányozását és terjesztését.

Kérdőíves tankönyvkövetés Lengyelországban

A lengyel központi tankönyvkiadóban már jó évtizede létrehoztak egy kis kutatócsoportot. Ez a csoport tankönyvelméleti kutatások szervezésével és végzésével, elsősorban kérdőíves tankönyvkövetéssel, valamint információ- és dokumentumgyűjtéssel, bibliográfiák összeállításával foglalkozik — igen eredményesen — a kiadó "büszkeségére". Sorozata — az évente olykor 5-6 füzetben is jelentkező, egyébként igen egyszerű kiállítású, ár nélküli terjesztett kiadvány — a Książka Szkolna[10] egyrészt cikkeket, tanulmányrészleteket, kutatási eredményeket tartalmaz, másrészt konferenciák, nemzetközi tanácskozások, viták anyagát közvetíti.

[9] Többek között Horváth Gáborné: A gimnáziumi orosz tankönyvek metodikai alapjai. In: Tankönyvelméleti tanulmányok. Tankönyvkiadó, Bp., 1986. 142–167. o. Arutyunov, A. R.—Trusina, L. B.—Csebotarjov, P. G.: Az idegen nyelvű tankönyvek sokteényezős mennyiségi elemzése. Fordította: Horváth Gáborné. Tankönyvelméleti csoport dokumentumtára.

[10] A csoport vezetője és a Książka Szkolna szerkesztője Krysztof Wiśniewski.

A varsói csoport sajátossága, hogy szervesen beépül a kiadó tevékenységébe, közvetlenül segíti a tankönyvkiadás, pontosabban az újrakiadás javítását. A kiadó igényli és megköveteli a csoport részvételét valamennyi tankönyvének értékelésében. Ettől általában óvakodnak más kiadókban, tartván a szakszerkesztőségek ellenállásától, megsértésétől. (Hiszen az elfogulatlansággal aligha vádolható szakszerkesztők nem szívesen veszik, ha általánosabb, mondjuk pedagógiai-pszichológiai nézőpontból kifogásolnak valamit gondosan elkészített tankönyveikben.)

Hogyan végzik a lengyel tankönyvelméleti szakemberek a rájuk bízott igen kényes munkát? Sok tekintetben hasonlóan az úgynevezett Trusina-módszerhez. Első lépésként lehetőleg a legtöbb új tankönyv nyomán kérdőívet bocsátanak ki, amelyben a könyvet használó pedagógusok körében érdeklődnek az új tankönyv erényeiről és esetleges hibáiról. Ha a véleményekben bizonyos mértékig egyező, összecsengő kritika nyilvánul meg, akkor maguk a csoport tagjai kezdik elemezni az adott tankönyvek problémáit.

A pedagógusválaszokból és saját elemzéseikből nyert végső konklúziókat azután a szakszerkesztőségek elé terjesztik, azokkal közösen megvitatják. Ha bizonyítható és nyilvánvaló, hogy bizonyos részleteket és tényeket javítani szükséges, úgy már a következő kiadásban gondoskodnak a hibák, hiányosságok javításáról.

Hozzá kell tennünk: ehhez a tankönyvkiadás olyan rendszere szükséges, mint amelyet Lengyelországban alkalmaznak. Ott ugyanis 3 évi szükségletre gyártják le a tankönyveket, így a következő kiadás elég soká, csupán 3 év múlva esedékes. Addig van idő a problémák feltárására, a szerkesztőségek, szerzők meggyőzésére -- és a nyomdai munkálatok elvégzésére egyaránt.

Végül érdemes néhány kiváló lengyel szakembert név szerint is megemlíteni. Ilyen mindenekelőtt a kiadó igazgatója, Jerży Ložiński és helyettese Helena Pankowska, akik nemcsak a varsói kiadványban, hanem más országok tankönyvelméleti bibliográfiáiban is gyakran szerepelnek. Cz. Maziarz nevét a korábban említett "A korszerű tankönyv" című kötetből ismerhette meg a magyar olvasóközönség, Kupisiewicz neve pedig elsősorban átfogóbb, didaktikai munkái révén ismert Európa-szerte.[11]

A varsói tankönyvelméleti iskola praktikus szervezési, módszertani megoldásai jól alkalmazhatók, ha nem is értünk egyet teljesen azzal a felfogás-

[11] Helena Pankowska--Jerży Ložiński: Rola wydawcy procesie doskonalenia książki szkolnej. A kiadó szerepe a tankönyv tökéletesítésében. Dokumentumfordítás a Książka Szkolna 1984. októberi-decemberi számából. Fordította: Csőregh László. A tankönyvelméleti csoport dokumentumtárából.

sal és gyakorlattal, amely egyoldalúan a beválásvizsgálatra, pontosabban a pedagógusok véleményére támaszkodva esetleg mellőzi például az olyan kategóriákat, mint a tankönyv szerepe az adott tudomány anyagának közvetítésében. (Előfordulhat ugyanis az a visszás helyzet, hogy a túlságosan előremutató tankönyvvel felkészítés nélkül nem tudnak boldogulni a pedagógusok, ezért azt elmarasztalják.)

Jugoszláviai sajátosságok

Mint számos más területen, a tankönyvkiadás és a tankönyvkutatás terén is sok olyan sajátos vonás figyelhető meg Jugoszláviában, amely eltér a szocialista országok gyakorlatától.

A tankönyvkiadásban -- és így a tankönyvkutatásban is -- erőteljes decentralizáció érvényesül, az egyes köztársaságoknak, autonóm tartományoknak külön tankönyvkiadójuk van. Csaknem minden tankönyvkiadóban folyik tankönyvelméleti munka: tankönyvkövetés, elméleti témák kutatása. A legnagyobb szabású elméleti tevékenység kétségkívül a fővárosban, a belgrádi Zavod za udžbenika i nastavna sredstva kebelében folyik, itt egy függetlenített elméleti kutatócsoport is működik. Ez a csoport koordinátori szerepet is betölt egyrészt a különböző jugoszláviai kiadók, másrészt egyéb intézmények: felsőoktatási tanszékek, pedagógiai intézetek tankönyvelméleti szakemberei és munkálatai között.

A decentralizáltság mellett éppen ez a koordináló tevékenység jellemző a jugoszláviai tankönyvelméletre. Ez -- az országok közötti tankönyvegyeztető bizottságok révén -- túllépi az országos kereteket. Erőteljes törekvés figyelhető meg a nemzetközi tankönyvi szakirodalom megismerésére és felhasználására, követik, lefordítják, felhasználják a külföldi -- szocialista és nyugati -- tankönyvelméleti eredményeket, publikációkat. Ezt tükrözi a Belgrádban szerkesztett -- évente megjelenő -- tanulmánygyűjtemény is, amely a különféle jugoszláviai műhelyek és szakemberek írásai mellett külföldi munkákat is közöl, ismertet.

Ki kell emelnünk, hogy a belgrádi tankönyvelméleti sorozat -- más, elsősorban a már ismertetett szocialista országokbeli tankönyvelméleti kiadványsorozatokhoz képest -- tetszetős, reprezentatív kivitelezésű, s ami Jugoszláviában különös: ingyenes.

Jugoszláviában egyébként minden terméket, így a könyvet -- a tankönyveket is -- igyekeznek "áron" adni, értékesíteni. Miért tekintenek el ettől a tankönyvelméleti tanulmánygyűjtemények esetében? Kérdésünkre belgrádi kollé-

gáink kifejtették, hogy e sorozat igazi hasznát a következőkben látják: általa javulnak, értékesebbé válnak a tankönyvek. Az elméletet olyan beruházásnak tartják, amely a jövőben "térül meg" a tankönyvkiadás termékeiben. Figyelmet érdemel ez a nagyfokú bizalom a tankönyvelmélet iránt!

Az elmondottakból logikusan következik, hogy Jugoszláviában igen sokszínű, tarka a helyzetkép, akár a tankönyvelméleti kutatások célját és tartalmát, témáit, akár alkalmazott módszereit, eljárásait avagy megformálását vizsgáljuk. Együtt találhatunk abban az elméleti fejtegetések mellett gyakorlatias munkákat (például tankönyvek tesztelése, kérdőíves tankönyvkövetés) és igényes, összehasonlító elemzéseket csakúgy, mint vitairatokat, csipkelődő glosszákat stb. A jugoszláv szerzők szakirodalom-ismerete és -használata — s most elsősorban a nemzetközi szakirodalomra gondolok — igen kiterjedt és élő.

A decentralizáltság eredménye, hogy az olyan, feltehetőleg fővárosi szerzők, mint M. Cvijović, V. Mitič, B. Prokič, N. Vučenov mellett jelentős teoretikusnak tartják például — velünk együtt — a zágrábi kiadó igazgatóját, Jozef Maličot is.[12]

Végül, de nem utolsósorban e szomszédos ország tankönyvelméleti szerzőinek hangvételére az őszinte, önkritikus hang jellemző.

Kína: egységes taneszközrendszer

Tekintve, hogy 1987 márciusában kínai delegáció látogatott hazánkba — s kifejezett kérelmére az akkor fél éve működő tankönyvelméleti csoportunk színhelyére is —, alkalmunk volt betekintést nyerni a kínai tankönyvkiadás és -kutatás helyzetébe, törekvéseibe, megállapodni a folyamatos tankönyv és tankönyvi információcserében. A hattagú delegációt Ye Li Qun akadémikus, a Kínai Taneszközkiadó Vállalat igazgatója vezette.

[12] Jozef Malič: Koncepcija suvremenog udžbenika (A korszerű tankönyv koncepciója). Školska Kniga, Zagreb, 1986. Boguljob Prokic: Društvena i pedagoška potreba istraživačkog radu u oblasti školske knyige (Az iskolai könyvek területén végzendő kutatómunka társadalmi és pedagógiai szükségessége). In: Udžbenik kao predmet naučnih istražvanja. 7—16. o. Nikola Vučenov: Tendencije i pravci promena udžbenika kao savremenog sredtva pedagoske komunikacije (A tankönyv mint a pedagógiai kommunikáció korszerű eszköze — változásainak tendenciái. In: i. m. 16—29. o. Radislaw M. Ničković: Udžbenik kao redmet naučnih istraživanja (A tankönyv mint tudományos kutatások tárgya). Dokumentumfordítások a tankönyvelméleti csoport dokumentumtárából). Fordította: Karagics Mihály. In: i. m. 32—56. o.

Egyedülálló kínai sajátosság, hogy Pekingben voltaképpen tankönyv- és taneszközkiadó együttese működik. Ez azt jelenti, hogy a tervezéstől kezdve a gyári kivitelezésig egy helyen folyik a tankönyveknek és más iskolai eszközöknek az előállítása, a taneszközrendszer kialakítása. A tankönyv és más taneszközök viszonyáról, a taneszközrendszer igényéről sok más ország szakirodalmában is gyakran olvashatunk, találkozhatunk ezzel kutatási témaként, de arra nem tudok példát, hogy ilyen szoros kapcsolat legyen a gyakorlatban e téren.

Ennek megfelelően a kínai tankönyvkutatás szoros egységet alkot más taneszközök vizsgálatával, vagyis itt voltaképpen taneszközrendszer-kutatásról beszélhetünk. Erről beszélt Yan Zhi Liang docens is, a vállalat elméleti kérdésekkel foglalkozó igazgatóhelyettese, a delegáció egyik tagja.

Az már inkább külsődleges érdekesség, hogy a pekingi mamutvállalat (alighanem a világ legnagyobb könyvkiadója és taneszközkiadója) munkatársai nemcsak egy munkahelyen dolgoznak, hanem egy, számukra épített lakótömbben élnek, így a munkahelyi kapcsolatok lakótársi kapcsolatként folytatódnak. Számunkra fontosabb, hogy a kínai kollégák is egyértelműen szükségesnek és kívánatosnak tartják a tankönyvi kutatásokat. A vizsgált tankönyvelméleti kérdések igen sok azonosságot mutatnak a másutt, így hazánkban is preferált témákkal, feladatokkal.

Erőteljes angol (amerikai) orientációra utal az a tény, hogy angol tolmácsot és angol nyelvkönyveket hoztak magukkal, amely egyébként csupa hangszalagból áll.

Noha van a pekingi kiadóban is taneszköz- (tankönyv-) kutatással foglalkozó, illetve azt szervező csoport, a komplexum valamennyi tankönyvszerkesztője "hivatalból" részt vesz elméleti kutatásokban, műveli a tankönyvelméletet. Csak további vizsgálódás nyomán állapítható meg: ez a megoldás előnyére vagy hátrányára válik-e a kínai tankönyvkutatásnak.

Több szocialista országról (Bulgária, Kuba, Mongólia, Románia stb.) hézagos, egyenetlen információink vannak. Remélhető, hogy a jövőben Kína és más szocialista országok is bekapcsolódnak a szocialista országok tankönyvkiadóinak már említett, kétévente tartott tanácskozásainak munkájába. Így folyamatos és átfogóbb lesz az információcsere.

Éles viták Nyugat-Németországban

Az NSZK-beli — és általában a nyugati — tankönyvkiadásról eleddig igen hiányos és torz képünk volt csupán. Azt ugyan tudtuk a szórványosan hozzánk

kerülő nyugati tankönyvek és szakirodalom alapján, hogy a kapitalista világban a "fogyasztók" -- hasonlóan más "árucikkekhez" -- nagy, változatos kínálatból meríthetnek, választhatnak, ám -- éppen ezért -- azt feltételeztük, hogy a párhuzamos vagy variáns tankönyvek és más modern taneszközök fölöslegessé teszik, kizárják azokat az éles, elkeseredett vitákat, amelyeket sokáig "magyar sajátosságként" éltünk meg.[13]

A külföldi körültekintés nyomán bebizonyosodott: Nyugaton, s mindenekelőtt az NSZK-ban tematikában és élességben egyaránt hasonlóak a tankönyvviták, mint nálunk vagy például Jugoszláviában. Ezt rövid idézettel próbálom érzékeltetni:

"Jóllehet a tankönyvek kárhoztatása, a tankönyveket érintő kritika és vita mostanában került be ... a köztudatba, a tankönyvi vitákat kiváltó tények és a bennük megnyilatkozó érdekellentétek -- korántsem újak... Olyan sommás kijelentések, mint például a tankönyvek mindig csak bosszúságot okoznak, s hasonló címekkel az újságokban közölt vagy a televízióban közvetített tudósítások arra a felismerésre késztetnek, hogy a tankönyvek okozta mérgelődés ürügyén sok egyéb problémát markolnak fel, s ezeknek olykor kevés közük van a tankönyvekhez mint oktatási eszközökhöz..."[14]

Valóban: az elméletigényes, általánosításra törekvő és objektívabb jellegű írásokon kívül se szeri, se száma azoknak az epés bírálatoknak és/vagy "önigazoló" cikkeknek, amelyek egyes tankönyvekről szólnak, ezen túl a rádió és televízió adásaiban is dúlnak a tankönyvviták. A tankönyv körüli feszültséget nem oldja fel a választék adta lehetőség, hiszen olykor a tetszetős választékban sem akad megfelelő tankönyv.

Mindehhez csak annyit tennénk hozzá: az NSZK-beli tankönyvek -- hasonlóan más nyugati iskoláskönyvekhez[15] -- rendkívül tetszetősek, szépek, gondosan előállítottak -- "minőségi" papíron, tartós kötésben, csodálatos négyszínnyomású ábraanyaggal, gondosan tipografizálva. Aki első ízben lát ilyen tankönyveket, úgy véli: ezekkel a taneszközökkel nem lehet semmi baj, nem

[13] Geiger, Heinz--Vogt, Jochen: Olvasókönyv egy olyan iskola számára, amelyben a tanulókhoz igazodnak. (Ford.: Honffy Pál.) In: Vita az olvasókönyvekről. München, 1977.

[14] Gerd Stein: Schulbuch-Schelte. Politikum und Herausforderung (A tankönyvszidás mint politikai tényező és kihívás). Klett--Cotta, Stuttgart, 1979. Dokumentumfordítás a tankönyvelméleti csoport dokumentumtárából. (Ford. Honffy Pál.)

[15] Az Österreichischer Bundesverlag, Wien (ÖBV) megküldte azon tankönyveit, amelyekben magyar vonatkozások találhatók. A témát -- Magyarország és a magyarság a külföldi tankönyvekben -- egyébként Szabolcs Ottó és munkaközössége kutatja évek óta.

érheti őket kifogás. S lám, vagy a látszat csal, vagy az igények magasak a tankönyvekkel szemben az NSZK-ban, hiszen föl-föllángolnak a viták.

Tesztelés francia nyelvterületen

Párizsban, a nemzetközi kulturális kapcsolatok "fellegvárában" már az NSZK-belieknél korábban létrejött az a hatalmas tankönyvközpont, amely talán mindmáig a legnagyobb Európában, s amely követendő minta lehet más országok számára is. E francia pedagógiai "adatbank" készséggel válaszol és küldi anyagait az érdeklődők számára.

A Franciaországból és Belgiumból, tehát francia nyelvterületekről beszerzett és lefordított tankönyvkutatási munkák jelentős hányada -- tesztvizsgálatok ismertetése. Ezért emeltük ki a címben is jellemzőként a tesztelést (noha tudjuk: ez csupán egy szelete a franciaországi vagy belgiumi tankönyvkutatásoknak).

Egy vaskos francia nyelvű könyvből, amelynek szerzője François Richaudeau -- más francia írásokban is gyakran idézett, neves tankönyvelméleti szakember --, érdekes és terjedelmes (216 kérdésből álló) vizsgálódási szempontrendszerét fordítottuk magyarra.[16] E szűk helyen csupán néhány kérdést emelünk ki a 216-ból:

"16. Meghatározták-e pontosan a tankönyv célját: előzetes információ, továbbfejlesztés, kiegészítő olvasmányok stb.

17. Meghatározták-e típusát?

18. Meghatározták-e pontosan a tankönyv használatát?

25. Ha a tankönyveknek pedagógiai újításokat kell tartalmaznia, tesztelték-e ezeket?

35. Meghatározták-e, hány évig használható a könyv?

70. Volt-e lehetőség a szövegértés felmérésére (a könyvből vett mintarészlettel) a tankönyv majdani felhasználói között?

82. Használ-e a szerző konkrét képi példákat az elvont fogalmak jobb megértése érdekében?

84. A tanuló számára az új szavakat magyarázza-e meghatározás vagy a kontextus?

102. Az illusztrációk nagy többsége megfelel-e a tanulók kulturális, etnikai, politikai, nemzeti környezetének?

[16] François Richaudeau: Conception et production des manuels scolaires quide pratique. UNESCO, Paris, 1979. A könyv egy részletét Szalontai Éva fordította magyarra. Tankönyvelméleti csoport dokumentumtára.

124. Ugyanolyan-e a könyv formátuma, mint az ugyanezen tanulóknak szánt könyvek túlnyomó többsége?

129. Készültek-e vastagsági makettek a majdani tankönyv vastagságának és kezelhetőségének megítélése érdekében?

146. A tördelés elveit háromféle szempont határozza meg: pedagógiai, gazdasági, esztétikai. Egyforma mértékben vették-e figyelembe ezt a három szempontot? Van olyan, amelyiket előnyben részesítették, és ha igen, melyik az?

213. Kérnek-e véleményt a könyvvel dolgozó pedagógusoktól a könyv gyakorlati használhatóságáról?"

A fent idézett kérdések talán érzékeltetik azt a gondos, körültekintő aprólékosságot, amely más, például a birtokunkban lévő (magyarra is lefordított) belga tankönyvtesztre is jellemző,[17] és amely példaadó, gondolatébresztő lehet a hazai tankönyvvizsgálatok számára is.

Franciaországból ered több, lényeges tankönyvvizsgálati szempont, módszer (például a szociológiai jellegű tartalomelemzés), így az eredeti, hiteles források megismerése céljából is nélkülözhetetlen a francia tankönyvelméleti szakirodalom tanulmányozása.

Tallózás más nyugati országok szakirodalmában

A továbbiakban csupán néhány gondolatot, idézetet és érdekességet tudunk felvillantani a nyugati világ tankönyvelméletéből.

Egy olasz szerző: Paolo Calidoni: "Oktatás és nevelés a tankönyvekben" című folyóiratcikkében arról ír, hogy a végérvényesen a múlté az a kísérlet, amely a tankönyveket modernebb tanítási eszközökkel helyettesítve egyszerűen ki szerette volna söpörni az iskolából. Hozzáteszi: "A propaganda, kritika ma már nem annyira a tankönyvekben fellelhető újító szándékot szorgalmazza, hanem elsősorban a tananyagok megalapozottságát, tudományos komolyságát és felhasználhatóságát helyezi előtérbe."[18]

Egy amerikai szerzőcsoport tanulmányának címe is árulkodik tartalmáról, a szerzők nézőpontjáról: "Mennyiben átgondolatlanok a gyermekek tankönyvei?"[19]

[17] B. E. Blanchard: Blanchard-index a tankönyvek szelektálására. Az eljárást Lázár Sándor ismerteti. Tankönyvelméleti csoport dokumentumtára.

[18] Pablo Calidoni: Istruzione ed educazione nei libri di testo (Oktatás és nevelés a tankönyvekben). Ford. Móritz György. Folyóiratcikk fordítása a tankönyvelméleti csoport dokumentumtárából.

[19] Robert N. Kantor--Thomas A. Anderson--Bornie B. Arabruster: Journal ab Curriculum Studien. 1983. 15. 61--72. Dokumentumfordítás a tankönyvelméleti csoport dokumentumtárából. (Ford. Honffy Pál.)

A szerzők sajátos elemzési módszerük segítségével tárják fel, bizonyítják, hogy a tankönyvek felépítése és nyelvezete nem eléggé átgondolt, nem eléggé tudatosan és célszerűen formált, ezért nem elég hatékonyak az iskolai könyvek.

"Az átgondolatlan szöveg az olvasót túlságos szellemi erőfeszítésre kényszeríti, azért, hogy pótolja, amit a szerző az együttműködésben és a körültekintésben elmulasztott. Az átgondolatlan szöveg nem szükségszerűen érthetetlen szöveg. Inkább azt mondanánk: többet igényel a megértéshez az olvasó háttérismereteiből, stratégiáiból, idejéből és erőfeszítéseiből, mint amennyit egy jól átgondolt szöveg megkíván."

Amerikai kutatók -- mint például V. G. Carter, Robert Travers, Cronbach és mások -- kutatás-módszertani könyveikben a tankönyvek tartalomelemzését tartják fontosnak. (Itt jegyezzük meg, hogy olvasókönyveink tartalomelemzése egy 1988 végén záruló kutatás keretében -- folyamatban van. Kutatásvezetőnk, Bognár Tibor igyekszik hasznosítani az angolszász eredetű tartalomelemzési eljárást.)

*

Összefoglalva megállapíthatjuk: a tankönyvelmélet -- igaz, eltérő célkitűzésekkel, jelleggel és módszertani apparátussal -- a szocialista és kapitalista világban, a centralizált és a decentralizált oktatási rendszerű országokban egyaránt föllelhető, tanulmányozható, sőt úgy tűnik, az utóbbi évtizedekben erőteljesen bővül, gyarapszik. A tankönyv világszerte (még vagy már avagy ismételten, voltaképpen mindegy) az érdeklődés, a közvélemény fókuszában áll, a kritika kereszttüzében fejlődik. A spontán bírálatok és érdekek talaján feltörő vitacikkek mellett azonban egyre több a tudatos, elméleti alapozottságú és igényű tanulmány, esetenként komoly munkát igénylő összehasonlító elemzés. Az elvi-eszmei eszmefuttatásokat egyre inkább felváltja a "kemény kutatás", azaz a kérdőíves véleménykutatás, a tesztelés vagy a számítógépes adatfeldolgozást igénylő tartalomelemzés. A tankönyvkészítés és használat biztosabb, jobb elméleti alapozása, a tudatosabb tankönyvkészítés, majd az elkészült tankönyvek beválásvizsgálata, különféle módszerű követése, mérése, a tankönyvhasználat "optimalizálása", ezzel az oktatás hatékonyságának a növelése hazánkban is elkerülhetetlen, kiemelkedően fontos feladat. Nem véletlen, hogy a mindössze 2 esztendeje létrejött kis tankönyvelméleti csoport máris olyan komoly eredményekkel büszkélkedhet,

mint a csaknem félszáz dokumentumfordítás, a több száz külföldi tankönyv beszerzése révén a nemzetközi tájékozódás. Ezt természetesen az eddigi ütemben vagy még tempósabban szükséges gyarapítani a jövőben is, amikor is remélhetőleg teljesebb és pontosabb képet tudunk majd rajzolni a külföldi tankönyvelmélet eredményeiről, helyzetéről.

NAGY SÁNDOR

MÁBA NYÚLÓ TÖRTÉNELEM: A HARMINCAS ÉVEK PEDAGÓGIAI IRÁNYAI

Budapest, 1988. Tankönyvkiadó, 343 oldal

Nagy Sándor azok közé a tudós kutatók közé tartozik, akiknek munkáiban következetesen és markánsan jelentkezik az a törekvés, hogy a didaktika alapkérdéseit történeti nézőpontból is vizsgálja. Ezen a nyomvonalon halad ez az újabb munkája is, amelynek már a címe is jelzi, hogy kutatói érdeklődésének fő irányát megtartva széles horizontú munka. Az alapvető didaktikai koncepciók összehasonlító történeti vizsgálata széles és mély pedagógiai beágyazottságot kap. Azt vizsgálja, hogy a harmincas évek egy-egy jellegzetes magyar didaktikai felfogása hogyan épül be a neveléstudomány egészébe, s ez a beépülés milyen neveléstudományi rendszert eredményez, s hogyan befolyásolja magát a didaktikai koncepciót. A könyv arra a kérdésre keres választ, hogy ezekből a didaktikai felfogásokból mi az, ami időállónak tekinthető s mai gondolkozásunkba asszimilálható.

Ez a kiindulópont alapvetően különbözik az ötvenes években kialakult és máig ható szemlélettől. Mint a könyv előszava megfogalmazza, szakítani kíván azzal a gyakorlattal, amely megfelelő tényfeltáró kutatások mellőzésével, előzetes ítélkezési sablonok alapján főként filozófiai vagy ideológiai-politikai nézőpontból közelíti meg és értékeli a különböző elméleteket, irányzatokat. A könyv szerzője elhatárolja magát attól a gyakorlattól, amely azt állítja előtérbe, hogy mi az, ami a mait elválasztja a régitől, és egy új pedagógiai rendszer gyors kidolgozásának a reményében megfeledkezve a tudomány területén is érvényesülő kontinuitásról, elhanyagolja vagy háttérbe szorítja a neveléstudomány immanens vonulatát. Ez a munka az induktív elemzésre épül; a vizsgált koncepciókat nem kívánja előzetesen besorolni különböző irányzatokba, csoportokba.

Megítélésünk szerint ez a kiindulópont és metodológiai szemlélet, valamint az ennek alapján jelentkező eredmény ma is általános jelentőségű. Az előbb említett torzulásra és egyoldalúságra ugyan az utóbbi évtizedben gyakran történik utalás, de ezt a történetietlen megközelítési módot a nevelés-

történeti kutatás máig nem tudta egyértelműen meghaladni. Amit ebben a monográfiában kapunk, olyan eredmény, amely példaértékűnek tekinthető és inspirálhatja a neveléstörténeti kutatást.

Nagy Sándor egyébként hangsúlyozza, hogy nem neveléstörténészként, hanem a didaktikai elméletek permanens tanulmányozójaként kívánja kifejteni mondanivalóját, esetleg vitatható következtetéseket is tartalmazó problématörténeti elemzést adva. Számomra érthető ez a megszorítás, de úgy gondolom, hogy ebben a könyvben többről van szó. Az időszakkal foglalkozó neveléstörténeti kutatás ugyanis eddig főként a közoktatás-politika, iskolapolitika vizsgálatára fordította a fő figyelmet. A neveléstudomány fejlődéséről, problémáiról inkább alkalmi publikációkban esett szó. Ennek az egyoldalúságnak megszüntetése az utóbbi évtizedben visszatérő kívánság, de ismereteink szerint máig nem hozott számottevő eredményt. Remélni lehet, hogy ez a könyv a maga értékeivel biztatást ad a neveléstörténeti kutatásnak a magyar neveléstudomány két világháború közötti helyzetének és eredményeinek átfogó elemzéséhez.

A monográfia törzsanyagát az időszak három sajátos szemléletű didaktikai felfogásának induktív vizsgálata adja. Ezen túl foglalkozik működési terepükkel, azokkal a gyakorlati kezdeményezésekkel, amelyek elméleti eredményeikkel is gyarapították a tudományos igényű didaktikai gondolkodást. Ezt a törzsanyagot mintegy keretbe fogja az a nemzetközi és hazai helyzetkép, amelyet az első fejezetben kapunk. Ennek a tárgyszerűen elemző és kritikus áttekintésnek nemcsak információértéke nagy, hanem megteremti azt a történeti és szemléleti bázist, viszonyítási pontot, amelynek alapján a később részletes tárgyalásra kerülő koncepciók elemezhetőek és értékelhetőek. A befejező fejezet teljessé teszi a didaktikai helyzetképet.

A korszak három sajátos magyar didaktikai koncepciójának elemzése a didaktika alapkérdéseinek fonalán történik: a megismerés didaktikai folyamatára vonatkozó felfogások, az oktatás tartalmára, illetve a tantervre és módszerre vonatkozó nézetek kerülnek tárgyalásra.

A Finánczy-féle didaktika vizsgálata az 1935-ben kiadott mű fejezeteit követi, érvényesítve azokat a kutatás-módszertani elveket, amelyeket az előszó körvonalazott. Az induktív elemzés alapján a szövegek finom összevetése után kapunk jól alátámasztott kritikai megjegyzéseket és összefoglaló értékelést. Ennek az a lényege, hogy az összeurópai helyzethez viszonyítva ez a didaktikai történelmileg már késésben van, mértéktartó konzervativizmus jellemzi, de vannak olyan vonásai, amelyek értékesek, mint pl. a szociálpedagógiai és személyiségpedagógiai szemlélet beépülése. Éppen ennek alapján látja úgy Nagy Sándor, hogy Finánczyt aligha lehet egyszerűen besorolni a konzerva-

tív gondolkodó kategóriájába, mivel bizonyos értelemben egy nemes humanista pedagógia képviselője volt.

Megítélésem szerint a monográfia kiemelkedő része az a fejezet, amelyben Imre Sándor neveléstanba ágyazott didaktikájának elemzését kapjuk. Imre Sándort a kutatás és a pedagógiai közgondolkodás is elsősorban nemzetnevelési koncepciója alapján ismeri, didaktikai nézeteinek tudományos igényű összefoglalására nem vállalkozott a korábbi irodalom. Ennek az irodalomnak felhasználásával történő induktív elemzésből következnek az értékelő megállapítások. Nagy Sándor bizonyítja, hogy az 1928-ban kiadott "Neveléstan"-ban jelentkező didaktikai felfogás szerves egységbe építi a nevelési és oktatási kérdéseket, ami a herbarti felfogás meghaladását jelenti és egy integrált neveléstudományt eredményez. Ennek a sajátos koncepciónak vizsgálata kapcsán Imre álláspontját külföldi és hazai kortársainak nézeteivel összevetve értékeli a könyv. Az összehasonlító elemzést követően megállapítja, hogy a tanítás fogalma ugyan nem mentes bizonyos ellentmondásoktól, de mint átfogó fogalomnak a használata főként azért jelentős, mert magában hordja az oktatáscentrikus iskola meghaladásának lehetőségét, mivel tengelye a tevékenység és az alkotás. A monográfia példaszerűnek tartja Imre viszonyát a herbartiánus pedagógiához és a modern pedagógia különböző törekvéseihez, s didaktikai felfogását egyedülállónak, mivel érvényesíti a nevelés totalitását, s ez mintegy rávetül a nevelés eszközét képező oktatásra.

A Prohászka Lajos didaktikáját vizsgáló fejezet is imponálóan széles körű tudományos tájékozottsággal jelöli ki annak helyét a korban és Prohászka pedagógiai rendszerében. Finom összehasonlító elemzéssel támasztja alá azt a következtetést, hogy az oktatáselmélet Imrénél is, Prohászkánál is szervesen beépül a pedagógia egészébe, de szemléletük különbözőségéből következően eltérő módon. Bizonyítja, hogy Prohászka esetében egy egyedi jegyeket mutató művelődéselméleti, sőt filozófiai jellegű didaktikáról van szó. A fejezet választ ad arra a kérdésre, hogy mi a lényegi különbség Prohászka és Imre Sándor között. Megállapítja, hogy a különbség egyrészt a didaktikának a neveléstudomány egészébe való beépülésében, másrészt a didaktika felépítésében van. A didaktika felépítésében Prohászka megtartja az oktatáselmélet történelmileg kialakult rendszerét. A monográfia mondanivalóját a tantervelmélet és a módszer elemzésében, értékelésében látjuk különösen jelentősnek és aktuálisnak. Úgy gondoljuk, hogy a tantervelmélettel kapcsolatos kritikai megjegyzések megalapozottak és időállóak. A módszer kérdése kapcsán Finácz és Imre nézeteivel összevetve arra a következtetésre jut Nagy Sándor, hogy Prohászka filozófiai jellegű módszerszemlélete átfogóbb, egyetemesebb a ko-

rábbi szerzőkénél és a herbartiánus, valamint a reformpedagógia módszer felfogását egyaránt meghaladja.

Mindhárom didaktikai koncepció vizsgálatában szóba kerül a századelő modern pedagógiai törekvéseihez való viszonyuk. A különböző helyeken jelentkező értékelő következtetésen kívül a Prohászkával foglalkozó fejezetben mintegy összegező jellegű megállapításokat olvashatunk e tekintetben. Indokoltan, hiszen ő volt az, aki a legterjedelmesebben, a legkritikusabban, átfogó szemlélettel és filozófiai megalapozottsággal vizsgálta ezt a kérdést. Azt olvassuk, hogy Finánczy és Prohászka viszonya alapvetően negatív jellegű, a reformpedagógia radikális és szélsőséges nézeteit veszik célba. Imre Sándor álláspontja toleránsabb, mert úgy látja, hogy a modern pedagógiai és iskolakísérletek nélkül aligha lehetséges a folytonos megújulás, amelynek igénye hangsúlyosan jelen van nála.

A monográfia következő fejezete, amely a hazai reformiskolákban jelentkező modern didaktikai problematikát elemzi, részletezően is foglalkozik a reformpedagógiának emlegetett mozgalom értékelésével. A hazai neveléstörténeti irodalom kritikus áttekintését követően fogalmazza meg a maga álláspontját. Ezt azért tartjuk jelentősnek, mert az irodalom ez ideig főként társadalmi-politikai vagy ideológiai-filozófiai oldalról közelítette meg ezt a sokirányú mozgalmat, s ezt az értékelést vetítette rá a par excellence pedagógiai mondanivalóra, nemegyszer történetietlenül. A monográfia a reformpedagógiai mozgalmat -- nem elhanyagolva a társadalmi és ideológiai vonatkozásokat -- elsősorban és főként pedagógiai mondanivalójuk alapján közelíti meg és értékeli. Mindaz, amit itt olvasunk az Új Iskoláról, a Családi Iskoláról és a Szegedi Cselekvő Iskoláról, illetve a bennük formálódó elméleti didaktikai nézetekről sok újat tartalmaz a nem túl gazdag, korábbi irodalomhoz viszonyítva.

Ez a fejezet arra is választ keres, hogy ezeknek az elméleti forrásokból és a pedagógiai gyakorlatból egyaránt táplálkozó nézeteknek lehetnek-e, vannak-e ma is felhasználható elemei. A kérdésre adott kellően alátámasztott válasz szerint a tanítás és a tanulás értelmezése, a problémamegoldás, a cselekvés, az alkotómunka előtérbe állítása, a tanulók eltérő fejlődési ütemének és állapotának figyelembevétele, az intenzív metodikai eljárások és az azokat segítő eszközök (csoportmunka, feladatlap stb.) alkalmazása ma is hasznosítható lenne az oktatás eredményessége érdekében. Ezek egy részére ráismerhetünk néhány mai iskolai kísérletben, kísérleti iskolában és újnak deklarált didaktikákban. A monográfiában jelentkezik az az el nem hanyagolható figyelmeztetés, hogy tarthatatlan a korábbiakat történetietlenül, glo-

bálisan elutasító magatartás. Másrészt, hogy a mai didaktikai és iskolakísérletekben jelentkező új törekvéseknek is megvan a maguk történeti előzménye, aminek ismerete megkímélheti a kísérletezőket és elméletalkotókat attól, hogy túlértékeljék saját eredményeiket.

A könyvben a hazai reformiskolák munkája kapcsán utalás történik arra, hogy eredményeik széles körű elterjesztését milyen tényezők és körülmények akadályozták és akadályozzák. Ennek kapcsán szükségesnek tartjuk arra utalni, hogy ez önmagában nem minősíti az adott didaktikai koncepciót vagy módszeregyüttest. Az iskola modernizálásának természetes feltétele az optimális körülmények megteremtése.

Az egészében magas intellektuális teljesítményt reprezentáló és maradandó élményt nyújtó könyv lendülete mintha megtörne a zárófejezetben. Itt a korábbiakhoz viszonyítva meglehetősen súlytalan didaktikai nézetekről van szó, s ezek tárgyalását főként a teljességre való törekvés indokolja.

Végezetül és összefoglalásként azt mondhatjuk, hogy ez a szerény külsejű könyv magasrendű tudományos tartalmat és értéket hordoz. Nyeresége tudományos pedagógiai irodalmunknak. Remélni lehet, hogy további kutatásra, eszmecserére, vitára ösztönöz. Egyben sugalmazza azt az etikus magatartást, hogy az önmagát becsülő tudós kutató legyen képes felülbírálni korábbi nézeteit.

Köte Sándor

PEDAGÓGUSKÉPZÉS, TOVÁBBKÉPZÉS, "PEDAGÓGUSKUTATÁS" NYUGAT-EURÓPÁBAN

Összeállította és szerkesztette: Vajó Péter.
Budapest, 1988. Háttér Könyvkiadó és Kulturális Szolgáltató Kft., 130 oldal

A népszerű, tudományos és kulturális diákmagazinokat, könyveket megjelentető Háttér kiadó Pedagógiai Könyvek sorozat kiadására vállalkozik, amelynek most első kötetét ismerhetjük meg.

Anglia, Ausztria, Belgium, Dánia, Hollandia, az NSZK, Portugália, Svájc, valamint Finn-, Francia-, Ír-, Olasz-, Spanyol- és Svédország pedagógusképzését, továbbképzését és pedagóguskutatását felvázoló kis monográfia a 70-es évek és még inkább a 80-as évek valóságát, jelenségeit, fejlődési tendenciáit írja le tömören és tényszerűen. Az országonkénti bemutatás azonos

szempontokkal -- az alapképzés, a továbbképzés és ezek intézményhálózata, a reformok és a kutatás, a problémák és végül a statisztikai adatok és mellékletek -- történik. Az egyes országok jellemzőinek megismerése mellett az olvasónak lehetősége nyílik az egyes kérdések összehasonlító elemzésére, illetőleg a teljesebb -- Nyugat-Európára jellemző -- kép kialakítására is.

Az alapképzés, elsősorban strukturális megközelítésű bemutatásából látható, hogy a pedagógusképzés alapvetően az alsó és középfokú oktatás szükségleteihez igazodik, s bizonyos idő elteltével (lásd a 9 osztályos iskola svédországi bevezetését) követi annak változásait. A rendkívül sokféle képzési szisztéma és képesítési eljárás ellenére általános érvényű megállapítások is tehetők.

Az iskola előtti nevelés-oktatás és az általános iskolai tanítás (óvópedagógus és tanító) szakemberigényeit döntően a pedagógusképző intézetek, főiskolák, kisebb arányban egyetemi rendszerben a pedagógusképző karok hivatottak kielégíteni. Az alsó és főleg felső középiskolák szaktanárait többnyire az egyetemi képzés keretében, Franciaországban pl. alapképesítés -- diploma de premier cycle universitaire -- után 2-3-4 éves rendszerben, Olasz-, Spanyol- és Írországban pedig posztgraduális módon képezik.

A könyv kitér a speciális szakiskolai (szakoktatók), a művészeti, a sporttanári és a gyógypedagógus-képzésre, valamint a nyelvterületenkénti (Belgium) és a közigazgatási egységenkénti (svájci kantonok) eltérések, sajátos képzési rendszerek vázolására is.

A tartalmi kérdéseket illetően a kötet kiemeli a képzési célok döntően centrális meghatározottságát, a tantervi intézményi autonómiának, valamint a tantárgy választhatóságának az összefüggéseit. A hallgatók Belgiumban pl. több lépcsőben választanak kurzusokat, Hollandiában pedig tantárgy-kombinációkból.

Megtudhatjuk, hogy a nyugat-európai alapképzésben általában jelentős szerepet kap a számítástechnikai felkészítés és a kommunikációs nevelés. Több országban (Anglia, Belgium, Dánia) kiemelt szerepe van az interkulturális nevelésnek, azaz a bevándorlók gyermekeivel való speciális foglalkozásnak (kulturális és nyelvészeti háttér, az előítélet és a diszkrimináció kérdései, a szociális érzékenység megtanítása stb.).

Az egyes országokról szóló ismertetőkből kiderül a képzés gyakorlatorientáltságának előtérbe kerülése, a gyakorlatok mennyiségi növekedése. Ez Hollandiában a képzés összidőkeretének negyedrészét teszi ki. Az NSZK-ban a jelöltek az államvizsga után 18-24 hónapos, Írországban 1 éves, a hallgatók teljes felelősségével zajló "próbatanításon", gyakorlaton vesznek részt.

A továbbiakban a könyv megismertet az alapképzésnél szervezetileg és tartalmilag jóval szerteágazóbb pedagógus-továbbképzés rendszerével, mely többnyire a centrális (állami) és a helyi közoktatás érdekalkujának következtében alakul ki és valósul meg. Tetten érhető az önsegítés (önképzés) és az intézményes megközelítés ötvözésére irányuló törekvés (pl. Spanyolországban). A szervezett továbbképzések változatos formáin (pl. Belgiumban tanári hetek, szemináriumok, konferenciák, Portugáliában távoktatás) önkéntes alapon vagy kötelező módon (NSZK) vesznek részt a pedagógusok. Ezeket vagy a képző intézmények, vagy a regionális közoktatási, ill. pedagógus szervezetek (Spanyol- és Írországban tanárközpont-hálózatok), vagy a helyi iskolai nevelőtestületek szervezik, esetenként finanszírozzák.

A szinten tartást és a kiegészítő képzést nyújtó továbbképzések során a pedagógusok többnyire aktuális társadalmi problémákkal (bevándorlás, társadalmi beilleszkedési zavarok, kábítószer-fogyasztás stb.), az interkulturális nevelés kérdéseivel, a tanításmetodika újabb eredményeivel, valamint a számítástechnika alapjaival ismerkednek meg.

A legtöbb nyugat-európai országban a 70-es és a 80-as években megindult valamilyen, a közoktatást, a pedagógus alap- és továbbképzést érintő reformfolyamat, így e kötetben is az országonkénti ismertetőknél szükségszerűen külön helyet kaptak ennek, valamint a pedagógus- és a képzéskutatásnak a kérdései.

Angliában 1983-ban kezdődött meg a pedagógusképzés teljes felülvizsgálata. Ez Portugáliában kiterjedt az állami, magán- és szövetkezeti képzés egész rendszerére. E folyamatok eredményeképpen több országban megnövekedett az alapképzés időtartama (Ausztria, Írország), felsőfokú rangra emelkedett az eddig még középfokú tanító- és tanárképzés (Olaszország), hangsúly helyeződött a képzési és a vizsgáztatási folyamatok összehangolására (NSZK), sor kerül(t) a felvételi rendszer reformjára, folyamatban van a szakmai képzés erősítése (Spanyolország) stb.

Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy a reformtörekvések és intézkedések általában nem hozhatók összefüggésbe a pedagógus- és pedagógusképzési kutatásokkal. A kötetben rövid összefoglalók szólnak az angliai, ausztriai, belga, francia, holland, NSZK-beli és svájci kutatási témákról, a dán és a finn kutatások szervezeti rendszeréről és finanszírozásáról.

Végül a pedagógusképzésben részt vevők és a munkaerőpiac összefüggéseiről, a gyermeklétszám csökkenésével együtt járó elhelyezkedési gondokról és a pedagógus munkanélküliséggel kapcsolatos problémákról tájékozódhatunk.

A kötet fontos információkat ad a pedagógusképzésben, -továbbképzésben dolgozó, a permanens megújulást, fejlesztést magukénak valló szakemberek, a pedagóguskutatással foglalkozók mindennapi tevékenységéhez.

Budai István

HEGEDŰS T. ANDRÁS

A NEVELŐVÉ VÁLÁS

A pedagógia időszerű kérdései sorozat.
Budapest, 1988. Tankönyvkiadó, 171 oldal

Több mint 20 éves nevelő-oktató munka tapasztalatai és az írástudó felelőssége teremtette meg ezt a könyvet. Az olvasóban a könyv elolvasása után azonnal kérdések fogalmazódnak meg. Kinek szól ez a könyv? Pedagógusoknak, hallgatóknak, szülőknek? Vajon tekintélyelvű iskoláinkban értik-e ennek a könyvnek az üzenetét?

A könyv szól annak és ahhoz, akinek gyereke van és szülői szerepét tudatosan szeretné megélni. Szól pedagógusnak készülő diákoknak, akik a pszichológiai, pedagógiai tankönyvek elméleti elefántcsonttornya helyett az iskolai helyzetek megértését, értelmezését segítő alapismereteket kaphatnak.

A könyv legfőképpen mégis a pedagógusoknak szól, azoknak a pedagógusoknak, akik még nem zárkóztak be saját tekintélyük páncéljába, nem váltak közömbössé és szürkévé a tanári pálya nem kevés ártalmainak hatására.

A könyv üzenete érthető, fogható mindazoknak, akik akarnak is nevelővé válni, akik komolyan veszik, amit a szerző is vall: a nevelői hivatás elkötelezettséget jelent, a tudás felelősségét és a tudás átadásának kötelezettségét.

A könyv 13 fejezete közül csupán 4 foglalkozik a nevelővel, a pedagógussal. A fejezetek többsége azt az utat mutatja be, amelyet minden ember, így a majdani nevelő is megjár, amíg felnőtté válik. A könyv tartalmi megosztását a szerző azon koncepciója indokolja, hogy nem véletlen, kiből lesz pedagógus.

A szocializációról, az énfejlődés nevelésszociológiai mozzanatairól, a kultúráról, a kortárs csoportokról szóló fejezetek a gyermekek környezetének személyiségformáló hatását elemzik. Az ifjúságról és a főiskolások jellegze-

tes problémáiról szóló fejezetek tömören, szakmai korrektséggel és emellett élvezetes nyelvezettel írják le az ifjúság jellemzőit.

A könyv legújszerűbb, legizgalmasabb fejezetei a nevelőkről szólnak. A szerző tükröt tart eléjük a tanítványok szemszögéből. Megmutatja a hagyományos tekintélyelvű iskolát, ahol egyedül a tanár rendelkezik a kezdeményezés, a döntés és az értékelés előjogával, ahol ez a tény a serdülőkből erős ellenállást vált ki, és létrejön a "visszajelentési zárlat", az az állapot, amikor a gyermekközösség belső tartalmai rejtve maradnak a nevelők előtt.

Megválaszolja a szerző a mindannyiunkat izgató kérdést: ki a jó pedagógus? Nem személyiséglistákat sorol fel, hanem a viselkedés hitelességét, a pedagógus személyiségének erejét hangsúlyozza. Ugyanakkor az a kényszerű képmutatás, amelyet az erős szociális nyomás vált ki, elszürkíti a pedagógus személyiségét, egyéniségét.

A tükör hiteles, a tükröt tartó szerző a birtokában lévő gazdag eszköztár segítségével és átérzett felelősségével arra törekszik, hogy az iskola nevelő és nevelt számára egyaránt élményszerűbb hely legyen.

Nagy erénye a könyvnek a pontos fogalomhasználat és az oldott, humort sem nélkülöző stílus. A nézetek változatosságát, az eredmények többféle értelmezhetőségét felvonultató módszer alkalmassá teszi a könyvet arra is, hogy a témával foglalkozó kutató számára is izgalmasat, újat mondjon.

Pedagógus hallgatóknak "kötelező olvasmánynak" ajánlom, és javaslom minden hivatását komolyan vevő pedagógus számára.

Horváth-Szabó Katalin

SARKADI LÁSZLÓ

BESZÉLGETÉS ZIBOLEN ENDRÉVEL

Budapest, 1988. Oktatáskutató Intézet, 256 oldal

A nyolcosztályos gimnázium alsó négy osztályát a budapesti Barcsay utcai Madách Imre Gimnáziumban végeztem. Az 1937/38-i tanévben voltam elsős, tehát 10-11 éves kisdiák. Irigykedve gondoltam Zibolen igazgató úr fiára. Az igazgatói lakás ugyanis ott volt a gimnázium épületében, a Hársfa utcai oldalon. S neki nem kellett reggelenként olyan korán felkelnie, mint nekem, a főváros perifériájáról bejárónak; és hát az igazgató úr fiára mégiscsak másképpen néznek a tanárok, mint a közönséges halandóra...

Alighanem más, saját generációmbeli olvasóban is elsősorban egyéni személyes emlékeket ébreszt ez az érdekes könyv. Szövegét áradó mesélőkedvvel 1987 tavaszán mondta magnóra Sarkadi Lászlónak a 73 éves Zibolen Endre, tartalmas életének addigi eseményeit idézve fel. S a sodró lendülettel elhangzó történetek, emlékek, élmények, anekdoták, itt-ott pletykák együttese sajátos tükrözésben mutatja be nemcsak Zibolen Endre életének főbb eseményeit, de -- az ő szemüvegén keresztül -- szemlélhetjük az elmúlt fél évszázad hazai tanügytörténetét is.

Most már látom: ötven évvel ezelőtt megfogalmazott elsős barcsaysta irigykedésemben nem volt igazam. Abban az esztendőben, 1937/38-ban az igazgató úr fia, "ifjabb" Zibolen Endre már túl volt az érettségin, az egyetemi éveken, megszerezte már középiskolai tanári diplomáját, elkezdte pedagóguspályáját. De ezt a tanévet éppen Németországban töltötte -- Heidelbergben, Berlinben -- tanulmányúton, állami ösztöndíjjal.

Nem volt igaza kisdiákfejjel megfogalmazott ítéletemnek azért sem, mert nem volt könnyű neki sem, a fővárosi gimnáziumi igazgató fiának, talán éppen emiatt. Végigolvasva a könyvet, ezzel az összbenyomással tettem le: e könyv hősének mennyiszer kellett újat kezdenie, valami újba belefognia, mennyiszer kellett újra és újra bizonyítania... Közrejátszott ebben kétségtelenül a különféle okok miatt zaklatott kor, a "történelmi" események, a tanügy alakulásának zűrzavarai, objektív és szubjektív okok egyaránt.

* * *

A kötet mindegyik fejezete tulajdonképpen illusztráció lehetne a magyar tanügytörténet egy-egy korszakához. A dualizmus korának érdekes adaléka az apa pályafutása a felvidéki kis falu kőműves-napszámos házától a fővárosi gimnáziumi igazgatóságig, tekintélyes vezető tanügyi posztokig. A két világháború közötti időszak középiskoláit jól bevilágítja egyrészt az apa igazgatói munkájának, szélesebb körű tanügyi-pedagógiai tevékenységének, de főképp az emlékező saját gimnáziumi éveinek részletes bemutatása. Majd az 1930-as évek egyetemi élete, az Eötvös Kollégium világa tárul fel az olvasó előtt.

Ezután következett az 1937/38-ban tett németországi tanulmányút: a náci Németország háborús készülődése, az Anschluss és más korabeli külföldi tapasztalatok -- a neveléstudományi tanulmányokon túl -- másféle tanulságokkal is szolgáltak az iskolai osztályközösség kialakulását vizsgáló, ebből doktori disszertációt írni készülő ifjú tanárnak. Ebben a részben különösen érdekes mininovella a híres filozófusnál, Heideggernél Freiburgban tett látogatásának a leírása.

Majd a friss diplomával elkezdett pedagóguspálya először a felvidéki, frissen visszacsatolt Losoncon, rövid idő múlva Pestszentlőrincen 1938–1941 között, már a viharos háborús idők előszelében. S az Országos Közoktatási Tanácsban eltöltött évek 1941-től: érzékletes képét kapjuk ennek az alig ismert, bár sokat emlegetett intézménynek, belső életének. Majd a további intézmények mint működésének színterei: a Testnevelési Főiskola, a Pedagógiai Tudományos Intézet, az Országos Pedagógiai Könyvtár, a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont – sok-sok érdekesség, hiteles adat, adalék a korszak tanügyének, pedagógiájának, oktatási-nevelési közéletének történetéhez.

S egy másik réteg: a háborús évek, a katonai szolgálat, Budapest ostroma idején az ellenállásban való részvétel, majd orosz fogság. S az új, nagy szakasz: a "fordulat éve" utáni erős társadalmi és tanügyi mozgások, azután az 1960-as, 1970-es évek történései.

Sok név kerül szóba a beszélgetések során. Úgy tűnik, hogy két név viselője említődik a legtöbbször; alighanem mindketten nagy hatással voltak az emlékezőre: Prohászka Lajos és Faragó László. De e korok számos más személyisége megidéződik, számos eseménye kerül szóba, sajátos egyéni megvilágítást kapva Zibolen Endre bemutatásában.

Különösen részletes – s ezért is nagyon tanulságos – két, szívéhez érezhetően közel álló téma fejtegetése: gondolatai a felsőoktatás-pedagógiáról, valamint aggodalmai a neveléstudomány egészének koronkénti hazai helyzetéről.

A kötet legérdekesebb része kétségtelenül a felszabadulás utáni tanügyi – és egyéni – eseményekkel foglalkozó emlékek sorozata (köztük a nevezetes balatonfüredi tanácskozással kapcsolatosak). Nemcsak azért, mert ezeket a viharos évtizedeket vagy ezek egy részét az olvasók legtöbbje átélte, saját magának is vannak tapasztalatai és vannak értékelő megjegyzései ezekről az időszakokról; de azért is, mert egyelőre még hiányzik a felszabadulás utáni korszak hiteles, objektív, tudományos neveléstörténeti feldolgozása, eseményeinek kritikai feltárása. Ehhez is adalékokkal szolgálhat ez a sajátos egyéni hangvételű kötet.

Mert – mint minden memoár – ez is erősen szubjektív írás, sajátos egyéni "olvasata" ezeknek az évtizedeknek. Mások – a kötetben nevükkel említett, illetve nem említett szereplők – nyilván más szemüveggel nézik ugyanezeket az eseményeket, s mindezekről egy egészen más tartalmú, más értékelésű kötetet írnának. (Vajon írnak-e? Nem lenne érdemes e kor más prominens személyiségeit is ugyanígy felkeresni? Vagy másképpen emlékirat írására bírni?)

Sok minden szóba került Sarkadi László kérdései nyomán e beszélgetésekben. Magam csak sajnálni tudom, hogy nem esett szó Zibolen Endre – Pesta-

lozzin kívüli — neveléstörténeti kutatásairól, neveléstörténet-kutatási szervezőmunkájáról, a Magyar Tudományos Akadémia II. osztályában mint a nevelés-tudomány képviselőjének tapasztalatairól, az 1970-es Nevelésügyi Kongresszus szervezésében, lebonyolításában való szerepéről, az MTA Pedagógiai Bizottságának neveléstörténeti albizottságának élén végzett tevékenységéről, a Magyar Pedagógiai Társaság újjáalakításáról, nemzetközi kapcsolatairól stb. Nem lenne érdemes még egyszer bekapcsolni azt a magnót?

* * *

Évtizedek óta gondolok rá: valakinek meg kellene írni tudományos hitelességgel, kellő történeti empátiával az értelmiségi származású értelmiségiek sorsának (vagy inkább: "útkeresésének") történetét a felszabadulás utáni magyar társadalomban. Ehhez a témához is értékes adalékul szolgálhat ez a könyv, hiszen e könyvismertetésnek ezt a címet is adhattam volna: "Egy értelmiségi származású értelmiségi a 20. század középső évtizedeinek társadalmi viharaiban".

Mészáros István

TALLÓZÁS "A TANÍTÓ" CÍMŰ FOLYÓIRATBAN*

Az alsó tagozat a közoktatás egyik legkritikusabb szakasza. Jó ideje és napjainkban is számtalan a változás itt is; alternatív tantervek születnek, új módszerek, új eszközök stb. jelennek meg, és hirdetik, a "réginél" hatékonyabban lehet alkalmazásukkal tanítani. A képzés, a továbbképzés is csak nehezen tudja a változásokat követni.

A társadalom — tudjuk, nem mindig ok nélkül — elégedetlen az iskolával. A tömegkommunikációs csatornákon keresztül sokszor elmarasztaló kritika éri az alsó tagozatot is. Számos vita zajlott le a közelmúltban pl. az olvasástanításról, az "új" matematikáról stb. Ezek elbizonytalaníthatják a pedagógusokat. Az alsó tagozatos nevelők részére készül, havonta jelenik meg "A TANÍTÓ", a Művelődési Minisztérium módszertani folyóirata (felelős szerkesztője Kerényi Jánosné). A pedagógiai sajtónak egyik — vagy talán a — legolvasottabb kiadványa. Jó minőségű papíron, modern nyomdatechnikával szépen

*Az elmúlt két és fél esztendő alatt (1986-tól 1988 augusztusáig) megjelent számokat néztem át. Az olvasottakról fogalmazok meg néhány gondolatot.

szedve, jól olvasható betűkkel, jól tagoltan, fotókkal, képekkel, rajzokkal, ábrákkal illusztrálva kerül a tanítókhoz. Kisiskolásokról, tanítókról készült fotóit, kedves, hangulatos, olykor megható, jellemző életképeit, portréit bizonyára szívesen nézi minden olvasó. "A TANÍTÓ"-nak, mint módszertani folyóiratnak, igazi illetékesként fel kell vállalnia a szakmai állásfoglalást, segíteni kell a tanítókat abban, hogy eligazodjanak a vélemények között. Tudjanak ezekből átvenni, elfogadni, okulni vagy éppen elutasítani.

Az alsó tagozatos tantervi-tankönyvi korrekció 1987-re készült el, szeptemberben lépett életbe. A korrekció előkészületi munkáiról folyamatosan "tudósított" a lap. Előző évi számaiban közölte az 1978-as tanterv hatékonyságára vonatkozó vizsgálatokat, amelyeknek mutatói indokolttá tették, megalapozták a korrekciót. Már 1986-ban folyamatosan ismertette a folyóirat az elkészült tervezeteket. Az anyanyelv útmutató tervezetét 1986. szeptember--december közötti számok közölték, így a tanítók azonnal elemezhették, véleményezhették. Javaslataik figyelembevételével születtek a végleges ("korrigált") tantervek. A korrekció fokozatos bevezetését is segítette ez úton a lap. Hasonló módon előzetes ismertetést kaptak a kollégák a matematika-, a rajz-, a testnevelés-, az osztályfőnöki óra módosított tanterveiről is, amelyeket a korrekciók összeállítói írtak. "A TANÍTÓ" időben, a legrövidebb úton biztosította az összekötő hidat az OPI (a tantervek, korrekciók készítői), a Művelődési Minisztérium (a tantervek, korrekciók irányítói, elfogadói) és a gyakorlat között. Azt hiszem, ez az ideális együttműködés példája volt az elmélet és a gyakorlat között.

Talán a "legolvasottabbak" azok a számok, amelyekben tanmenetjavaslatok találhatók. Az egész évre szóló tanmenetjavaslatokat tantárgyanként, mind a négy osztály részére külön kiadványban is megjelenteti a szerkesztőség. Ezeket használhatják a tanítók, sőt fel is menti őket a tanmenet készítése alól. A javaslatokat szükségesnek tartom. Komoly segítség a kollégáknak -- különösen a képesítés nélkülieknek és a kezdőknek --, és biztosítja az egységes előrehaladást. A jó tanítónak azonban a javaslatok csak iránymutatók, ők évről évre az osztályhoz, a körülményekhez igazítják a tanmeneteiket.

A korrigált tankönyveket is időben ismertette "A TANÍTÓ". A szerzők részletes módszertani útmutatót közöltek a könyvek, munkalapok felhasználásához. Az átdolgozott "Anyanyelvünk" munkáltató tankönyv szerzője, Nagy J. József, több számon, több évfolyamon keresztül, ciklusonként ad részletes leírást tankönyvéről. A matematika-munkalapokról Halmos Istvánné írt. Mind a két könyv használatát meg kell tanulnia a tanítóknak, ezt segítik a megjelenő, hasznos sorozatok.

Az immár alternatívvá vált "Zsolnai" -- nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési -- program is sorozatként, bőséges terjedelemben került az 1986-os számokba. Amennyire sokallom a rádióban-televízióban hallott-látott, napilapokban olvasott, olykor már reklámnak tűnő öndicséreteket, annyira fontosnak tartom, hogy a tanítók módszertani lapjában helye legyen az új programoknak, új módszereknek, eredményeknek. Az ismertetés jó, világosan kivehetők a célok, a feladatok, jók a konkrét módszertani leírások. Az érdeklődést felkeltik, ötleteket lehet kapni az olvasottakból.

Tudjuk, a pozitívumok mellett vannak ellentmondások is a programban, gondok a megvalósításban. Jó lenne, ha ezek is megjelennének "A TANÍTÓ" hasábjain. Erre a programnak is szüksége lenne, így jobban letisztulhatna és korrektebb lenne a többoldalú ismertetés. (Természetesen ehhez éppen azoknak a kollégáknak kellene tollat ragadni, akik elégedetlenek, akik felismertek gondokat vagy éppen feladták, "kiléptek" a programból.)

Hasonlóan nagy lélegzetű, terjedelmes az 1987--88-ban megjelent "Egy kísérlet tapasztalatai" című cikksorozat, amelyet Demeter Katalin és Lénárd Ferenc írt az általuk kidolgozott, irányított intenzív-variációs tanulási kísérletről. Ez az ismertetés véleményem szerint túlságosan tényszerű, leírt elveivel vitatkozni lehet, mert nem látni mögötte a 6--10 éves kisiskolást. A cikksorozatról én készítettem "A TANÍTÓ"-ban összefoglalót, benne megfogalmaztam azokat a problémákat, amelyekre fel kell hívni a kísérletezők figyelmét. Vitaindítónak szántam írásomat, sajnos augusztusig senki nem reagált rá. Így elképzelhető az is, hogy a gyakorlatban a megvalósítás során nem olyan rideg a kísérlet, mint a leírásban. Meggyőződésem, hogy minden programot, minden tanító a saját személyiségén keresztül valósít meg és a tanító személyisége (beletartozik természetesen a felkészültsége is) határozza/határozhatja meg bármilyen program eredményességét vagy eredménytelenségét. Szakmai vita nélkül sajnos e kísérlethez kapcsolva ilyen alapelvekkel találkozhatnak az olvasók: az alsó tagozatban nincsen helye a tanításban a játékosságnak, a manipulációnak, a direkt differenciálásnak stb.

Keveslem a lapban a kritikát, hiszen a gyakorlatban ellentmondások, újítások, sikerek tanúi lehetünk. Kellenek a viták. Meg kell ismerni a más megoldást, ki kell próbálni az újat, csak így lehet állást foglalni mellette vagy ellene. A pedagógiai szaklapokban is legyen helye a pedagógiai szakmai vitáknak, ne csak a tömegkommunikáció csatornáin, újságírók és olvasók között. Mindkét említett sorozattal kapcsolatban (ha már ennyi helyet kaptak a folyóiratban) a szerkesztőségnek, a szerkesztőbizottságnak is állást kellene

foglalni, meg kellene itt szólaltatni az alsó tagozat irányítóit, vezető szakembereit is. Ezen a fórumon várják igazán a tanítók a megalapozott véleményeket. Ezek segítenék valóban az elbizonytalanodottak munkáját.

A "Munkánk műhelyéből" című állandó rovat is méltán népszerű. Minden tantárgy helyet kap keretében. Részletes óraleírások, tervezetek; konkrét módszerjavaslatok; készség-, képességfejlesztő eljárások; tankönyvek, feladatlapok, taneszközök, információhordozók bemutatása, elemzése; feladatgyűjtemények; differenciálási megoldások; teljesítménymérő eszközök stb. jelennek meg ebben a rovatban. A gondosan összeállított tervezetekben, leírásokban többnyire korszerű tanulásirányítási, differenciálási megoldásokat, modern és hagyományos taneszközök alkalmazását ismerhetik meg az olvasók. Igazi "receptek" ezek. Szükségük van a tanítóknak ilyenekre. Kinek minta, kinek megerősítés, kinek továbbképzés. Válogathatnak belőlük, kipróbálhatják más ötletét, összehasonlíthatják eredményeiket másokéval. A konkrét feladatok, táblaképek, ábrák, rajzok, szép szabályos írásminták stb. közlése segíti a kollégákat, mintát adnak a fóliák, feladatlapok, szemléltető anyagok elkészítéséhez. A félévi és az év végi teljesítménymérő lapokat is nagyon várják a tanítók, segít az egységes követelmények egységes értékelésében.

Az "Iskolapszichológus szemmel..." című állandó rovat 3-4 alkalommal jelentkezik évente, állandó szerzője Kósáné Ormai Vera. Oktatás- és neveléslélektani témái fontosak a pedagógusoknak. (Néhány cím: Az ülésrend; A pedagógus--gyerek kapcsolat kölcsönössége; A pedagógus és a gyerekek kérdései.) A kisiskolásokat jól ismerő pszichológus saját oldaláról közelít a témához, megindokolja, megalapozza állásfoglalásait, remek példákat hoz, pedagógiai döntéseket elősegítő javaslatokat, tanácsokat ad a tanítóknak. A pszichológiai ismeretek állandó felszínen tartása, az új kutatások megismerése nélkülözhetetlen a gyakorló pedagógusoknak. Ebben segít ez a rovat.

Keveslem a nevelési gondolatokkal foglalkozó cikket a lapban. (Természetesen az óraleírásokban a szerzők a tanítások tartalom adta lehetőségeire mindig felhívják a figyelmet.) A nevelési feladatok, problémák megoldására különösen nehéz felkészíteni a jövendő pedagógusokat. A nevelési szituációban pedig könnyebb a döntés, ha ismerünk néhány variációt a probléma megoldására. "A TANÍTÓ" (is) oktatáscentrikus. Az igény, a szükséglet is ezt kívánta a folyóirattól, hiszen pl. a sok képesítés nélküli tanítót, a változásokat nehezen követő kollégát elsősorban "receptekkel" kell segíteni. Bizonyára az 1988-ban induló új sorozat, "A tanító -- osztályfőnök" sok hasznos segítséget ad majd a nevelési helyzetek megoldásához is.

Sokat foglalkozik "A TANÍTÓ" a beszédműveléssel, beszédneveléssel, az írástanulással, a differenciált oktatással, az értékeléssel, az iskolakezdés problémáival. A kibernetika is keresi lehetőségeit az alsó tagozatban. "A tanórán kívüli nevelés" című rovat is visszatérő. Játékok, szakkörök, múzeumlátogatások, a napközismunka, az ünnepélyek, megemlékezése stb. megtervezéséhez, szervezéséhez ad ötleteket. A kisdobosmunkához is kapnak segítséget a tanítók.

Aktuális közoktatási kérdések is helyet kapnak "A TANÍTÓ"-ban. (Pl. "Hatályba lép az új oktatási törvény" = 1986. 8. sz.) Esetenként "Nagy pedagógus elődeink" sorából is emlékezik azokra, akik példaképeink lehetnek. (Pl. 1986. 5. sz.) Olykor kitekint külföldre is (1988. 6—7. sz.). Rendszeresen köszönti a kitüntetetteket, tudósít pedagógiai rendezvényekről.

A megjelent cikkekhez, írásokhoz irodalmat is közölnek a szerzők, így az érdeklődők tovább kutathatnak a témában.

Gondosan figyeli a szerkesztőség a pedagógusok és a 6—10 évesek számára megjelenő könyveket. Rövid ismertetőt közöl róluk. Figyelmes szolgáltatás ez a tanítók részére. "A TANÍTÓ" hátlapján láthatók az éppen ajánlott könyvek fedeleinek képei. A válogatás igényes, mindig szinkronban van a könyvkiadással és az aktuális nevelési-tanulási-tanítási feladatokkal.

Természetes, hogy a hirdetések is a tanítóknak szólnak. Taneszközöket, információhordozókat hirdetnek (többnyire a TANÉRT) árral, fényképpel, rajzzal, leírással. Elmondhatjuk, egyre több és korszerűbb szemléltető és a tanulást segítő anyag (egyének, közösségek, intézmények munkái) készül.

Folyamatosan hirdet, közöl saját és egyéb pedagógiai pályázatokat "A TANÍTÓ", az eredményhirdetések igazolják: nem hiába. Sok az újat kereső, jobbat akaró tanító. A kiemelkedő munkákat cikkek formájában megismerhetik az olvasók.

Népszerű "A TANÍTÓ" Módszertani Füzetek Sorozata is. Eddig a következők jelentek meg:

1. Olvasni-írni tanulunk;
2. Fogalmazástanítás;
3. A népköltések feldolgozása;
4. A könyv szerepe a nevelésben;
5—6. Történelmi olvasmányok 3. osztályosoknak;
7—8. Történelmi olvasmányok 4. osztályosoknak;
9. Válogatás a 4. osztályos matematika-munkalapok anyagából.

A címek elárulják, hogy tematikus kiegészítői a módszertani folyóiratnak. Ezekben is óratervezetek, módszertani leírások, útmutatók stb. találhatók.

A cikkek, írások szerzői között találunk tanítókat, szaktanácsadókat, igazgatókat, -helyetteseket, főiskolai, egyetemi oktatókat és az alsó tago-

zat irányítóit, az OPI és a minisztérium munkatársait. Az utóbbiak széles rálátással adnak képet egyes kérdésekről. A felsorolás igazolja, mindenki, aki felelősséget érez, tenni akar a kisiskolásokért, jelentkezhet a lapban. A legtöbbet a tanítóképző főiskolák oktatói publikálnak. (Nem jellemző minden főiskolára!) Őket követik a gyakorló tanítók, a szaktanácsadók, majd az OPI szakemberei.

Színvonalas, gyakorlatra orientált, jó módszertani folyóiratnak tartom "A TANÍTÓ"-t. Írásaival sokoldalúan segíti a gyakorló pedagógusokat. Szinkronban van a változásokkal, tájékoztatást ad az új próbálkozásokról, segíti az elmélet és a gyakorlat együttműködését. Méltán jut el minden általános iskolába, csaknem minden tanítóhoz.

Petriné Feyér Judit

DIE SCHULEN DER REFORMPÄDAGOGIK HEUTE

Hrsg.: Hermann Röhrs
Düsseldorf, 1986. Schwann Verlag, 420 oldal

A reformpedagógia a maga sokoldalúságával, másságával, alig vagy részben ismertségével valószínűleg minden pedagógus számára érdekes téma. Hazánkban ez alighanem különösen igaz. Hiszen tudjuk, hogy nálunk csekély volt a reformpedagógia eszmeáramlatába csatlakozó iskolák száma; tudunk megszüntetésük ideológiai indíttatásáról, az erről és a róluk való hosszú hallgatásról; az eddig megjelent elemzések alapján úgy látjuk, hogy nagyon is figyelemreméltó, tanulságos az a munka, amely ezekben az intézményekben folyt; ismételten olvasunk arról, hogy a világban a reformpedagógiai gondolatok, áramlatok újabb expanziója figyelhető meg; s rendszeresen szembesülünk azzal a körülménnyel, hogy ez a pedagógiai irányzat nemcsak múlt, hanem olyan jelen is, amely számunkra legfeljebb a szakirodalomból megismerhető.

E megismeréshez adhat alapot a Hermann Röhrs által szerkesztett kézikönyv.

A könyv bevezetőjét a nemzetközi tekintélyű neveléstörténész és összehasonlító pedagógiai szakember, H. Röhrs, a heidelbergi egyetem professzora írta (52 oldal!), az egyes reformpedagógiai irányzatok elméleti hátterének megalapozó összefoglalását kutatók, az NSZK-ban ma is működő intézmények bemutatását azok vezetői vagy munkatársai készítették.

A bevezető tanulmány zavarba ejtően gondolat- és adatgazdag, imponáló szakirodalmi háttérrel. A szöveggel való birkózás során úgy tűnt számomra, hogy akkor teszem a legtöbbet a szerző álláspontja, nézetei iránti érdeklődés felkeltéséért, ha röviden bemutatom, hogyan vélekedik a reformpedagógia lényegéről, s milyen szakaszokat különít el fejlődésében.

H. Röhrs a reformpedagógiát több szellemi forrásból táplálkozó nemzetközi mozgalomnak tartja. E szellemi források közé R. Owen, N. Harmony, H. Lane, L. Tolsztoj, Rousseau és Pestalozzi nézeteit, munkásságát sorolja. Véleménye szerint a reformpedagógia nem csupán pedagógiai vagy iskolamozgalom, hanem olyan kezdeményezés, amely elsődlegesen társadalmi reformra irányul, és ezért fordul az iskola mint a változások, változtatások legfontosabb kiindulópontja felé.

A reformpedagógiai mozgalom -- a szerző szerint -- két korszakra tagolható: 1880--90-től a második világháború végéig és 1945-től napjainkig. E korszakok belső periodizációját H. Röhrs a nemzetközi összefüggéseket is felmutatva, de elsősorban a német változásokat figyelembe véve végzi el. Összesen hat szakaszt ír le.

Az első szakasz 1914-ig tartott, és a hagyományos iskolával szemben erős kritikával fellépő irányzatok (munkaiskola, művészeti nevelés, életközösségen alapuló iskolák stb.) megjelenése jellemzi. A második szakasz 1924-ig tartott; ebben a tíz évben az egyes irányzatok megerősödéséről lehet beszélni. 1924-től a II. világháború kezdetéig (harmadik szakasz) az elméleti munka dominál; a háború idejére (negyedik szakasz) teszi a szerző a reformpedagógiai mozgalom csúcspontját és egyben a megváltozott feltételekhez való alkalmazkodását -- az USA-ra hivatkozva.

A negyedik szakasz időtartama és tartalma sajátosan alakul -- H. Röhrs gondolatmenete szerint -- a fasiszta Olaszországban, a nemzetiszocialista Németországban, valamint Szovjet-Oroszországban. Eszerint ez a szakasz ezekben az országokban 1934-től 1945-ig tartott. De hogy mit jelentett ez a szakasz a reformpedagógia szempontjából, azt csak Németországra vonatkozóan próbálja bemutatni. Hangsúlyozza, hogy az egyénközpontúság, a liberalizmus nem volt összeegyeztethető a nemzetiszocializmus céljaival. A reformpedagógia tehát nem előfutára a fasizmusnak, nem fasiszta eszmei áramlat, még akkor sem, ha egyes képviselőinek viszonya a nemzetiszocializmushoz nem volt mindig teljesen egyértelmű. (Nem lehet itt nem gondolni arra, hogy NSZK-beli kutatók milyen nagy energiával próbálják P. Petersen nemzetiszocializmushoz való viszonyát tisztázni, illetve hogy milyen elzárkózás volt a legutóbbi évekig vele kapcsolatban tapasztalható az NDK-ban, még munkássága fő színhe-

lyén, Jénában is.) A szerző úgy látja, hogy a reformpedagógiai iskolák számára vagy az opponálás, vagy a taktikázás, vagy az átmeneti önfelszámolás, vagy a paktálás volt lehetséges. Legrészletesebben a taktikázással és az átmeneti felszámolással foglalkozik, mint amelyek végül is hozzájárultak az eszmék, az intézmények átmentéséhez. Ezt -- vitázva NDK-beli szerzőkkel -- nem a mozgalom konformista, hanem a politikai realitásokat figyelembe vevő sajátosságaival magyarázza. Megítélése szerint e tulajdonság mellett az életerő, az adaptáció- és a fejlődőképesség azok a jegyek, amelyek érthetővé teszik, hogy a reformpedagógiai mozgalom a II. világháború után reaktiválódott (ötödik szakasz). Az NSZK-ban ez -- emeli ki a szerző -- a nemzetközi és a hazai tradíciók folytatása érdekében, a humanizmus, a demokrácia és a béke jegyében történt. A reformpedagógiai mozgalom hatodik szakaszának kezdetét az 1970-es évek elejére teszi, a nemzetközi alternatív iskolamozgalom kialakulásának időszakára, s egyben kiemeli, hogy az NSZK-beli törekvések egybeesnek az angolszász országokban ugyanekkor megjelenő kezdeményezésekkel.

H. Rörhs úgy látja, hogy a reformpedagógia immár több mint százados történetében a kontinuitást a működő reformiskolák biztosították. Megítélése szerint ezek az iskolák mindig a pedagógiai modell funkcióját töltötték be, amelyekből lehetett tanulni, amelyekhez lehetett viszonyítani, de amelyeket sohase kellett -- nem is lehetett volna -- másolni.

A könyv második, fő része (346 oldal) tartalmazza az intézményismertető tanulmányokat. Először a történeti fejlődés első korszakában kialakult és ma is működő iskolákról esik szó, majd a közelmúlt, a ma törekvéseiről, megoldásairól.

Az első négy tanulmány a H. Lietz életműről és a ma is működő Landerziehungsheimekről szól; egy tanulmányban olvashatunk M. Montessori filozófiai, pedagógiai nézeteiről, az erre a koncepcióra épülő egyik iskoláról és arról, hogy milyen virulens ez az irányzat világszerte. Antroposophiai hátterével együtt ismerkedünk meg a megint egyre népszerűbbé váló Waldorf-iskolákkal, s alighanem sokan életünkben először találkozunk L. Merz, a "sváb Pestalozzi" életművével. Egy-egy tanulmány foglalkozik még C. Freinet pedagógiájával, a Jena-Plannal, az "iskolán kívüli iskolával" és az Exilben 1933-ban alapított intézménnyel.

A "hagyományos" reformpedagógiai iskolák bemutatása után kerül sor a mozgalom hatodik szakaszában létesített "alternatív iskolák" és a nem iskolai jellegű gyermek- és felnőttintézmények bemutatására. H. Röhrs már a bevezetőben jelzi, hogy szemben az előző csoporttal, itt nem lehetett teljes-

ségre törekedni az ismertetésben. A sokféleséget tükröző leírások alapján elmondható, hogy a bemutatásra kerülők közös sajátossága a spontaneitás és a rugalmasság, persze különböző mértékben.

Ebben a részben olvashatunk az állami egységes iskolákról (Gesamtschule), a létrejöttüket indokló elképzelésekről, működésükről és arról, hogy valóban a fejlődés zsákutcái-e. Megismerkedhetünk a szabad iskolák alapelveivel is: individualizált, tevékenységre orientált, valóságra irányuló, a gyerek által meghatározott, személyiségformáló tanulás. Elgondolkozhatunk az integrált Montessori-iskola céljain is, amely a fogyatékosok és a normál fejlettségű gyerekek együttes nevelésének megvalósítására létesült. Komoly tanulságokkal szolgál az egyik legújabb reformintézmény, a H. Röhrs által megálmodott Nemzetközi Egységes Iskola, a békeiskola modellje.

A bemutatott iskolák teljes körű felsorolására sincs az ismertetés keretei között lehetőség. Azt azonban talán sikerült érzékeltetnem, hogy hallatlan mennyiségű ismeretanyag van ebben a könyvben összesűrítve, feldolgozva. Azt is meg kell jegyeznem, hogy a gondosan összeállított irodalomjegyzékek további tájékozódást tesznek lehetővé.

S tegyük hozzá: H. Röhrs bevezető tanulmánya és az egyes irányzatokról, intézményekről szóló írások információgazdagságukkal nemcsak kiegészítik tudásunkat, hanem felhívják figyelmünket a problémákra is, olykor megkérdőjelez(het)ik a korábban tanultak, olvasottak igazságát is. S azt gondolom, hogy ez a könyv egyik fő erénye. Nemcsak tanít, hanem azáltal, hogy sajátosan mai német(?), hogy eredeti, de legalábbis szokatlan álláspontot fogalmaz meg egy sor kérdésben, önálló vélemény kialakítására, illetve további tájékozódásra ösztönzi az olvasót.

S hogy a könyv kielégíti-e azt a felfokozott várakozást, amely általában a reformpedagógiával kapcsolatban bennünk él? A leírások, ismertetések pontosak, foglalkoznak múlttal-jelennel, az eszmékkel, a valósággal, s néhány szép kép is segít az elképzelésben. De hogy milyen valójában egy ilyen iskola, milyen a hangulat, az élet benne, hogyan érzik ott magukat a gyerekek, felnőttek -- abból a dolog természeténél fogva keveset tudunk meg.

M. Nádasi Mária

ERIK ADAM--PRIMUS HEINZ KUCHER--EVA REITMANN--JOSEF WEIDENHOLZER

DIE SCHUL- UND BILDUNGSPOLITIK DER ÖSTERREICHISCHEN SOZIALDEMOKRATIE IN DER ERSTEN REPUBLIK

Wien, 1983. Österreichischer Bundesverlag, 520 oldal

Nagyon nehéz dolga van a recenzensnek, amikor erről a könyvről véleményt akar formálni. Az 520 oldalas kötetnek ugyanis nagyobb része (297 oldal) forrásközlés, amelynek jelentőségét vitatni nem lehet -- még akkor sem, ha a szerzők válogatási szempontjai felől, a "saját szövegeket" olvasva gyakran kétségei támadnak az olvasónak. Különös dolog "Kelet-Európában" ilyen szemléletű "nyugati" munkát olvasni. Úgy tűnik, hogy egyeseknél ott is "megállt az idő".

Mit jelent ez? Azt, hogy a négy szerző -- bár kis alkalmi különbségekkel -- olyan szociológiai nyelvezetet és társadalomszemléletet alkalmaz, amelyeknek nem kielégítő tudományos értékéről immár nálunk közhely beszélni. A sok "osztályharcos" frázis pufogtatása helyett nem ártott volna egy alapos osztrák gondolkodás- és mentalitástörténeti, valamint politológiai elemzés. Ezeknek csak nyomait találjuk meg (pl. nem lett volna haszontalan az "érdekütközés" és az "eszmeütközés" nagyon is értelmes kategóriáinak konkrét "beágyazása" a korabeli osztrák politikába stb.).

Különösen jellemzőek Eva Reitmann balos kitörései, amelyekben fellelhetők az összes, szokásos szociáldemokrata-ellenes klisék (pl. a vezetők manipulálták a "proletariátust", a saját életformájukat kényszerítették /sic!/ azokra rá /25. o./, sőt bírálólag mondja, hogy az életformához igazították a marxizmust /!/; az általános emberi nevelés -- szerinte -- állítólag akadályozza az "osztálynevelést" stb.). Azt hiszem, a példák elegendőek a "hangulat" érzékeltetésére. De -- sajnos -- a többi szerző sem mentes az ilyen problematikus kijelentésektől (pl. E. Adam: "harc nélkül átengedik az iskolát az osztályellenségnek", vagy "osztálysemleges pedagógia" mint rosszallás stb.). A legkiválóbb ítélet e tekintetben az, amikor E. Reitmann arról beszél, hogy az ausztromarxisták "visszaestek" a felvilágosodás "mögé" /sic!/. A legtárgyszerűbb talán Weidenholzer, de nála is röpködnek a semmitmondó kategóriák s az áltudományos ítélkezések (pl. az ausztromarxisták "nem tudták stratégiailag megragadni a szabadidőt").

Tévedés ne essék, a szociáldemokrácia s az ausztromarxizmus nem bírálhatatlan. De az már egyenesen botrányos, hogy a mindenféle módon "ledorongolt" Glöckel-féle tervezetet utóbb nagyvonalúbbnak nyilvánítják, mint a jelenlegi

osztrák szociáldemokrácia elképzeléseit. Úgy gondolom, a szerzők összetévesztették a tudományt a napi politikával, annak is a legrosszabb válfajával, az ideologikus politizálással. Az alapvető kérdés ugyanis az, hogy kinek a nevében olyan magabiztosak ők. Úgy viselkednek, mintha a tudományban létezne csalhatatlanság, s közben a társadalmi "valóságnak" a többség számára kielégítő eklekticizmusa "halálos bűn" ("visszaesés" -- vajon hová?) volna. Mintha volna "totális elmélet" és "forradalmi gyakorlat".

Mindezek után nem véletlen, hogy a kötet egyetlen valódi értékének a forrásközlést tartom. Ezek módot adnak az olvasónak a tárgyilagos, önálló elemzésre, átgondolásra. S az "önálló olvasat" csak növeli a manipulációval szembeni ellenérzéseket. Nem kétséges ebből ugyanis, hogy az ausztromarxista közoktatási és pedagógiai elképzelések egy világgazdasági és társadalmi korszakváltás útkereső és úttörő kísérletei. A régi polgári világ és az "előreszaladt" s ezzel csődbe is jutott sztálinista modell közötti nehéz, de demokratikus "harmadik út" megtalálására. Szomorú dolog, hogy ezt valakik "nyugaton" ma sem értik, s valamiféle elméleti "koherencia" és "forradalmi gyakorlat" jegyében lekicsinylik.

Ha az ausztromarxizmusnak voltak is hibái és gyengeségei, azok bizonyára nem az összemberi értékekben és távlatokban való gondolkodásból fakadtak. A különböző kizárólagosságok, "totalitások" híveinek ezt be kellene látnia.

Tőkéczki László

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK ÜLÉSE A MAGYAR NEVELÉSTUDOMÁNY NEMZETKÖZI KAPCSOLATAIRÓL

A magyar neveléstudomány nemzetközi kapcsolatairól több évtized óta nem készült részletes elemzés. Az MTA Pedagógiai Bizottsága munkatervének megfelelően 1988 őszén vállalkozott a kérdéskör áttekintésére. A vitaanyagot másfél éves körültekintő munkával egy ad hoc bizottság állította össze (dr. Petrikás Árpád egyetemi tanár, KLTE, vezetésével, részt vett a munkában dr. Széchy Éva egyetemi docens, ELTE, dr. Vág Ottó egyetemi docens, ELTE, R. Forrai Katalin tudományos főmunkatárs, OKI, Tettamanti Edit, OPI-munkatárs).

A bizottság az alábbi kérdésekre keresett választ: 1. Milyen gondok, nehézségek vannak a hazai szakemberek külföldi tapasztalatszerzése folyamán? 2. Milyen a hazai szakértők közreműködése a nemzetközi szervezetekben? 3. Milyen eszközökkel lehetne az utánpótlás nemzetközi tapasztalatainak megalapozását felgyorsítani? 4. Milyen a neveléstudomány hazai eredményeinek nemzetközi terjesztése és elismertsége?

Az ad hoc bizottság a felvetett kérdésekre csak részben volt képes válaszolni. Ez mindenekelőtt a rendelkezésre álló bázisadatok szűkösségével magyarázható. Nincsenek megfelelő adatok az egyetemek, főiskolák nemzetközi kapcsolatairól, pedig ez jelentős mértékben bővíthetné a tapasztalatok körét. Nem állt módjukban az OÖT döntéseit összesíteni, illetve a TMB által biztosított ösztöndíjakról összegzést beszerezni. Éppen ezért hangsúlyozták a vitaanyag készítői, hogy folytatni kell a "jelenlegi összefoglalónál feltehetően gazdagabb" folyamatok áttekintését.

Az előterjesztés megállapította, hogy "néhány fontos tapasztalat arról tanúskodik, hogy a hazai neveléstudomány intézményei és egyes képviselői a vizsgált években (1981--1988) nem elhanyagolható eredményeket értek el a nemzetközi kapcsolatok ápolása terén". Számos jelentős nemzetközi konferenciát szerveztek hazánkban. A Pedagógiai Intézetek IV. Összeurópai Konferenciáját (1986) 28 ország és 9 nemzetközi szervezet részvételével, az UNESCO Pedagógiai Intézete (Hamburg) és az Európa Tanács Kulturális, Oktatási és

Sport Igazgatósága közreműködésével tárgyalták meg az "Új kihívások a tanárok számára és a tanárképzésben" című témát. 1987-ben Pécs (JPTE és PAB) adott helyet az ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) többnapos nemzetközi konferenciájának, amely a neveléstörténészeknek nyújtott magas színvonalú eszmecserére lehetőséget; 1988 júliusában pedig a CESE (Comparative Education Society in Europe) Budapesten rendezte nagy sikerű összehasonlító pedagógiai konferenciáját.

Hasonlóan fontosak számunkra azok a nemzetközi kapcsolatok, amelyek az UNESCO különböző kulturális, illetve tudományos, oktatási szervezeteiben való részvételből (így pl. a CEPES magyarországi Információs Titkárságának és a CODIESEE nemzeti bizottságának munkájából) adódnak.

A vizsgált periódusban különösen megélénkültek a szocialista országokkal kialakított kapcsolatok, úgyszólván folyamatosan működtek a nemzetközi munkamegosztás erősödő tendenciáiról tanúskodó szakértői bizottságok. (Ezeken megvitatták pl. a következő témákat: "A kapitalista országok iskolapolitikájában és pedagógiájában jelentkező polgári ideológia elleni küzdelem", "A tőkés államok oktatáspolitikája", "Az oktatás fejlődésének világtendenciái", "A szocialista iskola elméletének és gyakorlatának nemzetközi jelentősége".) A programok megvalósítása rendszeres tanácskozásokon, konferenciákon zajlott, anyagát közösen publikálták az érintett országokban.

Az előterjesztés megemlített néhány idegen nyelvű publikációt is ("Higher Education in Hungary", a Pedagógiai Szemle angol és orosz nyelvű köteteit), de azonnal jelzi is a hazai eredmények nemzetközi visszhangjának esetleges voltát. Az előterjesztők megkíséreltek egy tematikus áttekintést is nyújtani a nemzetközi együttműködésről (a fentiekben példáinkat is ebből válogattuk).

A bizottság méltányolva az előterjesztést, élénk vitában alakította ki véleményét. Úgy véli, hogy a nemzetközi kapcsolatok fejlesztésének előfeltétele a külföldi neveléstudományi eredmények, pedagógiai információk ismerete, ennek alapvető eszköze az idegennyelv-tudás, s olyan szemlélet valamennyi érintett szakember részéről, amely alapján a szükségképpen egyénileg megszerzett nemzetközi tapasztalatokat, ismereteket, kapcsolatokat nem tekintik magántulajdonnak, hanem tervszerűen törekszenek azok közhasznú kamatoztatására.

A bizottság tagjai elismerték a hazai tudományos információs hálózat gondjait, illetve kihasználatlan lehetőségeit. Egyetértettek pl. abban, hogy az előterjesztést ki kell egészíteni az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum tevékenységének bemutatásával; programot kell kialakítani a fiatal kutatók szakmai és nyelvi továbbképzésére; meg kell szervezni, hogy a külföldre utazók útijelentései köteles példányként kerüljenek az OPKM-be, s egysze-

rűen növelni kellene a szakma belső igényszintjét a nemzetközi tudományos eredmények ismerete, követése terén.

Egyetértés alakult ki abban is, hogy a neveléstudomány nemzetközi kapcsolatairól készített elemzésből nem hiányozhat a felsőoktatás kapcsolatrendszerének bemutatása, s annak mérlegelése sem, hogy — az egyébként valóban gazdagon burjánzó intézményközi kapcsolatok — hol, milyen témakörökben, milyen feltételek közepette mélyültek kutatási együttműködéssé.

A bizottsági vitában hangsúlyosan fogalmazódott meg annak reális veszélye, hogy szakterületünkön is kialakulnak bizonyos monopolhelyzetek, amelyek hozzájárulnak a nemzetközi tapasztalatok "privatizálódásához". Ezt a jelenséget aggasztóan erősíti és gyorsítja az utazások, a konferenciákon való részvétel, illetve az idegen nyelvű publikálás anyagi feltételeinek szinte teljes beszűkülése, a "hivatalos célú magánutak" (természetesen saját finanszírozásban) sokasodása.

E tekintetben van némi különbség a kutatóintézmények és a felsőoktatásban működő tanszékek helyzete között az utóbbiak rovására, ám az anyagi okok mindegyik esetben egyre tervezhetetlenebbé teszik a nemzetközi kapcsolatok fejlesztését.

A bizottság — az előterjesztéssel összhangban — hiányolja egy olyan szerv vagy intézmény működését, amely összehangolná, koordinálná a tudományterület nemzetközi kapcsolatait, tematikusan áttekintené a főbb törekvéseket s eredményeket, a nemzetközi kapcsolatok hazai hatását. Kezdeményező szerepet játszhatna a neveléstudományok külföldi kutatóhelyeinek rendszeres feltérképezésében, produktumaik hozzáférhetővé tételében, illetve a tevékenység koordinálásában.

Egyetérthetünk az előterjesztés egyik háttértanulmányának szerzőjével (Széchy Éva), aki "A külföldi szervezetekben való közreműködésünk és nemzetközi kapcsolataink fejlődésének legnagyobb gyengeségét a koordinálatlanságban és a lehetőségek nem kellő hatékonyságú kihasználtságában" látja. Szerinte "a neveléstudomány területén... rendkívül véletlenül és esetlegesen alakul, hogy kik és miért jutnak hozzá lehetőségekhez, eredményei pedig nem hasznosulnak a szélesebb pedagógiai közvéleményben".

Egy koordináló szerv hatékonyan tudná elősegíteni az idegen nyelvű publikálást (legalábbis egy-egy tematikus kötet megjelentetését), s biztosíthatná, hogy a hazai művek adatai bekerüljenek a nemzetközi információs rendszerekbe.

Az MTA Pedagógiai Bizottságának lehetőségei korlátozottak a nemzetközi kapcsolatok fejlesztésében. Elemzések készítésével segítheti az Akadémia il-

letékes szerveinek munkáját, ajánlásokat készíthet a fiatal szakemberek nemzetközi tapasztalatszerzését támogató ösztöndíjrendszerről.

Felmérendő egy olyan javaslatnak a realitása is, amely szerint a II. osztály mellett működő magyar nemzeti bizottságok mintájára a neveléstudományban is elképzelhető egy-két hasonló munkacsoport állandó működtetése (ISCHE, CESE). Így a nemzetközi tudományos szervezet hazai képviselete is biztosítható lenne.

A bizottság úgy döntött, folyamatosan figyelemmel kíséri a tudományág nemzetközi kapcsolatainak alakulását, saját eszközeivel befolyásolni igyekszik azt. A bizottság elnöke felkérte az ad hoc munkacsoport vezetőjét, hogy folytassák a témára vonatkozó információk összegyűjtését, s az MTA Pedagógiai Bizottsága kb. másfél év múlva ismét visszatér a neveléstudomány nemzetközi kapcsolatainak elemzésére.

Hunyady Györgyné

AZ MTA TUDOMÁNYOS MINŐSÍTŐ BIZOTTSÁGÁNAK HÍRE

A Tudományos Minősítő Bizottság 1987. december 15-re tűzte ki Bábosik István "A személyiség közösségfejlesztő aktivitási tendenciáinak, valamint szükségletrendszerének kialakítása és megerősítése közvetett pedagógiai hatásokkal" című doktori értekezésének nyilvános vitáját.

A Bírálóbizottság elnöke Pataki Ferenc akadémikus, titkára Mihály Ottó kandidátus volt, a felkért opponensek: Ágoston György, a nev. tud. doktora, Salamon Jenő, a pszichológiai tud. doktora és Vastagh Zoltán, a nev. tud. kandidátusa.

Ágoston György opponensi véleményében a doktori értekezés határozott érdemeként emelte ki, hogy a jelölt neveléstani kutatásait egy olyan személyiségelmélettel alapozta meg, amelyet "szükségletközpontúnak" lehet nevezni. A doktorjelölt tehát a személyiség e belső, ösztönző, motiváló feltételrendszerének szilárd kifejlesztését állítja előtérbe, távolabbra nézve tömör megfogalmazásban: a jellem kialakítását. Ezzel igen jelentős és gyakorlatilag is termékeny, új szempontokkal gyarapította a magyar neveléstudományt.

A disszertáció bevezető része a személyiségelméleti megalapozás, a tárgyalás középpontjában pedig a jellem kérdése áll. A doktorjelölt a jellemet kizárólag és elég mereven a személyiség erkölcsi magatartásformáit szabályozó, speciális motivációs-szükségleti rétegként értelmezi, és fejlődését azonosítja az egyén morális fejlődésének folyamatával. Az opponens egyetért az-

zal, hogy a jellem elsősorban az ember morális minőségének a kifejezője, mégis problémát lát abban, hogy a jellemet ilyen mereven a személyiség egyetlen rétegére vezessük vissza. Ugyanilyen problémát jelent az ember ún. közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitásának merev elkülönítése is. Valószínűleg ez a fogalmazás pontatlanságából fakad a disszertációban.

Figyelemre méltó a jelöltnek a moralitás fejlődését bemutató elméleti alapvetése. Különösen értékesek azok az elemzések, amelyeket felhasznál a magatartás-vezérlési szintek megállapításához, a magatartás-vezérlési szintek és a magatartás irányultságformái közti kapcsolatok ábrázolásához. Az opponens egyetért a szerzővel abban, hogy az autonóm magatartás-vezérlési szint nélkülözhetetlen eleme -- a tudatos modellkövetés és az erkölcsi meggyőződések mellett -- a megszilárdult szokásrendszer, de hogy a habituális magatartás az alacsonyabb, a heteronóm vezérlési szint jellemzői között egyáltalán nem szerepel, az pszichológiailag érthetetlen. Hiszen éppen kisgyermekkorban a legjellemzőbb a szokáscselekvés.

A doktorjelölt kutatómunkája a felvázolt elméleti alapokon a "finomszerkezet" feltárására irányult, és a disszertáció kétharmad részében az e tárgyban végzett elméleti és empirikus kutatásainak eredményeit dolgozza fel. Ezek az eredmények -- néhány vonatkozásban problematikus voltuk ellenére is -- figyelemre méltó gyarapodását jelentik neveléstudományunknak. Gondot okoz, hogy a tanulók erkölcsi-társadalmi magatartására és motivációs tendenciáira vonatkozó vizsgálatok bonyolultak.

Összefoglalva: Elméletileg rendkívül gazdag szakirodalmi elemzésének eredményeképpen olyan koncepciózus személyiségelméletet, jellem- és jellemfejlődési értelmezést dolgozott ki a szerző, amely ugyan nem problémátlan, de azzal, hogy a személyiség belső ösztönző, motiváló feltételrendszerének kifejlesztését állítja a nevelés előterébe -- a kollektív irányultságú szocialista magatartás szilárdságának elérése érdekében --, gyakorlatilag is jelentős, a nevelés eredményessége szempontjából fontos, eddig kevésbé hangsúlyozott szempontokra hívta fel a figyelmet. A jellem fejlődésének különösen azon a szakaszán végzett új összefüggéseket feltáró elméleti és nagyszabású empirikus kutatásokat, amelyben a közvetett, vagyis a közösségi nevelőhatások kiemelkedő szerephez jutnak.

Salamon Jenő a témát társadalmi szempontból jelentős, eddig még megoldatlan problémaköre feltárását és megoldását célzó témaként értékeli. A disszertáció részletesen tartalmazza a kutatási téma elméleti problémáinak elemzését. Szerzője a jellemet az erkölcsi magatartás alapvető tényezőjének tekinti, részletesen foglalkozik a motiváció vagy a szükségletek problematiká-

jával. Az irodalomban fellelhető koncepciókat megfelelő módon veti egybe, találóan fedezi fel a szovjet és a nyugati kutatások közös, előrevivő elemeit, s ebben mindig következetesen alkalmazza marxista szemléletét.

Az opponens számára ugyanakkor problematikus néhány fogalomnak a disszertációban található értelmezése. Ilyen pl. a "fixált beállítódás" terminusának alkalmazása.

A fejlődéslélektant képviselő opponens egyetért a disszerens koncepciójával, azon kiegészítés igényével, hogy az életkori hatások mértéke életkoronként változó. Az opponens ismerteti ezen változó fejlődést, majd rámutat arra, hogy a disszerens helyesen kezeli az értelmi tényezők szerepét, mely szerint "a moralitás magas vagy legmagasabb fejlődési szintjének eléréséhez szükségesek, de nem kizárólagos és önmagukban nem elégséges feltételeknek tekinthetők".

A disszertáció foglalkozik a közösség és a közvetett hatásrendszer szerepével a kollektív társadalmi irányultság és a személyiség közösségfejlesztő aktivitásának alakításában. Itt a jelölt nagy empirikus kutatásokat végzett, s az eredmények alapján bizonyítottnak tekinthető a vezetésben részt vett tanulók magatartásbeli fölénye a közösséggel, a társakkal, felnőttekkel és nevelőkkel egyaránt.

A jelölt eredményei, írja az opponens, ráirányítják a figyelmet a közvélemény és az önkormányzati tevékenység egységének szükségére, amely egyúttal a demokratizmus egyik biztosítéka is. Bizonyítja a munka társadalmilag hasznos jellegéről való felvilágosítás felelősségfokozó hatását is. A jelölt az országos reprezentatív vizsgálatokból kiindulva mutatja be a közvetett hatásrendszer szerepét a kollektív társadalmi irányultság és a közösségfejlesztő magatartásformák megszilárdításában. Az itt alkalmazott faktoranalízis segítségével sikerült megállapítania, hogy a vizsgált téma szempontjából kevésbé hatékony a városi környezet, mint a falusi, s hátrányosabb e szempontból a speciális tagozatok helyzete, mint az általánosan képző iskoláké.

Az opponens új eredménynek ismeri el azokat a megállapításokat, amelyek a magatartás és a motiváció korrelációjának számításából születtek, valamint azt, hogy a szabadjára való engedés negatívabb hatású, mint a túlkövetelés, ugyanakkor a túlbüntetés károsabb, mint az elkényeztetés.

Összegezve: Bábosik István sokéves -- longitudinális fejlesztő kísérleteket is involváló -- kutatómunkája, amelynek megtervezése, elvégzése és feldolgozása korszerű metodikával történt, mind elméleti, mind gyakorlati szempontból fontos és jelentős kutatási eredményeket tartalmaz. Eredményei ösz-

tönző hatásúak lehetnek további kutatások elvégzéséhez és a kidolgozott koncepció szélesebb körű gyakorlati kipróbálásához.

Vastagh Zoltán megállapítja, hogy a jelölt a nevelési hatásrendszer ez ideig kevésbé kutatott összetevőjét állítja középpontba, "a közösségi tevékenységen és a közösségen belüli interakciókon alapuló közvetett hatásrendszert".

A dolgozat főbb új eredményeit az alábbiakban jelöli meg az opponens: A különböző jellemfejlődési koncepciók a magatartás-vezérlési szintek két nagy csoportját egymástól viszonylag elkülönítve tárgyalják. Bábosik elemzése dialektikus, többoldalú összefüggést tár fel, sőt bizonyítja, hogy a heteronóm magatartás-vezérlő hatásrendszer előkészíti az autonóm magatartás-vezérlés kialakulását. Új módszereket alkalmaz vizsgálataiban, érdemes kiemelni a jelölt által feltárt kritikus fejlődési fázist. Bebizonyosodott, hogy a jelölt módszerei alkalmasak a krízis leküzdésére, sőt a legtöbb tanulói réteg esetében elkerülésére is.

Az opponens problematikusnak tartja azt, hogy a dolgozat nem tér ki részletesebben a társadalmi valóság ellentmondásaira. Nem tükrözteti eléggé a társadalmi fejlődésben megmutatkozó ellenfolyamatokat, amelyek táplálhatják az iskolai osztályok gyermekcsoportjait is. A probléma leginkább a nevelési deficitet hordozó rétegek jellemzésekor tűnik fel.

A disszertáció nem vállalkozik a közvélemény kiemelt elemzésére, így nem is kérhető számon a közvélemény formálásának problematikája.

Összefoglalva megállapítja Vastagh Zoltán, hogy a disszertáció az általános iskola fejlesztése, nevelő hatása fokozása érdekében alapvető jelentőségű. Az itt leírt következtetéseket több mint egy évtizede folyamatosan végzett kutatómunka előzte meg. A külföldi és a hazai szakirodalom elemzése egyaránt megtörtént, s ennek eredményeként új, személyiség-központú nevelési koncepció körvonalai bontakoztak ki a disszertációban. A szocialista nevelési elméletben és gyakorlatban hiánypótló munkáról van szó.

Mindhárom opponens javasolta a Tudományos Minősítő Bizottságnak a tudomány doktora fokozat odaítélését.

Bábosik Istvánnak a kérdésekre adott válaszát a bírálóbizottság elfogadta, s zárt ülésén az alábbi határozatot hozta:

A disszertációban összegzett -- részben új szintézisbe rendezett -- kutatások kísérletet tesznek a szocialista nevelésnek a jelenlegi fejlődési szakaszban kiemelkedően fontos kérdéseire elméletileg megalapozott, empirikus vizsgálatokkal és kísérletekkel igazoltan válaszolni.

Új tudományos eredményeket tartalmaz a disszertáció a közvetett nevelési hatásrendszer "finom szerkezetének" elemzése területén. Külön kiemelkedőek a közvetett nevelési hatásrendszer és a közvetett nevelési módszerek stratégiai és taktikai elemeinek kidolgozásában létrejött kísérleti eredmények.

Sok vonatkozásban új tudományos eredménynek minősül a disszerens által kimunkált pedagógiai személyiségfelfogás, jellem- és jellemfejlődési értelmezés, amely bár nem problémamentes, de jelentős elméleti és gyakorlati eredményekhez vezethet a nevelés elméletében, illetve gyakorlatában.

Új tudományos eredmények regisztrálhatók a magatartás-formálás szempontjából centrális jelentőségű önkormányzat hatásrendszerének megismerésében. Új eredményeknek tekinthetők a disszertáció azon megállapításai, amelyek a magatartás és motiváció korrelációjának számításából születtek.

Jelentős adalékokkal gazdagítja a disszertáció a büntetés-jutalmazás, követelés; a családi, iskolai és kortárs csoportokban folyó szocializáció; a pedagógus nevelésszervezési tevékenysége területén folyó kutatómunkát is.

Fentiek alapján a Tudományos Minősítő Bizottság plénuma Bábosik István részére a neveléstudomány doktora tudományos fokozatot odaítélte.

Simon Péterné

SZERZŐINK

Bognár László tudományos munkatárs (OPI, Budapest); Budai István főiskolai tanár (Tanítóképző Főiskola, Esztergom); Hank Van Daele egyetemi tanár (Gent); Horváth Szabó Katalin tudományos főmunkatárs (Oktatáskutató Intézet, Budapest); Hunyady Györgyné főigazgató (Budapesti Tanítóképző Főiskola); Kalapács János tudományos ösztöndíjas (OPI, Budapest); Karlovitz János tankönyvelméleti csoportvezető (Tankönyvkiadó, Budapest); Köte Sándor egyetemi tanár (Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar, Budapest); Mészáros István ny. egyetemi docens (Budapest); M. Nádasi Mária egyetemi docens (Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest); Petriné Feyér Judit egyetemi adjunktus (Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest); Simon Péterné főtanácsos (MTA, Budapest); Szabolcs Éva egyetemi tanársegéd (Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest); Tőkéczki László tudományos kutató (Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest); Trencsényi László tudományos főmunkatárs (OPI Iskolakutatási és Tudományos Osztály, Budapest); Vaskó László egyetemi docens (Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen).

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

ENGLISH SUMMARIES

László VASKÓ: ON THE JUBILEE OF THE COLLEGE AND UNIVERSITY

In autumn 1988 the Calvinist College of Debrecen celebrated the 450th anniversary of its existence and the Lajos Kossuth University held the celebration of its 75th jubilee. In this study the author intends to illustrate some peculiarities of the history of institutes mentioned, of their radiating manifold spiritual effect, their beneficient activities.

The study consists of three larger parts. In the first part the author recalls the main problems of the period following the formation of the ancient Calvinist College. The works of outstanding personalities who developed the school and the widening frames of higher education are certainly mentioned.

In the second part we can read about the organization of the University of Debrecen and its faculties, the structure of different objects, the standard of educational work, the life- and working conditions of students, then the development of the Front of March (Márciusi Front), the organization of the progressive youth. Finally, the start of the school-year of 1944/45 and the growing difficulties are mentioned.

The third part outlines the opening of the universitygates after the liberation, the transformation of the structural frames and of the contents of education, the development of training in natural sciences, the efforts made for reform in 1948/49, then the troubles of the first half of the 1950ies, the growing dominance of the personal cult and dogmatism. The consolidation following 1956 and recent reforms, the progress of objects and finally, the results achieved in the 1980ies are mentioned.

János KALAPÁCS: THE INDIVIDUAL AND THE COMMUNITY. TARGETS IN HUNGARIAN EDUCATIONAL THEORY

The author analyzes the relationship between the individual and the community, the development of the individual and educating the community as described in theories worked out by Hungarian authors. He looks for contact points that could be made use of in an educational practice centered on improving decision-making. In improving one's skills the community is present as an educational and as a referential framework. In his analysis, János Kalapács points out that the mainstream of Hungarian pedagogy has conceived the individual as a mechanical product of his/her environment. Paralelly the strengthening of a few so far suppressed educational tendencies coupled with the political changes in the country have given way to improving the individual and the self besides the communal element and to the development of tendencies for the development of the individual.

László BOGNÁR: A COMPARATIVE SOCIOLOGICAL STUDY OF STUDENTS IN THREE SECONDARY SCHOOLS BETWEEN 1920 AND 1948

The study discusses the student populations of secondary schools managed by three different authorities between 1919 and 1948. Statistical data give detailed information on the students' social background, layering, careers, and the mobility of entereing and leaving social strata.

The institutions analysed gave way to social mobility for children from civil employees, small-holders or day-labourers, craftsmen and retailers.

Documents prove that besides children from the "elite proper", i. e. middle class children, who had the chance to secondary education in country schools, children of bluecollar workers — as they would be called nowadays — were represented in high numbers in these schools.

The analysis of career traits reveals that children from civil servant families tended to become teachers or entered the legal or the medical profession, children with retailing background opted for a veterinary career, while decendants of craftsmen showed preference for engineering. Students with roots in poor peasantry intended to pursue studies at a college of divinity of some denomination mainly because of the scholarships offered.

The data show that despite the high degree of rigidity of Hungarian society of the time, there was a bigger chance of entry into intelligentsia than we would have thought. Certain deep changes took place in Hungarian society even before the end of the war, these processes of social mobility were the forerunners of social change after the war.

INHALT

László Vaskó: Zum Jubiläum des Kollegiums und der Universität von Debrecen 3
János Kalapács: Individuum und Gemeinschaft. Vergleich der pädagogischen Zwecksysteme unserer Tage 16
László Bognár: Vergleichende soziologische Untersuchung der Schüler von drei Gymnasien zwischen 1920--1948 31

UMSCHAU

Henk Van Daele: Menschliche Bestrebungen, ethische Werte und Ziel der Erziehung 55
Éva Szabolcs: Historische Annäherung des Berufes eines Pädagogen -- im Spiegel der Abhandlungen einer Konferenz 67
László Trencsényi: Neue Richtung in der französichen Erziehungssoziologie: die "Schulanthropologie" 72
János Karlovitz: Lehrbuchtheoretische Werkstätten und Ergebnisse im Ausland 75

BUCHBESPRECHUNGEN

Sándor Nagy: Bis heute reichende Geschichte: die pädagogischen Richtungen der dreissiger Jahre (Sándor Köte) 91
Pädagogenbildung, Weiterbildung, "Pädagogenforschung" in Westeuropa. Zusammengestellt und redigiert von Péter Vajó (István Budai) 95
András T. Hegedűs: Wie wird man zum Erzieher? (Katalin Horváth-Szabó). 98
László Sarkadi: Gespräch mit Endre Zibolen (István Mészáros) 99
Nachlese in der Zeitschrift "A TANÍTÓ" (Der Lehrer) (Judit Petri-Fenyér) 102
Die Schulen der Reformpädagogik heute. Hrsg.: Hermann Röhrs (Mária M. Nádasi) 107
Erik Adam--Primus Heinz Kucher--Eva Reitmann--Josef Weidenholzer: Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der ersten Republik (László Tőkéczki) 111

CHRONIK

Sitzung der Kommission für Pädagogik der Ungarischen Akademie der Wissenschaften über die internationalen Beziehungen der ungarischen Pädagogik (Zsuzsa Hunyady) 113

Nachrichten der Wissenschaftlichen Qualifikationskommission der Ungarischen Akademie der Wissenschaften (Ilona Simon) 116

Unsere Verfasser 121

English Summaries 122

Inhalt 125

Redaktionsschluss: 20. Dezember 1988

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat főigazgatója
A nyomdai munkálatokat az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat végezte
Felelős vezető: Hazai György
Budapest, 1989. Nyomdai táskaszám: 18285
Felelős szerkesztő: Köte Sándor
Műszaki szerkesztő: Sándor István
Megjelent: 11,2 (A/5) ív terjedelemben
HU ISSN: 0025-0260

Az *Akadémiai Kiadó* gondozásában jelent meg

Háber Judit

PEDAGÓGUSOK ÉS ISKOLA

A szerző a 60-as évek végén meginduló magyar iskolaszociológiai kutatásoknak a kezdetektől fogva résztvevője. Az itt összegyűjtött tanulmányok jó része 70-es évekbeli kutatásai alapján készült.

A kötet egyik súlypontját a pedagógusok helyzetének, munkájának vizsgálata képezi. E témakörben a szerző a következő kérdésekre keresi a választ: hogyan alakul a pálya presztízse, mit jelez ebből az elnőiesedés, mik a pályaelhagyás, a képesítés nélküli oktatás, a fiatal pedagógusok beilleszkedésének legfontosabb problémái. A szerzőt foglalkoztató további lényeges kérdések a tananyag és társadalmi összefüggései, a tananyag deklarált szándéka és tényleges tartalma közötti különbségek, az iskola szerepe az életesélyek és a tudáselosztás alakításában.

A kötetben szereplő tanulmányok nemcsak mint a vizsgált időszak tükre tarthatnak számot érdeklődésre, de további kutatások kiinduló alapját is képezhetik.

155 oldal — 14 × 21 cm — Kötve 45,— Ft
ISBN 963 05 4257 9

Megvásárolható, illetve postai szállításra megrendelhető:

STÚDIUM Akadémiai Könyvesbolt
Budapest, V., Váci u. 22., ill. 1368 Bp. Pf. 236.

MAGISZTER Akadémiai Könyvesbolt
Budapest, V., Városház u. 1., ill. 1364 Bp. Pf. 52.

AKADÉMIAI KIADÓ Kereskedelmi osztálya
1363 Budapest, Pf. 24.

Az *Akadémiai Kiadó* gondozásában jelent meg

Lénárd Ferenc

PEDAGÓGIAI ELLENTMONDÁSOK

(Korunk tudománya)

A kötet rövid, tárca-terjedelmű írásai az oktatás és nevelés „ősi" és egyszerre legmaibb kérdéseivel foglalkoznak — ez alkalommal az ellentmondások oldaláról szemlélve a tárgyalt fogalmakat. Lénárd Ferenc az elmúlt fél évszázad alatt a fölvetett kérdésekkel többféle aspektusból foglalkozott. A legtöbb kérdést iskolai kísérleti körülmények között vizsgálta, igen nagy számú mintán. Most mindezt tömörítve, már-már a definíció formájáig egyszerűsítve fogalmazza meg. Fejtegetéseiből szakmailag sokoldalúan alátámasztott valódi pedagógiai optimizmus árad.

A munka elsősorban nem az elméleti, hanem a gyakorlatban számos „ellentmondásos" tapasztalatot szerzett gyakorló pedagógusokhoz szól. Élvezetes stílusban tesz rendet valódi és látszat-pedagógiai eljárások, elképzelések között. A pedagógiai tevékenységet mint valódi alkotást mutatja be, melyhez szerteágazó szaktudás és az alkalmazás nem kis invenciója szükséges.

127 oldal — 13 × 19 cm — Fűzve 20,— Ft
ISBN 963 05 4340 0

Megvásárolható, illetve postai szállításra megrendelhető:

STÚDIUM Akadémiai Könyvesbolt
Budapest, V., Váci u. 22., ill. 1368 Bp. Pf. 236.

MAGISZTER Akadémiai Könyvesbolt
Budapest, V., Városház u. 1., ill. 1364 Bp. Pf. 52.

AKADÉMIAI KIADÓ Kereskedelmi osztálya
1363 Budapest, Pf.24.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Ласло Вашко: К юбилею дебреценской коллегии и университета 3
Янош Калапач: Индивид и коллектив. Сопоставление целевых систем педагогических направлений наших дней 16
Ласло Богнар: Сравнительно-социологическое изучение учеников трех гимназий в период между 1920 и 1948 гг 31

ПАНОРАМА

Хенк ван Дале: Человеческие стремления, этические ценности и цели воспитания 55
Ева Саболч: Исторический подход к призванию педагога — в зеркале лекций, прочитанных на одной конференции 67
Ласло Тренчени: Новое направление французской социологии воспитания: «школьная антропология» 72
Янош Карлович: Мастерские по теории разработки учебников и результаты их работы за рубежом 75

О КНИГАХ И ЖУРНАЛАХ

Шандор Надь: История, продолжающаяся до наших дней: педагогические направления тридцатых годов *(Шандор Кёте)* 91
Подготовка, усовершенствование педагогов, «исследование педагогов» в Западной Европе. Под редакцией Петера Вайо *(Иштван Будаи)* 95
Т. Андраш Хегедюш: Как превратиться в педагога *(Каталин Хорват-Сабо)* 98
Ласло Шаркади: Беседа с Эндре Зиболеном *(Иштван Месарош)* 99
Избранные материалы из журнала «Танито» (Учитель) *(Петринэ Юдит Фейер)* 102
Die Schule der Reformpädagogik heute. Hrsg.: Hermann Röhrs. *(Мария М. Надаши)* 107
Erik Adam — Primus Heinz Kucher Eva — Reitmann — Josef Weidenholzer: Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der ersten Republik. *(Ласло Тёкеци)* 111

ХРОНИКА

Заседание Педагогической Комиссии Венгерской Академии наук, посвященное международным связям венгерской педагогики *(Дёрдьнэ Хуняди)* 113
Известия Высшей Аттестационной комиссии Венгерской Академии наук *(Петернэ Шимон)* 116

Ára 36 Ft
Évi előfizetés: 144 Ft

TÁJÉKOZTATÓ

A szerkesztési irányelvek (Magyar Pedagógia, 1987. 3. sz.) figyelembevételével elkészített tanulmányok kéziratát 2 példányban, normál betűtípussal, 2-es sortávolsággal nagy oldalra gépelve, oldalanként 30 sorban, soronként 60 betűhellyel küldjék a szerkesztőség címére. A számozott táblázatokat és ábrákat külön lapon, címmel ugyancsak 2 példányban kérjük. Tanulmány esetén 25 lap az optimális közlési terjedelem, amelyhez legfeljebb 20 soros magyar nyelvű összefoglalót kérünk 2 példányban.

A tanulmányok lábjegyzeteiben vagy irodalomjegyzékeiben szereplő *bibliográfiai adatoknál* a következőket kérjük feltüntetni:

Könyveknél: a szerző teljes neve, a mű címe, a kiadó, a kiadás helye, ideje és az oldalszám. Külföldi könyveknél az eredeti nyelven megjelent kiadvány adatait kérjük.

Tanulmányoknál: a szerző teljes neve, a tanulmány címe, a folyóirat neve vagy a tanulmánykötet címe, a megjelenés éve, száma és az oldalszám.

A bibliográfiai adatok közlési módjára a következők az irányadók:

a) *Jegyzetek készítése.* A kéziratban folyamatos számozással kell jelölni a hivatkozás helyét, a bibliográfiai adatokat a tanulmány szövege után a hivatkozás sorrendjében kérjük.

b) *A tanulmány szövegében* az egyes *szerzőkre utalás* névvel és számmal történik. Például: Kiss (1983.). Ha egy szerzőnek egy évben több munkája jelent meg, akkor a következő jelölést javasoljuk: Albert (1974), Albert (1974/a). A tanulmány végén a szerzők neve szerint ábécérendben kérjük a bibliográfiai adatokat.

Egy tanulmányon belül egyféle megoldásmódot kérünk.

A könyvismertetések terjedelme 3—6 lap lehet. A könyv pontos adatait (a szerző, a mű címe, a kiadás helye, ideje, a kiadó, a terjedelem) az ismertetés elején kell közölni. Külföldi műveknél eredeti és magyar nyelven is kérjük a címet.

A szerkesztőség kéziratot nem őriz meg és nem küld vissza.

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

Magyar PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

1989/2

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztőbizottság tagjai:

FORRAY R. KATALIN, GOLNHOFER ERZSÉBET, KOMLÓSI SÁNDOR,
MÉSZÁROS ISTVÁN, M. NÁDASI MÁRIA, NAGY SÁNDOR, TRENCSÉNYI LÁSZLÓ,
VARGA LAJOS, ZRINSZKY LÁSZLÓ

A szerkesztőbizottság vezetője:

KÖTE SÁNDOR

főszerkesztő

Szerkesztőség: 1088 Budapest Rákóczi út 5. Telefon: 186-576
Levélcím: 1445 Budapest 8. Postafiók 323
Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar,
Neveléstudományi Tanszéke

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest XIII. Lehel út 10/a., közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 215-96 162 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az *Akadémiai Kiadónál* (1363 Budapest, Alkotmány utca 21., tel.: 111-010) és az Akadémiai Kiadó *Stúdium* (1368 Budapest, Váci utca 22., tel.: 185-881) és *Magiszter* (1052 Budapest, Városház utca 1., tel.: 382-440) könyvesboltjaiban.

Előfizetési díj egy évre: 144,— Ft
Egy szám ára: 36,— Ft

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

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Vámos Dóra: Gondolatok az iskolázás költségeiről és "gazdasági" hatékonyságáról 129
Réthy Endréné: A tanulási motiváció struktúrájának alakulása 143
Pukánszky Béla: "Személyiség a nevelői oktatás célja!" — Schneller István pedagógiai öröksége 158

KÖRKÉP

Moszkvai viták a közoktatás reformjáról 176
Benedek András: Az átalakítás igénye a szovjet oktatásban 181
Trencsényi László: Krupszkaja-reneszánsz és a közoktatás peresztrojkája 188
M. Nádasi Mária: Reformiskolák — életközelben 191
Jeney Lajos: Nevelési-közösségi központok Nagy-Britanniában 206
Setényi János: Torsten Husén az oktatáskutatás jövőjéről 208

KÖNYVEKRŐL

Gazsó Ferenc: Megújuló egyenlőtlenségek — társadalom, iskola, ifjúság (Halász Gábor) 213
Forray R. Katalin: Társadalmunk és középiskolája (Sáska Géza) 217
Faludi Szilárd: Műveltség — iskola — munka. Válogatott pedagógiai tanulmányok. Vál. és szerk.: Gáspár László (Varga Lajos) 221
Szekerczés Pál: Bihar megyei népiskolák, tanítók és díjlevelek 1800—1847 között. Tanítói díjlevelek Békés megyében 1800—1868 között (Mészáros István) 223
Szőnyi Erzsébet: Zenei nevelési irányzatok a XX. században (Soltész Elekné) 226
Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе. Под. ред. Л. П. Прессмана (Sallay Mária) 230

IV. Országos Gyermekvédelmi Konferencia. Veszprém, 1988. október 27—29. (Magyari Beck Anna) 234
A cserkészet. Tudományos konferencia Szegeden (Trencsényi Imre) 238
Ünnepi beszéd. Elhangzott a Cseresnyés Kollégium ötvenéves jubileumán (Szathmáry Lajos) 240

Szerzőink 244
English Summaries 245
Inhalt 247

E szám szerkesztése 1989. március 20-án zárult.

VÁMOS DÓRA

GONDOLATOK AZ ISKOLÁZÁS KÖLTSÉGEIRŐL ÉS "GAZDASÁGI" HATÉKONYSÁGÁRÓL

Az oktatási kiadásokat ebben a tanulmányban a gazdaságosság és a hatékonyság kritériumai szerint tekintjük át. Egy szervezet működése többnyire akkor tekinthető gazdaságosnak, ha eredményessége meghaladja a ráfordítások értékét. Hatékonynak viszont csak akkor nevezhetjük, ha a tevékenység eredményessége a ráfordítások következtében elérheti vagy legalább megközelítheti a lehetséges legmagasabb színvonalat.

Ez az értelmezési rendszer sajátos hangsúlyokkal érvényesül az oktatási tevékenység különböző formáiban. Sokféle gondolati zavar következik e sajátos tevékenységek kapcsolódási mechanizmusainak jellegéből, a látszólagos és a valódi eredményesség időbeni elcsúszásából, közvetett megjelenéséből. Ezért a napi gondolkodás többnyire megragad a ráfordítások és az ellátási formák számszerű teljesítményeinek elemzésénél. Ebben a megközelítésben az tűnik nyilvánvalónak, hogy amennyiben az egy tanulóra jutó ráfordítás nő, akkor egyre kevésbé tekinthető hatékonynak az oktatás működése.

Ezzel a felületes megközelítéssel szemben azonnal két ellenvetést támasztunk. Az egyik, hogy az iskolai munka sokdimenziós tevékenység; ami azt jelenti, hogy az alaptevékenység sikere érdekében — a pedagógiai munka elemzéséből kimutathatóan — egyre több ún. melléktevékenységet kell elvégezni, és ezek sokszor többe kerülnek, mint a nevelés-oktatás. (Nyilvánvaló például, hogy a tanulók felzárkóztatásához és tehetséggondozásához igényelt csoportbontás jóval költségesebb, mint a 30-40 fős tanulócsoportok együtt tartása.) A tevékenységek elemzése során szokásos ezeket a járulékos összetevőket funkcióbővülésnek felfogni, ami azonban zavaró az eredmény értékelése szempontjából. Egy adott iskolafokozat elvégzése ugyanis mérhetően azonos társadalmi értéket jelent, időközbeni csoportbontással vagy anélkül.

A működés eredményességének analitikus vizsgálata is ellentmond az oktatási hatékonyság szokásos megközelítésének. Az eredményeknek ez a minőségi elemzése azonban többnyire leszűkül néhány közismert számszerűsíthető tényezőre: az évismétlők, a lemorzsolódók száma, az érdemjegyek alakulása, a to-

vábbtanulási arányszámok módosulása. Az ezekből készült mutatók -- miután többféle összefüggésben is használatosak -- nem adnak föltétlenül hű képet az oktatási tevékenység színvonaláról, illetve csak töredékesen ábrázolják azt. Arra azonban még ezek a leegyszerűsített "eredménymutatók" is alkalmasak, hogy következtethessünk belőlük a kiadások alakulására. Abból induljunk ki tehát, hogy bármilyen szükséges továbblépéshez költségnövekedéssel kell számolni.

És itt érkeztünk el az oktatási hatékonyság gazdasági szempontú megközelítésének egyik fontos pontjához. Amennyiben egy oktatási feladat megoldásával valóban minőségi, korszerű eredményt akarunk elérni (lásd mindenütt a nemzeti kincsként számba vett "szürke állomány" fontosságának hangoztatását), úgy a feladat megoldásának feltételeit is a célnak megfelelően kell kialakítani. Meg kell érteni, hogy hiába képezünk ki viszonylag olcsón szakembereket, ha a megtakarított összegek gyenge teljesítőképességet, elmaradott technikai, szervezési, gazdálkodási, kulturális viszonyokat konzerválnak.

Az oktatás hatékonyságának összefüggései

Az oktatási funkciók érvényesülésének mennyiségi és minőségi jellemzői jól mutatják az oktatás hatékonyságának fokát. Amennyiben egy intézménytípus feladatai egymást gyengítik (például a szakközépiskolák hármas képzési célja), akkor egyik vonatkozásban sem ér el kiemelkedő színvonalat ez az intézmény.

A hatékony működést korlátozza az is, ha az iskolázás rendszere, azaz az egyes iskolai fokozatok kapcsolódása nem segíti elő az iskolák funkcióinak teljesítését. Jó példa erre a középfokú iskolatípusoknak egymástól, az előző-következő fokozatoktól való tartalmi elszigeteltsége, amely egyaránt rontja a művelődési esélyegyenlőség segítésének és a munkamegosztásra való fölkészítésnek a hatékonyságát.

Az oktatási hatékonyság vizsgálata tehát kizárólag a működési célok érvényesülésére irányul, és csak ezzel összefüggésben foglalkozik az intézmények ellátóképességével. Fontos követelmény az, hogy a hatékony működéshez szükséges feltételek meglegyenek. Ebben a relációban az csak háttérinformáció, hogy ezek mennyibe kerülnek.

A hatékonyság és a gazdaságosság kapcsolatában arra érdemes koncentrálni, hogy a munkát elősegítő, lehetővé tevő föltételbeli konstellációk közül melyik az, amelyik a lehető legkisebb ráfordítással a legnagyobb eredményességhez vezet.

Az oktatás gazdaságos működtetéséhez, annak tervezéséhez ismernünk kell tehát a különböző tevékenységi formákhoz szükséges körülményeket, a befolyásoló tényezőket, a költségkihatásokat, illetve a működési föltételek azonos értékű összetétel-variánsait.

A gazdaságossági számítások nagyon hasonlítanak más intézményrendszerek ilyen jellegű számításaihoz -- akár a termelés gazdaságossági számításaihoz is -- azzal a megszorítással, hogy az oktatás működése a hatékonysági kritérium megvalósítása nélkül sohasem lehet gazdaságos.

Tudjuk, hogy hazánkban ez utóbbi kritérium teljesítésére ez idáig nem törekedtünk, az anyagi föltételek oldaláról nézve iskolai munkánk nem hatékony. A következőkben tekintsük át ettől függetlenül az iskolázás költségeit.

Az iskolai oktatás kiadásairól

Az oktatási kiadások a középtávú tervekben elfogadott fejlesztések függvényében alakulnak. A beruházási program szerint épülnek-bővülnek iskoláink, gyarapodnak nagyértékű felszereléseik. Az pedig, hogy az intézményekben hogyan szerveződhet az oktatás, meghatározza a költségvetési kiadások alakulását. A kiadások számbavétele -- az elfogadott tervezési és statisztikai módszereknek megfelelően -- alágazati nómenklatúra szerint történik (óvoda, általános iskola, középfokú iskolák stb.). Egy-egy alágazaton belül többféle tevékenység folyik, ezért az összes ráfordításból természetesen nem derül ki, hogy milyen típusú feladatok finanszírozásáról volt szó.

Érdeklődésünk a továbbiakban az oktatás feladataihoz kapcsolódó költségekre irányul, ezért elszakadunk a szokásos alágazati közelítéstől. Törekvésünket segítette, hogy az oktatási intézmények egy-egy adott feladatkör ellátására szerveződtek, és a többfunkciójú intézményekben jól elkülöníthetők az egyes feladatkörök. Az oktatási tevékenységeket a szociális, az általánosan művelő és a szakképző feladatok szerint csoportosítottuk.

A szociális jellegű feladatokat ellátó intézmények az óvoda, a gyermekvédelem és a gyógypedagógia. Működésüket elsődlegesen a társadalmi szerep kiegyenlítése (esély vagy életmód), illetve a szocializáció kiemelkedő súlya határozza meg. Fejlesztési költségeik jól nyomon követhetők. A napközi otthonok, diákotthonok, kollégiumok beruházási költségei viszont nehezen különíthetők el, de viszonylag alacsony arányt képviselnek.

Alaptevékenységük célját tekintve általánosan művelő intézmények az általános iskolák és a gimnáziumok.

A szakképesítő céllal működő intézmények közül kettő középszintű végzettséget ad (szakmunkásképző és szakközépiskolák), kettő felsőfokú diplomát (főiskolák, egyetemek).

A beruházási költségek alakulása

Az oktatásra fordított beruházási kiadások 1960 és 1980 között 5 évenként eltérő nagyságrendet képviseltek. Amellett, hogy a mindenkori gazdasági helyzet alapvetően behatárolta a szükségletek kielégítésének fokát, a szeszélyesen változó demográfiai pozíciók is differenciáltan mozgatták a szükségleteket. A hullámzó születésszám a gazdasági növekedés szakaszosságával párosulva nagyon különböző fejlesztési kombinációkat hozott létre.

A beruházási "konjunktúra" és az 1965--75 közötti években viszonylag alacsony, ill. csökkenő gyermeklétszám az óvodai elhelyezési lehetőségeket óriási mértékben kibővítette. Az 1980-as évekre jellemző gazdasági nehézségek, a közoktatás emelkedő és magas létszámai azt eredményezik, hogy csak nagy erőfeszítésekkel tartható elviselhető szinten az általános iskolai majd a középfokú oktatási ellátás.

Az egyenlőtlen fejlesztések a "tartósság" tényezőjével összekapcsolódva különbséget okoznak a korosztályok képzési föltételeiben. A kiadások emelkedése a demográfiai tényezővel mutatja a legszorosabb korrelációt. Bár az 1970-es évektől az óvodai nevelés kiszélesítése megelőzte a születésszám kiugró növekedését, mégis az évtized második felétől a születésszám hirtelen felugrásának hatására nőtt a legdinamikusabban. A magas születésszám az általános iskolák erőteljesebb fejlesztését is maga után vonta. A szakképzési intézmények közül a szakmunkásképző iskolák iskolarendszerűvé válását követő kiépülése szintén a demográfiai csúcs levezetése érdekében emelte erőteljesen a kiadásokat.

Az összehasonlítható árakat tartalmazó 1. táblázatból az oktatási beruházások jelentős növekedése, ezen belül a szociális jellegű intézmények térhódítása olvasható le. A szakképző tevékenység intézményi fejlesztése 1965 óta lényegében stagnált.

Nyilvánvaló, hogy a felsőbb oktatási szintek elvégzéséhez az előző iskolai fokozatban való eredményes részvételre is szükség van, ezért a 20 év alatti összes iskolafejlesztésre fölhasznált mintegy 41,5 milliárd Ft-ot kell az ez idő alatt kibocsátott tanulókra rávetíteni. Az oktatási rendszeren 20 év alatt áthaladó kb. nyolcmillió tanuló mindegyikére átlagosan 53 ezer Ft körüli összeg jut a beruházási költségekből.

1. táblázat*

Az oktatási beruházások 1961—1980 között (millió Ft)

	Szociális	Általánosan művelő	Szakképzési	Együtt
	intézmények			
1961—65	469,9	1864,2	2853,0	5187,1
1966—70	820,4	1944,0	5362,5	8126,9
1971—75	1930,0	2262,1	5843,6	10 035,7
1976—80	4424,5	8370,3	5349,6	18 144,4
1961—80	7644,8	14 440,6	19 408,7	41 494,1

Pontosabb képet ad, ha a vizsgált húsz esztendő alatti költségeket a megfelelő oktatási típusok résztvevőire vetítjük. Így a "szociális gondozás" típusú ellátásban részesülőkre átlagosan 4 ezer, az általánosan művelő iskolázás tanulóira is ugyanennyi, míg a szakképző intézményekben végzettekre 8 ezer Ft beruházási kiadás jutott. Ez utóbbi további fokozatokra bontva nagyobb különbséget mutat: a középfokú szakképzésben részt vevőkre közel 4 ezer, a felsőoktatási hallgatókra kb. 28 ezer Ft fejlesztési kiadás jutott. (Ezek a költségek csak a vizsgált időszakban és átlagosan érvényesek.)

Ha ezekkel a leegyszerűsített számításokkal azt a nagyságrendet akarjuk érzékeltetni, amely a különböző fokozatú szakemberképzést terheli, akkor az iskolai szakaszok beruházási költségeit a szükséges képzés menete szerint kumuláljuk. Eszerint az előző 20 esztendő beruházásaiból az általános iskolát végzettek mindegyikére mintegy 7-8 ezer Ft, a szakmunkásképzősökre 10-11 ezer Ft, a szakközépiskolákban érettségizettekre 12 ezer, a diplomásokra átlagosan 40 ezer Ft jutott.

Költségvetési kiadások

Míg a beruházásokra, az intézményhálózat stabilizációjára, fejlesztésére fordított költségek egy-egy tanulót csak kevéssé terhelnek és csak egyszerű-

*A táblázatok forrása: Szép Zsófia: Az oktatási ráfordítások változóinak elemzése. Bp., 1983. július. (Kézirat.)

sítésekkel becsülhetők addig az oktatási intézmények működésének, fönntartásának éves kiadásai jóval magasabb összegűek és pontosabban követhetők.

2. táblázat

A költségvetési kiadások alakulása (1960. évi áron; millió Ft)

Év	Szociális	Általánosan művelő	Szakképző	Együtt
	intézmények			
1965	1687	2632	2434	6753
1970	2712	2785	3206	8703
1975	4494	3528	4920	12 942
1980	6132	4168	5332	15 632
1981	6681	4738	5589	16 908

Az 5 évenkénti megfigyelés szerint a kiadások minden kategóriában folyamatos növekedést mutatnak. Leggyorsabb ütemű emelkedés a szociális ellátásban jelentkezett. Míg 1965-ben legtöbbet az általános képzésre fordítottunk, a következő tíz évben a szakképzés költségei, majd 1980-ra a szociális jellegűek vezettek. A növekedés dinamikáját a 3. táblázat szemlélteti.

3. táblázat

A költségvetési kiadások növekedési üteme az előző vizsgált évhez viszonyítva (%)

Év	Szociális	Általánosan művelő	Szakképző	Együtt
	intézmények			
1965	100,0	100,0	100,0	100,0
1970	160,8	105,8	131,7	128,9
1975	165,7	126,7	153,5	148,7
1980	136,4	118,1	108,4	120,8
1981	109,0	111,3	104,8	108,2

A 3. táblázat adataiból nemcsak az állapítható meg, hogy 1980-ig a szociális intézmények kiadásai nőttek a legdinamikusabban, de jól illusztrálja az 1970-es évek közepétől valamennyi ellátási formában bekövetkező költségnövekedés mérséklődését is. Ez a mérséklődés nincs közvetlenül kapcsolatban a beruházások alakulásával, hiszen ott csak a középfokú szakképző intézmények fejlesztésében volt visszaesés.

Hogy mi indokolta a költségek alakulását, azt két összefüggésben is vizsgáltuk. Az egyik feladat a költségek összetételének áttekintése, a másik pedig a tanulói létszámok és a kiadások összevetése volt.

Az iskolarendszerű intézmények költségvetési kiadásai közül 50-60%-ot képviselnek a bérjellegű költségek. Ezek a béralapból és az egyéb személyi kiadásokból tevődnek össze. Megállapítható, hogy a stabil foglalkoztatás csaknem minden oktatási formára jellemző: a személyi kiadások több mint kétharmadát a béralap teszi ki. A költségek növekedése közel azonos arányban szolgálta a személyi kiadásokat, a fenntartás és a működés anyagi feltételeinek megteremtését.

A következőkben vizsgáljuk meg, hogy ezek a kiadások mennyiben terhelték a résztvevők számláját, azaz milyen mértékben változtak az egy tanulóra jutó költségvetési kiadások az elmúlt húsz esztendőben (lásd 4. táblázat).

4. táblázat

Az egy tanulóra jutó költségvetési kiadások alakulása
(összehasonlító, 1960. évi áron; millió Ft)

Év	Szociális	Általánosan képző	Szakképző	Együtt
	intézmények			
1965	4118	2052	4530	3174
1970	4535	2963	6853	4184
1975	5241	4242	10 635	5985
1980	5504	5052	12 706	6733
1981	6020	5406	13 282	7133

Szembetűnő, hogy a költségnövekedés mértéke meghaladta a demográfiai mozgásokat. Legdinamikusabban a szakképzési kiadások bővültek: 1965 és 1981

között majdnem megháromszorozódott az egy főre jutó éves összeg, míg a szociális feladatok ellátására csak másfélszer annyit költöttünk.

Az időszak egészében az általános képzés költségei voltak abszolút értékben a legalacsonyabbak, a másik két csoportba tartozó intézmények működése az 1965. évi közel azonos mértékről 1981-re egymásnak kétszeresére távolodott. Ezáltal is nyilvánvaló, hogy a szakképzés vált a legköltségesebb iskolai feladattá.

Az éves fajlagos költségek ismerete alapján ki lehet számítani a különböző iskolafokozatokon végzett szakemberek összes iskolai képzési költségeit.

A képzést terhelő költségek időbeni változásait először a már végzett tanulók tényleges költségein keresztül szemléltetjük. A költségeket először arra a korosztályra vetítettük, amely 1960-ban került be — hároméves korában — az óvodába, 1963—70 között végezte az általános iskolát, majd 1971—74-ben középfokú tanulmányait és 1974—78 között a felsőoktatást. Közülük

— az általános iskola után munkába állót	25 472 Ft
— a szakmunkásképzőben végzettet	44 983 Ft
— a középiskolában érettségizettet	47 737 Ft
— a felsőoktatási végzettségűt	204 837 Ft

költségvetési kiadás terheli átlagosan (1960. évi áron).

A másik esetben 10 évvel idősebb korosztállyal számoltunk. Ezeknél 1970 az óvodai kezdőpont, így az általános iskola elvégzése 1980-ra, a közép- és felsőszintű tanulmányok az 1980-as évek elejére esnek, a felsőfokúak az 1985—88-as évekre. A még nem ismert jövőbeli kiadásokat az előző időszak változási üteme alapján extrapoláltuk. Eszerint

— az általános iskola után munkába állót	59 877 Ft
— a szakmunkásképzőben végzettet	109 828 Ft
— a középiskolában érettségizettet	137 445 Ft
— a felsőoktatási végzettségűt	399 564 Ft

költségért képezzük(tük) ki (1960. évi áron).

A harmadik sémában 8 évet haladunk előre: az 1978-ban óvodába kerülő korosztály iskolázási költségeit kísérjük figyelemmel. Esetükben már az általános iskola elvégzése is a 80-as évekre tevődik (1981—88), így a költségek nagyobb részét extrapolációval nyertük. A szakmunkásképzésben való részvétel az 1989—91-es évekre, a középiskola 1989—92-es évek közé, a felsőfok pedig az 1993—1996-os időszakra esik. Ennek megfelelően

— az általános iskola után munkába állónál	112 817 Ft
— a szakmunkásképzőben végzettnél	198 642 Ft
— a középiskolában érettségizettnél	246 090 Ft
— a felsőoktatási végzettségűnél	578 134 Ft

lehet majd 1960. évi áron a megfelelő szintű szakembereket terhelő költségek mértéke.

A példák azt mutatják, hogy az iskolarendszeren való áthaladás költségei — amennyiben az eddigiek szerint folytatódik a költségnövekedés — 10 évenként reálértéken megkétszereződik.

Kérdéses, hogy a növekedés az eddigi ütem szerint folytatódik-e? Válaszunkat arra alapozzuk, hogy közismertek az iskolák feltételbeli hiányosságai. A zsúfoltság, a férőhelyek hiánya csaknem minden intézménytípusra jellemző, nem is szólva a munka kedvezőtlen körülményeiről (nagy létszámú tanulócsoportok, hiányos felszerelés, gyenge világítás, korszerűtlen műszerek stb.). Amennyiben legalább elviselhető körülményeket kívánunk teremteni az oktatás számára, úgy hosszabb időn keresztül az eddigi ütemben kell a ráfordításokat növelni.

Az egy tanulóra (hallgatóra) jutó költségnövekedést figyelve fölmerül a kérdés: születik-e vajon valódi többletérték a ráfordítás-többletekből?

Az iskolai feladatok ellátásának gazdaságossága — a hatékonysági elv alapján — csak akkor nő, ha az oktatás eredményességének növekedése meghaladja a ráfordítást.

A tanítás és tanulás eredményességének mérése viszont csak meglehetősen formális és főként mennyiségek kimutatására vállalkozik (osztályzás, fölvételi/továbbtanulási arányok stb.). Az egyes intézmények megítélése is hasonló módon történik, elsősorban a továbbtanulás paraméterei alapján. Szerintünk az iskolai munkáról ugyanakkor informális úton is kialakul egy átfogó, nem számszerűsített kép. Ez természetesen szubjektív elemekből áll össze, de nem valószínű, hogy valamilyen jelzőszámrendszer képes lenne a szubjektivitás kiküszöbölésére.

Tulajdonképpen ma Magyarországon is érvényesülnek ugyan kritériumok, de még nem regisztrálható szinten. Van ugyanis egy küszöb, amelynek <u>eléréséig</u> akkor is indokolt (és hatékonyságnövelőnek fogadható el) a ráfordítások bővítése, ha nem is <u>mutatható ki közvetlenül</u> nagyobb eredményesség általa. Ez a küszöb azt az értéket jelenti, amely fölött a társadalmi szükségletek kielégítését már nem korlátozzák a pénzügyi lehetőségek. A korosztályok egésze számára — az igénybevétel arányaitól függetlenül is — rendelkezésre állnak a társadalom- és művelődéspolitikai célok eléréséhez szükséges iskolázási föltételek.

Az eddigiek alapján azt láttuk, hogy minden iskolai feladattípus ellátása érdekében (szociális, általánosan művelő, szakmai) nőttek az oktatást-képzést ellátó intézmények ráfordításai. Nőttek összességükben és az egyénre vetítve is a kiadások.

Az 1960-as és az 1970-es években egyenlőtlenül változtak a kiadások és a különböző ellátási formákat igénylők létszámai is.

Föltételezhettük tehát, hogy az egy főre jutó költségek növekedését bizonyos mértékig a létszámok hullámzását elmaradva követő pénzügyi előirányzatok okozták.

Hipotézisünk bizonyítására a vizsgált húszéves időszakban évente is megfigyeltük az összes kiadások és a fajlagos költség alakulását. Megállapítottuk, hogy az oktatás különböző fokozataiban a ciklikus mozgás volt jellemző. Az összes és a fajlagos kiadások növekedési üteme ugyanakkor nem mindig mozgott együtt. Az óvodai összes kiadások növekedése például az egész időszak alatt meghaladta az egy óvodásra jutó költség növekedési ütemét, de az általános iskolai és a középfokú oktatásban két, a felsőoktatásban négy eltérő, egymást váltó ciklus is kimutatható.

Ezekben a periódusokban a létszámváltozási indexszel vetettük össze a megfigyelt költségformákat. Világosan kirajzolódott az összefüggés:

$$\text{ha } \delta 1 \leqslant 1, \text{ akkor } \delta \text{ök} \geqslant \delta \text{ek};$$
$$\text{ha } \delta 1 > 1, \qquad \delta \text{ök} < \delta \text{ek},$$

ahol $\delta 1$ = a létszám növekedése
δök = az összes költség növekedése
δek = az egységköltség növekedése

Hogy a költségek a mai föltételezésünk szerint változtak, az is igazolja, hogy az előző időszakban bekövetkezett létszámcsökkenést az egységköltségek jelentős növekedése követte. Az általános iskolai oktatásban például 1965 és 1970 között kezdett erőteljesen növekedni az egy főre jutó ráfordítás, amikor az általános iskolai tanulók száma 1414 ezer főről 1116 ezer főre, tehát csaknem 300 ezer fővel csökkent. Példánk jól mutatja, hogy a bázisszemléletű költségtervezés esetén a létszámok csökkenése miatt később emelkedik az egységköltség.

Bázisszemléletű (az előző évhez vagy időszakhoz viszonyított) költségtervezés esetén a csökkenő születésszám kedvezőbb lehet az oktatás fejlődésének, hiszen az összességében alig növekvő ráfordítások is lényegesen javuló fajlagos költségeket eredményeznek. Létszámnövekedés esetén az alig növelhető ráfordítások további feszültségekhez vezetnek.

E vizsgálatból az is kitűnt, hogy az általános iskolai és a középfokú képzés fajlagos költségemelkedése meghaladta a tanulók létszámnövekedését. Az óvodák és a felsőoktatás tekintetében fordított volt a helyzet. Az egységköltségek abszolút összegének és növekedési ütemének rangsorolása határozott költségkiegyenlítődési tendenciákról árulkodik; pl. az általános iskolai ráfordítások 1960-ban a legalacsonyabbak, a növekedési ütemük pedig 20 év alatt a legmagasabb volt.

Az oktatási kiadások forrásai közül legjelentősebb az állami költségvetés, amelynek nagyobb része tanácsi fejlesztési, ill. költségvetési alapként jelenik meg.

Nem egyértelmű a vállalatok (szövetkezetek) részvállalása a szakképzés kiadásaiból. Az önálló vállalati gazdálkodáshoz elvileg magas szinten fölkészült, kulturált, alkotóképes szakemberekre lenne szükség. Emellett konkrét technológiájukhoz, munkakörülményeikhez értő kész specialistákat igényelnek. E kettős követelménynek az iskola nem tud és nem is fog tudni megfelelni. A szakképző intézmények igyekeznek ugyan a szakmai elvárásokat teljesíteni, ami az általános ismeretek mérséklésével jár együtt, tehát csak rövid távon hoz hasznot, mégis szívesen képeznek azonnal munkába állítható specialistákat, mert a szakember-kibocsátás konkrét, számon kérhető követelmény. Ha ezt teljesíti, az iskola a környezetében található munkahelyektől támogatást kaphat: gyakorlati munkahelyek, fölszerelések beszerzése, kiegészítése, társadalmi munka az iskola rendbentartásához stb.

A vállalatok lényegében ingyen, azaz olcsón jutnak képzett szakemberekhez, ezért nem lényeges számukra, hogy feltétlenül végzettségüknek megfelelően foglalkoztassák őket. Holott a szakemberekkel való ésszerű gazdálkodás megkövetelné az iskolázottság megbecsülését.

A pazarló foglalkoztatás sokszor esik egybe az egyének sajátos elhelyezkedési törekvéseivel. Ha egy álláshely kedvező munkakörülményeket nyújt és telephelye is vonzó, az emberek alacsonyabb szakképzettséget igénylő beosztás esetén is előnyben részesítik azt.

A megoldás módozatait keresve föltételeztük, hogy ha a potenciális munkáltatók közvetlenebbül részesednének az iskolai szakképzés kiadásaiból, akkor jobban odafigyelnének a foglalkoztatásra. Persze ezáltal még inkább kész szakemberek fölkészítését várnák el az iskoláktól, ami távlatosan nézve nem föltétlenül jó megoldás. Végül is a specialisták képzését ki kellene iktatni az iskolák nappali tagozatáról...

A rugalmas foglalkoztatás követelményével összecseng az a megoldás, amely a vállalati oktató részlegeket bővítené, erősítené. Ezekben képeznék ki az

iskolákban előkészített pályakezdő vagy szakmát váltó munkavállalókat rövidebb-hosszabb idő alatt specialistává. A betanítás finanszírozásával a munkahelyek maguk is oktatási költségviselőkké válnának, és a feladatcsökkentés után az iskolákra jutó költségvetési összegekből sok, már régen húzódó és válságokat okozó feszültség mérsékelhető lenne. Ezáltal előre lehetne lépni az igazában iskolai feladatok teljesítésében.

Érdemes lenne foglalkozni az oktatás ingyenességének kérdésével. Ebben az ellátási körben is célszerű lenne kijelölni a társadalmi alapellátást jelentő területeket, amelyekben a részvétel valóban teljesen ingyenes és természetesen magas színvonalú lehetne. A szorosan értelmezett "köz"-oktatási feladatokon túl egy sor kapcsolódó szolgáltatást megvásárolhatóvá lehetne tenni. A művelődési esélyegyenlőség segítségére viszont egyénekre szabott szociálpolitikai támogatás, illetve hitelfelvétel rendszerét lehetne kiépíteni.

A lakossági és a munkahelyi költségviselés célszerű megnövelése az oktatásnak nyújtható állami finanszírozást egészítené ki. Így a szűkös gazdasági körülmények között is gyorsítani lehetne az igényes, korszerű működéshez szükséges feltételek létrehozását.

További megállapítások

Az egyes oktatási intézmények létszámadatai az ellátási formák iránti szükségleteket fejezik ki, tehát közvetlenül gyakorolnak hatást az oktatási ráfordítások alakulására.

Elemzéseink alapján megállapítottuk, hogy
— az egy tanulóra jutó kiadások évtizedek óta nőnek;
— az oktatási ráfordítások növekedésük ellenére sem voltak elegendőek az intézmények működtetéséhez, biztonságos, megnyugtató helyzet kialakításához. A növekményeknek nem a kielégítő ellátás megtartása és javítása volt a célja, hanem még mindig csak az ellátás alapvető feltételeinek megteremtése;
— az ellátási formák megfelelő szintjének eléréséhez szükséges eszközök szétaprózottsága, áttekinthetetlensége — a dolog természetéből adódóan — pazarláshoz, fölösleges kiadásokhoz vezet, ezáltal a szűkös javak tényleges értéke tovább csökken;
— az egyes korosztályokra jutó nagyobb befektetések árán sem lehetett az évtizedek óta halmozódó hiányokat pótolni, a szükséges feltételeket megteremteni. Fölmerül a kérdés: vajon mekkora ráfordításra lenne szükség a hatékony működés feltételeinek létrehozásához;
— miután hiányoznak a hatékony működés anyagi föltételei, nem érdemes beszélnünk az intézményes oktatás gazdaságosságáról sem.

Abból, hogy a pedagógiai irányítók, szervezők és a közgazdasági költségtervezők között régóta értelmezési szakadék tátong, egyenesen következik, hogy

az anyagi tervek szükségszerűen csak a mennyiségi szükségletek kielégítésére vállalkoznak. Ezek könnyen számszerűsíthetők, míg a pedagógiai-tartalmi fejlesztési célok számokra fordítása egyelőre nehézségekbe ütközik. Ha néha sikerül is a tartalmi tervek kifuttatásához igényelt föltételek mértékét kifejezni, elfogadásukhoz, rangsorolásukhoz hiányzik a szakszerűség vagy (és) az adott időszak pénzügyi helyzete jelent relatív korlátot. Ha viszont a pénzügyi tervek szerint lehetőség nyílna bizonyos szintű minőségi előrelépésre, akkor általában a sok irányból átgondolt program, ill. az innováció garanciái hiányoznak a tartalmi fejlesztés konstrukciójából. A tapasztalatok azt igazolják, hogy csak nehezen oldódik az elkülönülés; hiányzik a közös nyelv és a törekvés a gondok tisztázásához.

(Amennyiben például az oktatási rendszer feladata a népesség iskolázottsági színvonalának állandó növelése, úgy minél magasabb iskolai fokozatokra kell egyre több tanulót eljuttatni a színvonal csökkentése nélkül. Következmény: a középiskolások aránya egyre nő — ez számba vehető —, a színvonal csökken — ez csak szubjektíven és késve érzékelhető.)

A költségek tervezésénél nem szabad az előző időszakban kifutott teendőkből, a megismert folyamatok átlagos értékeiből kiindulni. Több, esetleg szélső értékeket is figyelembe véve célravezető több változatban megfogalmazni az előrelépés, illetve a szinten tartás lehetséges programját. Ahhoz, hogy ezek a változatok valóban reálisak legyenek, el kell végezni a körülmények, a folyamatok és a befolyásoló tényezők hatókörének részletes, beható elemzését. A tervet az elmozdulás limitjeinek meghatározásával célszerű alátámasztani. Mindebből az következik, hogy nagy súlyt kell helyezni az oktatáspolitikai döntéseket előkészítő igényes elemzőmunkára. Ezekben az eddiginél jóval több összefüggés feltárására kell törekedni, nemcsak a számszerű összefüggések bemutatására, hanem a számokban ki nem fejezhető tendenciák megfogalmazására is. Az országos helyzetkép mellett nagy figyelmet kell fordítani a területi egységek és az iskolák sajátos körülményeire, oktatási tevékenységük egyedi megítélésére.

Egy másik aspektus a fejlődési harmónia törvénye. Ennek lényege, hogy adott időszakban az egymással kapcsolatba hozható ellátó-területek szívonala kiegyenlítődik, illetve kiegyenlítődésre törekszik. Avagy más oldalról fogalmazva ugyanezt, azonos körzetben nem lehet büntetlenül kiugró ellátottságot elérni egyik területen sem — az átlagos színvonalhoz képest.

Az oktatási kiadások eddigi vizsgálatait tanulságokban gazdagnak tartjuk. Az egyik konzekvencia, hogy az iskolák hatékony működésére tekintettel kell megvizsgálni a fajlagos költségek elemzésének további lehetőségeit. A másik

következtetés az iskolai költségek csökkentésének tényleges lehetőségeinek keresésére irányít. Ennek keretében az iskolák feladatainak felülvizsgálatára gondolunk.

Végezetül arra az összefüggésre is szeretnénk fölhívni a figyelmet, ami az oktatási ráfordítások és a feltételek alakulása, valamint az iskolákban folyó tevékenység között tagadhatatlanul létezik. A gyenge fölszereltség, az elhanyagoltság nem csak a konkrét hiányokon keresztül hat kedvezőtlenül a nevelő-oktató munkára, de az elhanyagolt környezet, sőt a tevékenység háttérbe szorítása hangulatában magára a tevékenységre is negatív hatású. Az esetleges anyagi föllendülés, az oktatási tevékenység rangjának és fontosságának megfelelő kezelése pezsgést hozhatna az iskolai munkába.

IRODALOM

Barna Gyuláné: A közoktatás fejlődése, 1945—1980. A közoktatás távlati fejlesztése 4. (Másodelemzések, tanulmányok az MSZMP KB részére.) Bp., 1980. 41 p. + táblázatok.

Benedek András: A szakközépiskolai képzés hatékonyságelemzése. Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 89. füzet. Bp., OI. 1984. október.

Klima Gyuláné: Oktatásgazdaságtani előadások. Pest megyei Pedagógus Továbbképző Vezetői füzetek, 11. Bp., 1980. 81 p.

Schultz, T. W.: Beruházás az emberi tőkébe. KFK, Bp., 1980. 300. p.

Szép Zsófia: Az oktatási ráfordítások jellemzői és alakulásuk Magyarországon, 1945—1977. OM Vezetőképző Intézete, Bp., 1980. 93 p.

Vámos Dóra: Közgazdasági szempontok az oktatástervezés továbbfejlesztésében. Bp., 1985. MKKE soksz. 215 p.

Vámos Dóra: A tervezés elméleti és módszertani kérdései az oktatásügyben. In: Társadalmi-gazdasági tervezés és oktatás. OI. Bp., 1986. 173—189. p.

RÉTHY ENDRÉNÉ

A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ STRUKTÚRÁJÁNAK ALAKULÁSA

A motivációs struktúra bonyolult, tartalmi és dinamikus komponensei egy adott időben is igen sokrétű viszonyrendszerben vannak egymással. A különböző ösztönzők összekapcsolása és hierarchiája együttesen határozza meg az egyes tanulók tanulásának motivációs szintjét.

A motivációs szféra tartalmi oldalának fejlődését a gyermeknek az őt körülvevő valósággal való sokoldalú kontaktusa, s mindenekelőtt a tanulási tevékenység megszervezésének módja befolyásolja. A motívumok működésbe lépése, kiterjedésének mértéke a különböző típusú tevékenységeknél, tanulási formáknál, tantárgyaknál eltérő. Lehet amorf, amikor a tanulót minden érdekli, egyformán tanulja a különböző tárgyakat, széles lokalizálású, amikor a tanuló megfelelően dolgozik a különböző tantárgyak jelentős részében, s lokalizált érdeklődés, amikor a tanuló egyik-másik tantárgyra koncentrál.

A motiváció tartalmi oldalában 3 szint különíthető el: érdeklődés az érdekességek iránt, érdeklődés a tényekhez, az igazsághoz, végezetül érdeklődés a jelenségek lényege, eredete felé. Ennek megfelelően a motivációs folyamatban is 3 szint különíthető el: végrehajtó, kutató és alkotó.[1]

A motiváció a saját tevékenységben születik. Nem minden tanulási motiváció tudatosul. A reálisan ható motívumok nem mindig esnek egybe a tudott, megértett motívumokkal. A motivációs szféra dinamikus oldalát az egyén idegrendszeri sajátosságai határozzák meg, így az idegi folyamatok ereje, kiegyensúlyozottsága, mozgékonysága, dinamizmusa, általános aktivizációs szintje. Mindezek a tényezők befolyásolják a motiváció erejét, szilárdságát. A motívumok dinamikus karakteréhez tartozik tehát a szilárdság, melynek szintjei: szituatív (csak a vonzó szituációban működő), korlátozott (az ismeretek szűk körében működik), s emocionálisan vezérelt.

[1] M. V. Matjuhina: Motivacija ucsenyija mladsih skolnyikov. Moszkva, 1984. Pedagogika, 143 o.; H. Hechausen: Motivation und Handeln. Berlin—Heidelberg—New York, 1980. Springer-Verlag, 785 o.

A motívumok érzelmi színezete igenlő és ellenző, elutasító lehet. Az érzelmek fontos oldalát képezik a motivációs szférának, tükrözik a motívumok közötti viszonyt, a tevékenység sikerének lehetőségét. Az emócióknak akkor van reguláló szerepük, ha nem csak követik a tevékenységet, de megelőzik, mintegy elébe vágnak. A saját tanulási munkában elért sikerek, eredmények kielégítő érzelmeket keltenek, igenlő motívumokat fejlesztenek ki a tanuláshoz. Ezáltal emocionális komfortérzés alakul ki a tanulókban. A negatív érzelmek keletkezése a motívumok harcának felerősödésével jár együtt.[2]

A tanulási folyamatban negatív érzelmek is felléphetnek a tanulókban, és sokan csupán a kellemetlenségek elkerülése végett tanulnak.

Ahhoz, hogy a tanulók motivációs szféráját tudatos pedagógiai munkával hatékonyan tudjuk formálni, első lépésként fel kell tárni, meg kell ismerni azt.

A tanulási motiváció különböző struktúrájának feltárására sokféle törekvéssel találkozunk a szakirodalomban. Maguknak a tanulási motívumoknak az osztályozása is sokféle lehet. Így például G. Rosenfeld érték, célirányosság és irányulás szerinti aspektusokat vizsgált.[3] W. Henning a tanulási motívumok 7 csoportját különítette el: — társadalmi, — megismerési, — szülőkkel, illetve a tanárral kapcsolatos szociális, — vonzó tanulási tartalom, — anyagi és presztízs motívumokat.[4] L. I. Bozsovics a tanulási tevékenység két motívumfajtáját említi: a saját tanulási tevékenység által keltett és a tanulási tevékenység tárgyával kapcsolatos motívumokat.[5] Jakobszon tanulási, megismerési, széles és szűk szociális motívumokat különít el.[6] Matjuhina két nagy csoportba rendezi a motívumokat: saját tanulási tevékenységből fakadó motívumokra, illetve a tanulás közvetlen eredményeivel összefüggő motívumokra.[7]

[2]Motivacija ucsenyija. Volgograd, 1976. (Pod. red.: M. V. Matjuhinoj.) 16—33. o. — L. K. Zolotüh, T. I. Láh, A. K. Markova, T. A. Matisz, Sz. A. Mahanova, A. B. Orlov, A. G. Palihov, O. I. Pavljuk, O. A. Csuvakova: Formirovanyije interesza k ucsebnija i skolnyikov. Moszkva, 1986. Pedagogika, 191 o. — A. K. Markova: Formirovanyije motivacii ucsenyija v skolnom vozraszte. Moszkva, 1983. Proszvescsenie, 95. o.

[3]G. Rosenfeld: Theorie und Praxis Lernmotivation. Berlin, 1973. 111. o.

[4]W. Henning: Lernmotive bei Schülern. Berlin, 1978. Psychologische Beiträge Heft 23. 28—31. o.

[5]L. I. Bozsovics: Licsnoszti i jejo formirovanie v gyetszkom vozraszte. Moszkva, 1968. Proszvescsenie.

[6]P. M. Jakobszon: Pszichologicseszkie problemü motivacii povegenija cseloveka. Moszkva, 1969. Proszvescsenie.

[7]M. V. Matjuhina, 1984. i. m. 50. o.

Kutatásunk tárgyát a tanulási motiváció struktúrájának feltárása képezte különböző korosztályú tanulóknál, azoknak a legfontosabb trendeknek a megragadásával, amelyek az egyes korosztályokat leginkább jellemzik. Hipotézisünk szerint a tanulók tanulási motivációja mennyiségi és minőségi változásokon megy keresztül az életkor és az iskolatípusok függvényében. A tanulási motiváció alakulásának, változásának irányát kívántuk tehát feltárni a tudatosított motívumok megjelöltetése segítségével.

Vizsgálatunkat általános iskolások, középiskolások (gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképző) és egyetemisták körében végeztük Győr-Sopron, Vas, Szabolcs-Szatmár, Szolnok és Pest megyékben, valamint Budapesten. Nem törekedtünk reprezentatív mintavételre, inkább a sokszínű, kis-, közép és nagyközségi, kisvárosi, megyeszékhelyi, fővárosi iskolák tanulóinak motívumait kívántuk tükröztetni. Az adatfelvételt 1985--87 között végeztük. Értékelhető választ 3734 tanulótól kaptunk.

A vizsgálatban részt vevőknek csoportos írásbeli kikérdezés kapcsán a "Miért tanulok?" kérdésre kellett válaszolniuk név nélkül. A vizsgálatokat önkéntes alapon szerveztük, az adatfelvételt az osztályfőnökök, egyetemi hallgatók és a szerző végezték. A kapott fogalmazványokat, melyek terjedelme 5 sortól 2 oldalig terjedt, tartalomelemzésen belüli kódolásnak vetettük alá. A kódolásnál alkalmazott — a szakirodalom, illetve a hipotézis alapján előzetesen kialakított — kategóriarendszert az alábbiakban ismertetjük:

I. A tanulás jelentőségével kapcsolatos motívumok:
   1. A tanulás társadalmi hasznosságának felismerése, tanulás állampolgári kötelességből, törekvés a társadalmi elvárások teljesítésére, azonulás a társadalmi normákkal, elvekkel, célokkal.
   2. Önmeghatározás, öntökéletesítés motívuma, a tanulás személyiségfejlesztő hatásának felismerése.
   3. A tanulás gyakorlati jelentőségének felismerése.
   4. A tanulás mint a jövő hivatásra való felkészülés, a továbbtanulás előzménye, eszköze, út a távolabbi célok eléréséhez.

II. Tanulási-megismerési motívumok:
   1. A tanulás tartalmával kapcsolatos érdeklődési motívumok, érdekesség, törekvés az új ismeretek megszerzésére.
   2. Megismerési érdeklődés magával az elsajátítási folyamattal kapcsolatban (a végrehajtó, megoldó, kutató, alkotó folyamatok irányába való érdeklődés).
   3. A tudásért magáért, a tudásszomj kielégítéséért való tanulás (mert szeret és jó tanulni).

III. A tanulás szociális motívumai:
   1. Tanulás felnőttekkel való általános identifikáció alapján (mások mintájára, utánzására való tanulás).
   2. Tanulás mint törekvés a szociális státus elnyerésére (presztízs motívum: kívánság arra, hogy első legyen a társak között, méltó hely a barátok között).

3. Tanulás mint törekvés a szülőkkel való identifikációra, a szülői kívánságoknak, elvárásoknak való megfelelés.
4. Szociális identifikáció a társakkal.
5. Szociális identifikáció a tanárokkal, törekvés a tanárok elvárásainak való megfelelésre.
6. Tárgyi jutalomért való tanulás.
7. Tanulás külső kényszer hatására.
8. Kelletlenségek elkerülése miatti tanulás.

IV. Kedvezőtlen, elutasító tanulási motívumok:
A tanuló személyiségén belüli kedvezőtlen jegyek, tulajdonságok miatt (képességek hiánya, kedvezőtlen tulajdonságok: lustaság, figyelmetlenség, emlékezetzavar, szorongás, érdeklődés hiánya). Tanulási nehézségek miatt kialakult negatív motívumok. Hiányos tanulási feltételek miatti negatív motívumok. Perspektívavesztés, kilátástalanság, a tanulás értelmének megkérdőjelezése.

A feldolgozás menete: A kódolt adatok %-os gyakorisági eloszlását számítottuk ki a jelölt motívumok vetületében. (A %-os gyakorisági eloszlást mutatják be az 1-5. táblázatok.)[8] Következő lépésként korrelációs számításokat végeztünk a kapott adatok közötti összefüggések feltárására.[9]

A kapott eredmények

A motívumok %-os gyakorisági eloszlásából az egyes iskolatípusok tanulóira jellemzően az alábbiakat állapíthattuk meg:

a) ÁLTALÁNOS ISKOLA (1. táblázat)

Ebben az iskolatípusban az egyes motívumtípusok mennyiségi előfordulása kiegyensúlyozott képet mutat. Második osztályban 825 motívumjelöléssel találkoztunk, nyolcadik osztályban 1022-vel. A legtöbb tanulási motívumot a hetedik osztályosok fogalmazták meg: 1133-at, a legkevesebbet pedig a negyedik osztályosok, 754-et.

Az egy tanulóra eső jelölt motívum átlagértéke: 2,59. (2. osztályban: 2,05, 8. osztályban 3,16.)

A tanulási motívumok minőségi elemzése a vizsgált osztályok mindegyikében a legnagyobb %-os gyakorisági előfordulást a tanulás általános jelentőségével kapcsolatosan mutatta ki (I. kat.). E kategórián belül különböző alkategóriákba sorolható motívumokat más-más mértékben preferálták első helyen a

[8] Fercsik János: Pedometria. Veszprém, 1982. VEAB OOK, 12—13.o.

[9] Hajtman Béla: Bevezetés a matematikai statisztikába pszichológusok számára. Bp., 1971. Akadémiai Kiadó, 362—369., 299—316. o. A feldolgozásban részt vevő hallgatók: Csobán Pál, Nyerges Rita.

1. táblázat

Motívumok száma szerinti %-os eloszlás: általános iskola

Kategóriák	II. oszt.	III. oszt.	IV. oszt.	V. oszt.	VI. oszt.	VII. oszt.	VIII. oszt.	Összesen
I. 1	11,35	14,00	14,45	22,94	21,23	16,68	22,21	17,80
2	29,24	30,23	28,91	18,40	15,54	12,97	19,18	20,79
3	28,74	20,00	13,93	7,73	3,18	8,03	10,27	12,51
4	7,25	11,65	17,11	17,05	24,32	23,48	17,42	17,45
II. 1	1,57	1,65	6,50	2,08	3,76	8,12	5,77	4,39
2	0,12	0,12	0,13	-	-	-	0,19	0,08
3	2,17	2,12	3,45	2,08	1,83	3,79	3,42	2,67
III. 1	0,12	0,07	-	0,24	-	-	-	0,14
2	8,09	5,30	4,91	6,75	8,01	7.85	5,87	6,77
3	4,23	3,17	3,05	7.85	11,39	7,24	3,62	6,00
4	1,21	0,94	0,66	2,82	2,89	3,18	4,50	2,45
5	1,08	0,58	-	1,72	0,77	1,41	0,68	0,91
6	2,05	2,35	0,40	2,33	0,58	0,62	0,29	1,16
7	0,72	2,12	2,25	2,21	2,70	3,71	4,99	2,79
8	6,04	5,06	4,24	5,77	3,76	2,91	1,56	4,04
IV. 1	-	-	-	-	-	-	-	-
Motívumok száma	828	850	754	815	1036	1133	1022	6438

különböző osztályban tanulók. 2. osztályban a tanulás gyakorlati jelentőségének felismerését (28,73%), a 3. és 4. osztályokban a tanulás személyiségfejlesztő hatását (30,23% és 28,91%), 5. és 8. osztályokban a tanulás társadalmi jelentőségének megjelölését (22,94% és 22,21%), 6. és 7. osztályban a jövő hivatásra való felkészült 24,32, illetve 23,48%-os gyakorisággal találtuk az első helyen.

A választás gyakorisági %-os eloszlása az első helyen megközelítően megegyezik másodiktól nyolcadikig: 22,94%—30,23%-ok között mozog.

A további, második és harmadik helyekre sorolható motívumok %-os gyakorisági megoszlása is a tanulás jelentőségével kapcsolatos I. kategória alkategóriáiban találhatók. A sorrend a második és harmadik helyek között évfolyamonként változik, illetve több évfolyamnál megegyezik. Így például egy-

formán második helyeh találtuk a tanulás társadalmi hasznosságának megjelölését a 2., 5. és 8. osztályokban. Harmadik helyre pedig a 2., 3. és 4. osztályokban sorolhatók ugyanezen alkategóriába a motívumok.

Az általános iskolások összesített adatai alapján megállapíthatjuk, hogy a jelölt összes motívum (6434) 68,55%-a a tanulás jelentőségével kapcsolatos. Első helyen a tanulás személyiségfejlesztő hatását (20,79%),második helyen a tanulás társadalmi hasznosságát (17,80%), harmadikon a tanulás mint a jövő hivatásra való felkészülés eszközét (17,45%), negyediken pedig a tanulás gyakorlati jelentőségét (12,51%) jelölték. A tanulási-megismerési motívumok előfordulási gyakorisága ugyanakkor elenyésző, az összes motívumok 7,14%-a csupán. Ezen belül is az elsajátítási folyamattal kapcsolatos megismerési érdeklődés az összes előfordulás 0,08%-a, így a rangsorban az utolsó helyre került. Ilyen motívumok az 5., 6. és 7. osztályokban egyáltalán nem fordultak elő. A tanulás szociális motívumait (III. kat.) az összesítésben 24,26%-os gyakorisággal találtuk. Ezen belül a szociális státus elnyerésére való törekvés 6,77%-os gyakoriságú volt mint a legnagyobb összesített érték, a felnőttekkel való identifikáció pedig 0,14%-os gyakorisági előfordulással a legkisebb. Az általános iskolásoknál a tanulói személyiségen belüli kedvezőtlen motívumok (IV. kat.) megjelölésével egyetlenegy esetben sem találkoztunk!

A következőkben az egyes osztályoknál kapott eredményeket a Spearman-féle rangkorrelációs együttható alapján elemeztük. A számításokat az egyes osztályok tekintetében páronként végeztük. Megállapítottuk, hogy a kapott változók a 2. és 3. osztályokban korrelálnak (r = 0,955), a 3. és 4. (r = 0,257), a 4. és 5. (r = 0,40), valamint az 5. és 6. osztályok adatai nem mutatnak korrelációt (r = 0,444). A 6. és 7. osztály adatai (r = 0,84), illetve a 7. és 8. osztályok adatai enyhe fokban korrelálnak (r = 0,51).

A fenti adatokból arra következtethetünk, hogy az életkor és az iskolafok változásával, emelkedésével a tanuláshoz fűződő motívumok csak kismértékű mennyiségi növekedést mutatnak. A tanulók tehát nem törekednek az osztályfok emelkedésének arányában differenciáltabb, árnyaltabb, nagyobb terjedelmű motívum leírásra. Ugyanakkor azzal is tisztában vagyunk, hogy a motívumok mennyiségi növekedése nem jár mindig együtt azok minőségi változásával, de azt tételezzük, hogy a tanulási motívumok árnyaltabb körülhatárolása több motívum megjelölését is szükségessé teheti. Úgy értékeljük továbbá, hogy minőségileg sem mutatják a tanulók motívumai az életkor és az osztályfok változásának arányában a várt fejlődést (a tanulás jelentőségének megjelölése került minden osztályfokon az első helyre). Emögött azt gyaníthatjuk, hogy a tanulók "tudott" motívumaikban elsősorban a pedagógusoktól és/vagy szülőktől

átvett, idealisztikus "szólamokat" jelölnek, esetleg "követnek". Ezt látszik igazolni a tanulás társadalmi hasznosságának nagy arányban való jelölése minden osztályfokon. A tudott és valóban ható motívumok között erős szakadékot gyanítunk. Csupán a 4. és 5. osztályokban vélünk felfedezni egyenetlenségeket a korrelációs számítások alapján. 4. osztályban megnő a megismerési érdeklődés %-os gyakorisága, 5. osztályban pedig a tanulás szociális motívumainak jelentősége. Ennek okát egyelőre csak az életkori változásokban találjuk.

A motívumok tehát általánosan ható, amorf, illetve széles lokalizációjú elemek, tartalmi szempontból az érdekesség, a tartalom, a folyamat, illetve az igazság iránti érdeklődés nem nyer kifejtést bennük. A jelölt motívumok a motivációs folyamat végrehajtó szintjére utalnak a kutató, alkotó szint helyett. Az érzelmileg igenlő színezetű tanulási motívumok kizárólagosságát pedig meg kell kérdőjeleznünk.

b) GIMNÁZIUM (2. táblázat)

Ezen iskolatípusban a jelölt motívumok száma: 1013, osztályonként átlagosan 253,25. Egy tanulóra eső átlag motívumszám: 2,95. Nagyobb érték tehát, mint amivel az általános iskolások körében találkoztunk. I. osztályban: 3,32, II. osztályban: 3,01, III. osztályban: 2,49, a IV. osztályban pedig 2,70.

I. és II. osztályok:

Az általános iskolához hasonlóan a tanulás társadalmi jelentőségének felismerése fordul elő a legnagyobb %-os gyakorisággal. I. osztályban a jövő hivatásra való felkészülés: 18,12%, II. osztályban 16,11%. A %-os gyakoriság abszolút értéke azonban láthatóan alacsonyabb, mint az általános iskolai osztályoknál, tehát nagyobb jelentőséget kapnak egyéb motívumok is.

Második helyre I. osztályban a tanulás társadalmi hasznossága (17,88%), II. osztályban pedig a tanulás kedvezőtlen, elutasító motívumai (15,64%) kerültek. Harmadik a rangsorban I. osztályban a tanulás személyiségfejlesztő hatása (11,76%), II. osztályban pedig a tanulás tartalmához fűződő érdeklődés (14,69%).

III. osztályok:

A legnagyobb %-os gyakoriság a tanulás tartalmához fűződő érdeklődés terén volt kimutatható (15,98%), második helyen a kellemetlenségek elkerülésének motívumai találhatók (12,37%), a harmadik pedig a rangsorban a tanulás gyakorlati jelentőségének megjelölése (11,34%).

IV. osztályok:

A kedvezőtlen, elutasító tanulási motívumok kerülnek előtérbe (19,08%). Második helyen a tanulás társadalmi hasznossága áll (15,61%), harmadik helyen

2. táblázat

Motívumok száma szerinti %-os eloszlás: gimnázium

Kategóriák	I. oszt.	II. oszt.	III. oszt.	IV. oszt.	Összesen
I. 1	17,88	12,32	8,25	15,61	14,46
2	11,76	6,16	9,28	5,78	9,07
3	4,94	6,16	11,34	14,45	8,08
4	18,12	16,11	8,76	2,31	13,16
II. 1	8,94	14,69	15,98	14,45	12,46
2	3,53	0,95	2,58	3,47	2,19
3	4,00	1,90	1,03	3,47	2,89
III. 1	-	-	-	-	-
2	9,18	5,21	5,67	5,78	7,08
3	4,00	2,84	5,67	4,05	4,09
4	5,41	3,79	1,55	2,31	3,79
5	2,35	3,32	0,52	1,16	1,99
6	0,94	0,95	1,03	2,31	1,00
7	3,06	4,74	8,76	2,31	4,39
8	5,88	5,21	12,37	4,62	6,78
IV. 1	-	15,64	7,22	19,08	7,98
Motívumok száma	425	211	194	173	1003

pedig a tanulás gyakorlati jelentősége, illetve a tanulás tartalmához fűződő érdeklődés 14,45%-kal.

Az összesített adatok szerint első helyre a tanulás társadalmi hasznossága (14,46%), másodikra a személyiségfejlesztő hatása (13,16%) kerültek. Feltételezésünk szerint itt már a valóban "tudott" és egyben belátott, a személyiségen átszűrt motívumokról van szó. Harmadik helyen a tanulás tartalmával kapcsolatos érdeklődés (13,16%) szerepel. A kedvezőtlen, elutasító tanulási motívumok az összesített rangsorban a harmadik helyre kerültek (7,98%), a kellemetlenségek elkerülésének motívuma pedig a nyolcadik helyre (6,78%). Utolsó a rangsorban a tárgyi jutalomért való tanulás 1%-os előfordulással, ami logikusan adódik az életkori sajátosságokból is.

A korrelációs vizsgálat alapján az is kitűnik, hogy az osztályfokok emelkedésével legalábbis az osztályok adatainak páronkénti összehasonlítása nem

mutat függetlenséget. Az I. és II. osztályok (r = 0,836), a II. és III. osztályok (r = 0,708), valamint a III. és IV. osztályok adatai (r = 0,657) is enyhe fokú korrelációt mutatnak.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a gimnazisták tanulási motívumainak leírásánál mennyiségileg valamivel több motívumot jelöltek meg, mint az általános iskolások. Minőségileg vizsgálva pedig úgy tűnik, hogy míg a gimnázium I. osztályában még az általános iskolai beidegződések hatnak, továbbra is a tanulás jelentőségével kapcsolatos motívumok kerülnek az első három helyre — jóllehet itt már valóban tudott, belátott, a személyiségen átszűrt motívumokról van szó —, II. osztálytól megjelennek a tanulás kedvezőtlen, elutasító motívumai. Egyidejűleg megnő a megismerési érdeklődés motívuma, elsősorban a tanulási tartalom irányában megmutatkozó érdeklődés. II. osztályokban a kellemetlenségek elkerülésének motívuma kerül a második helyre, IV. osztáyban pedig ugyanezen motívumok már az első helyen állnak. A "csak megúszás" motívuma, illetve a tanulástól való eltávolodás tapintható ki itt.

A gimnáziumban tehát a II. osztályoktól a tanulás motívumai feltűnően széthúzódnak, maguk a gyakorisági %-os értékek minden kategóriánál alacsonyabbak, s sajnálatos módon nagy %-ban fordulnak elő a tanulás negatív motívumai, illetve a kellemetlenségek elhárításának motívumai. E motívumok az általános iskolásoknál is meglehettek — ha esetleg nem is ilyen magas %-os arányban, de ők ennek megfogalmazásától talán maguk előtt is féltek —, a gimnazistáknál azonban egyértelműen tanulási kudarcokra, szorongásokra, defenzív tanulási stratégiára következtethetünk. Ez azért káros, mert épp a gimnázium az az iskolatípus, mely deklaráltan a felsőfokú intézményekben való továbbtanulásra tenné, teszi alkalmassá tanulóit. Ezen kialakult tanulási motívumok éppen e célt hiúsítják meg a tanulók jelentős részénél.

c) SZAKKÖZÉPISKOLA (3. táblázat)

A jelölt motívumok mennyiségének (976) egy tanulóra eső átlaga: 2,72 motívum. I. osztályban: 2,31, II. osztályban: 2,53, III. osztályban: 2,89, IV. osztályban: 3,73. Osztályonként tehát a jelölt motívumok száma egyenletesen emelkedik.

A motívumok %-os gyakorisági eloszlását illetően mind a négy szakközépiskolai osztályfok tekintetében első helyre a kellemetlenségek elkerülésének motívuma került. I. osztályban: 19,29%, II. osztályban: 28,62%, III. osztályban: 21,39%, IV. osztályban: 24,59%-os gyakorisággal. Tehát IV. osztályig fokozatosan emelkedő százalékértékben, az összes jelölt motívum 24,59%-át téve ki.

3. táblázat

Motívumok száma szerinti %-os eloszlás: szakközépiskola

Kategóriák	I. oszt.	II. oszt.	III. oszt.	IV. oszt.	Összesen
I. 1	7,72	9,76	6,66	10,04	8,70
2	8,07	9,09	4,85	3,05	6,65
3	9,47	7,74	4,24	4,37	6,86
4	12,28	6,40	13,33	7,86	9,63
II. 1	17,89	7,41	8,84	14,41	12,29
2	2,46	-	-	2,18	1,23
3	3,16	1,68	2,42	1,75	2,25
III. 1	-	1,35	2,42	-	0,82
2	6,66	4,71	1,21	5,67	4,91
3	2,81	11,45	6,06	10,91	7,89
4	0,70	1,35	2,42	3,50	1,84
5	2,45	4,38	8,48	10,04	5,84
6	0,70	0,34	0,60	0,44	0,51
7	5,61	5,72	3,63	0,44	4,09
8	19,29	28,62	31,00	21,39	24,59
IV. 1	0,70	-	4,25	3,93	1,84
Motívumok száma	285	297	165	229	976

I. osztályban a második helyen a tanulási folyamat iránti érdeklődés áll (17,89%), harmadikon pedig a jövő hivatásra való felkészülés motívuma (12,28%). II. osztályokban második helyen a tanulás mint a szülőkkel való identifikációra törekvés, a szülői elvárásnak való megfelelés 11,45%-kal szerepel. Harmadik helyen pedig a tanulás társadalmi hasznosságának felismerése (9,76%) áll. III. osztályokban második helyen a tanulás mint a jövő hivatásra való felkészülés (13,33%), harmadikon pedig a tanulás folyamata iránti érdeklődés (8,48%), illetve a tanárokkal való szociális identifikáció (8,48%) van. IV. osztályoknál második helyre a tanulás folyamata iránti megismerési érdeklődés (14,41%), harmadikra pedig a szülőkkel való identifikáció (10,91%) került.

Az összesített adatok alapján a 976 jelölt motívum közül az első helyen a kellemetlenségek elkerülésének motívuma (24,59%), második helyen a tanulás

tartalma iránti érdeklődés (12,29%), harmadikon pedig a jövő hivatásra való felkészülés (9,63%) áll. Legutolsó a rangsorban a gimnáziumokhoz hasonlóan a tárgyi jutalomért tanulás (0,51%). A korrelációs vizsgálat eredményei szerint az I. és II. osztályok adatai nem korrelálnak egymással (r = 0,414), a II. és III. osztályok adatai korrelálnak (r = 0,786), a III. és IV. osztályokban kapott adatok szintén nem mutatnak korrelációt (r = 0,278).

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a vizsgált szakközépiskolai osztályok mindegyikében első helyre a kellemetlenségek elkerülésének motívumai kerülnek, feltehetően a tanulók sok tanulási sikertelenséget élnek át, szorongás alakul ki bennük avagy éppen "a csak megfelelés" motívuma irányítja tanulásukat. Érdekes jelenség még a szociális motívumok gyakorisági %-ának a másik két iskolatípusohoz képest jelentős megnövekedése, s a szülőkért, illetve a tanárokért való tanulás motívumainak előtérbe kerülése.

d) SZAKMUNKÁSKÉPZŐ (4. táblázat)

A jelölt motívumok számát (644) a vizsgált tanulók számával (396) összevetve átlagosan egy tanulóra 1,62 motívum jut, alacsonyabb tehát, mint az előző három iskolatípusban. I. osztályban: 1,48, II. osztályban: 1,69, III. osztályban: 1,86. Az osztályfokok növekedésével tehát fokozatosan emelkedő számot mutatnak.

A motívumok %-os gyakorisági elemzése arra világít rá, hogy a szakközépiskolai tanulókhoz hasonlóan első helyen mind a három osztályfokon a kellemetlenségek elkerülésének motívuma áll. I. osztályban: 44,02%, II. osztályban: 34,84% és III. osztályban: 30,72%. Ilyen magas előfordulási gyakorisággal egyetlen iskolatípusban, egyetlen osztályfokon, egyetlen kategóriában sem találkoztunk. Az összes megjelölt motívum (44) 38,04%-a sorolható ugyanis ebbe a kategóriába, azaz a vizsgálatban részt vevő szakmunkástanulók (396) 62,34%-a jelölte első helyen. Második helyre szintén mind a három osztályfokon a tanulás tartalmával kapcsolatos érdeklődés került I. osztályban: 9,55%, II. osztályban: 20,70%, III. osztályban: 21,56%. Az alkategórián belül is fokozatos növekedést látunk az osztályfok emelkedésével párhuzamosan. Harmadik helyen az első két osztályfokon a tanulás gyakorlati jelentőségének felismerése áll. I. osztályban: 6,82%, II. osztályban: 9,09%, a III. osztályban pedig a magáért a tudásért, a tudásszomj kielégítéséért tanulás került a harmadik helyre 10,46%-kal.

Az adatok összesítése szerint — ahogy már utaltunk rá — első helyen a kellemetlenségek elkerüléséért való tanulás áll (38,04%), másodikon a tartalom iránti megismerési érdeklődés (15,82%), harmadikon pedig a tanulás gya-

4. táblázat

Motívumok száma szerinti %-os eloszlás: szakmunkásképző

Kategóriák	I. oszt.	II. oszt.	III. oszt.	Összesen
I. 1	5,12	3,03	3,92	4,17
2	4,44	4,04	4,57	4,34
3	6,82	9,09	5,88	7,29
4	4,09	1,01	1,31	2,48
II. 1	9,55	20,70	21,56	15,83
2	-	2,52	5,23	2,01
3	6,14	65,6	10,46	7,29
III. 1	-	-	-	-
2	6,14	6,56	1,96	5,27
3	3,41	1,01	2,61	2,48
4	1,70	1,01	7,84	2,95
5	4,43	6,06	-	3,88
6	2,73	3,03	-	2,17
7	1,02	0,50	1,31	0,93
8	44,02	34,84	30,72	38,04
IV. 1	0,34	-	2,61	0,77
Motívumok száma	293	198	153	644

korlati jelentőségéért (7,29%), illetve a tudásért való tanulás (7,29%) áll. Legalacsonyabb előfordulást a kedvezőtlen, elutasító motívumok körében találtuk (0,77%).

A korrelációs számítások szerint az I. és II. osztályok adatai nem korrelálnak (r = 0,283), a II. és III. osztályoké úgyszintén nem mutatnak korrelációt (r = 0,02).

Összefoglalva egy reális, kiegyensúlyozott, homogén motivációs képet kaptunk ebben az iskolatípusban. A kellemetlenségek elkerülésének nagy számú motívuma — sajnálatos módon napjainkban — reális, hiszen épp a szakmunkásképző intézetekben küszködnek a legtöbb és legkülönfélébb tanulási nehézségekkel a tanulók, s itt tudnak maguk mögött leginkább kudarcos tanulástörténetet.

5. táblázat

Motívumok száma szerinti %-os eloszlás: egyetem

Kategóriák	Nappali III/évf.	Posztgraduális II/évf.	Összesen
I. 1	4,72	5,75	4,91
2	3,94	34,48	9,61
3	2,36	12,64	4,27
4	3,67	17,24	6,19
II. 1	17,59	9,20	16,02
2	5,25	1,15	4,48
3	2,36	1,15	2,14
III. 1	1,57	-	1,28
2	0,79	14,94	3,42
3	5,77	-	4,70
4	4,72	-	3,85
5	17,58	-	14,31
6	6,30	-	5,13
7	1,31	-	1,07
8	1,31	3,45	1,71
IV. 1	20,73	-	16,88
Motívumok száma	381	87	468

e) EGYETEM (5. táblázat)

Nappali, III. évfolyamos tanár szakos hallgatók:

A hallgatók által megjelölt motívumok száma 381, egy hallgató átlagosan 3,25 motívumot jelölt, tehát messze többet, mint az eddigi bármely iskolafokon.

A %-os gyakorisági vizsgálatok alapján megállapíthatjuk, hogy első helyen a kedvezőtlen, elutasító motívumok szerepelnek 20,73%-ban. Második helyre a tanulási tartalom iránti érdeklődés került (17,59%). Harmadik helyen pedig a szociális motívumok kategóriáján belül az oktatókkal való identifikáció áll (17,58%). A legalacsonyabb gyakoriságot a külső kényszerből, a kellemetlenségek elkerüléséből való tanulás jelentette az egyetemisták számára, 1,31%-os gyakoriságban.

Meglepő tehát a nappali tanár szakos hallgatók esetében az első helyre kerülő kedvezőtlen, elutasító motívumok magas százalékos előfordulási gyakorisága. Sok objektív és szubjektív, a tanulástól eltávolító, kiábrándító, perspektívavesztést előidéző jelenséget tapasztalhattak és élhettek át III. évfolyamos korukra e hallgatók. Ugyanakkor az "egyes oktatókért érdemes jól tanulni" motívum igen értékes. A kellemetlenségek elkerülésének érdekében való tanulás motívuma pedig feltehetően azért került az utolsó helyre, mert a bölcsészkari hallgatók körében a tanulási sikertelenség "élménye" elenyésző.

Posztgraduális képzésben részt vevő pedagógia szakos utolsó évfolyamos (III.) levelező hallgatók:

Átlagosan 2,23 tanulási motívumot jelöltek, kevesebbet tehát, mint a nappali tagozatos egyetemisták. Első helyen az önmeghatározást, öntökéletesítést, a tanulás személyiségfejlesztő hatását fogalmazták meg 34,48%-ban. Második helyen a tanulás mint a további életcélok eléréséhez vezető út (16,02%) motívuma áll. Harmadik helyen a szociális státus elnyerésének törekvése található (14,94%). Legalacsonyabb gyakorisági előfordulás a szociális motívumok körében volt.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a posztgraduális képzésben részt vevő hallgatók kikristályosodott motivációs bázissal rendelkeznek, határozott elképzeléseik vannak a választott szakkal, a tanulással: így az öntökéletesítés, önfejlesztés, további célok elérése, szociális státus emelése.

Következtetések

A vizsgálati adatok egyértelműen rámutatnak arra, hogy az életkor és az iskolatípus függvényében a tanulók tanulási motivációja nem mutat egyenletes mennyiségi és minőségi változást. Egyes osztályfokokon a tanulási motívumok az előző osztályfokon kialakult motívumok által erősen befolyásoltak. Kivételek az általános iskola 3., 4. és 5. osztályai, a szakközépiskola II. és III. osztályai, illetve a szakmunkásképző.

Megállapíthatjuk, hogy a tanulók tanuláshoz való viszonyulását, a tanulás értelmének megítélését nagymértékben befolyásolja a tanulás általános társadalmi presztízse s a saját tanulási tapasztalatuk. A tanulás értelmének belátása, a tanulás személyes jelentőségének felismerése nem megy automatikusan, hanem szocializáció--nevelés--oktatás folyamatában történik. A tanítás-tanulás minősége erőteljesen befolyásolja ezt a folyamatot. Fokozatosan történik a tanulás objektív (társadalmi hasznosság) és szubjektív (öröm saját maga szá-

mára, saját igényszintből kiinduló, saját lehetőségeket mérlegelő szubjektív felelősség) jelentőségének felismerése, átélése, tudatosulása.

A tagadó, nemleges motívumok önmagukban nem gyengülnek, hanem csak a helyeslő, igenlő motívumok nyomása alatt. A tanulás motívumai a külső hatások által egyrészt bevésődnek a személyiségbe, de egyidejűleg a bevésődött motívumrendszer önmaga regulációjával az individuumot autonómmá is teszi e külső hatásokkal szemben.

A motivációs szféra dinamikusabb, mint az intellektuális (kognitív), a motivációk körében gyorsabban mehetnek, mennek végbe változások. Ugyanakkor az is igaz, hogy a tanulási tevékenység motivációs oldalát lényegesen fáradságosabb formálni, mint a konkrét tanulási tevékenységet. Vizsgálati eredményeinkből e formálás zavaraira következtethetünk.

PUKÁNSZKY BÉLA

"SZEMÉLYISÉG A NEVELŐI OKTATÁS CÉLJA!" — SCHNELLER ISTVÁN PEDAGÓGIAI ÖRÖKSÉGE*

Ötven éve hunyt el a személyiségpedagógia kiváló magyar képviselője, Schneller István (1847—1939). Neveléstani rendszere a "személyiség pedagogikája" néven vált ismertté, közvetlen hatása pedig olyan pedagógus-elméletírók gondolkodásában élt tovább, mint Kemény Gábor (1883—1948), Imre Sándor (1877—1945) és a későbbiekben irodalmárrá lett Makkai Sándor (1890—1952).

Mielőtt e pedagógia részleteivel, alkotóelemeivel megismerkednénk, tekintsük át Schneller István életének legfontosabb állomásait.

Kőszegtől Szegedig

Schneller István 1847. augusztus 3-án született egy kőszegi lelkész fiaként. Eszmélésének ideje az elbukott szabadságharc utáni esztendőkre esett, s ő maga emlékezett később úgy, hogy a magyarság akkori szenvedései mély nyomokat hagytak lelkében. A kőszegi és soproni diákévek után Halléba került, ahol teológiát hallgatott az egyetemen. A pedagógia iránt is felébredt az érdeklődése — a Herbart-tanítvány Ziller és Barth gyakorlóiskolájába is ellátogatott.

Tanulmányai befejezése után először magánnevelőként gyarapította pedagógiai képességeit, majd 1874-ben az eperjesi, illetve 1877-ben a pozsonyi evangélikus teológiai intézet tanára lett. Közel húszesztendős itteni munkásság után 1895-ben nyert kinevezést a kolozsvári egyetem időközben megüresedett pedagógiai tanszékére. Egyetemi professzori működésével párhuzamosan az egyetem mellett működő tanárképző intézet tanáraként, majd 1906-tól igazgatójaként a pedagógusképzésben is tevékenyen részt vett.

Schneller István volt a kolozsvári egyetem rektora, amikor 1919. május 12-én a román hatóságok az egyetem működését karhatalom alkalmazásával fel-

*A dolgozat "A tanárképzés története a József Attila Tudományegyetemen és jogelődjein (1872—1985)" c. OTKA-kutatás keretében készült.

függesztették. A professzorok többségével együtt neki is el kellett hagynia a várost, s 1920 áprilisától Budán folytatták az oktatómunkát. E vargabetű után 1921 októberében Szegedre költözött az egyetem. Schnellernek jelentős szerepe volt abban, hogy a kényszerű költözködések ellenére a legtöbb tanár kitartott az egyetem mellett. Az intézmény lakhelyét illetően többféle lehetőség szóba került, Schneller egyértelműen Szeged városát részesítette előnyben. (Feltehetően az elhelyezésre vonatkozó miniszteri döntés előkészítésében is jelentős szerepe volt.)

1923 végéig a Szegeden működő egyetem professzoraként és a tanárképző intézet igazgatójaként dolgozott. Tudományos munkásságát nyugdíjazása után is folytatta, tanulmányokat publikált, tudományos üléseken vett részt. Hosszú és tevékeny élete 1939-ben szakadt meg.

Egy morálantropológiai alapozású pedagógiai rendszer

Schneller István pedagógiaelméletének körvonalai már teológiai tanár korában kibontakoztak, mégis kolozsvári egyetemi tanárságának idejére tehető a kiforrott koncepció megjelenése. Mivel leíró-rendszerező neveléstani könyvet nem írt, cikkei, tanulmányai és a tanítványok lejegyzésében fönnmaradt neveléstani tárgyú előadásai alapján alkothatunk magunknak képet a teljes elméletről.[1]

Alapvető jellegzetessége Schneller pedagógiájának az ember erkölcsösödésébe vetett feltétlen hit. Ezt az etizálási-etizálódási folyamatot egy háromlépcsős processzusként írja le, melyben az ember "értékképzetei" az érzéki Éniségtől fejlődnek a történeti Éniség közbülső állomásán keresztül a tiszta Éniség etikai magaslatáig. Ezen az úton válik az egyéniségből tudatos, erkölcsös személyiség.

[1] Ezek közül elsősorban a következőket használtuk: Schneller István: Paedagogiai dolgozatok. Első kötet. Hornyánszky, Bp., 1900.; Schneller: A Kolozsvári Országos Tanárképző Intézet Gyakorló Középiskolájának 1917/18. évi beszámolója. Program értekezésül: Dr. Schneller István a Kolozsvári Országos Tanárképző Intézet Gyakorló Középiskolájának tanszervezetére és tantervére vonatkozó javaslata. Stief, Kolozsvár, 1918.; A hallgatók kézírásos lejegyzésében fennmaradt előadások: Neveléstan. 1904/5. I. és II. félév. Kolozsvár, Litografált jegyzet és Didaktika, 1905/6. I. félév. Kolozsvár. Litografált jegyzet.

A Schnellerrel foglalkozó újabb szakirodalomból kiemeljük: Köte Sándor: A személyiségpedagógia magyar elmélete. In: Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és dualizmus korában. Bp., 1975. Tk.; Schneller István és Imre Sándor tantervelméleti törekvései. Szerkesztette, a bevezetést írta és jegyzetekkel ellátta Ravasz János. A tantervelmélet forrásai c. sorozat 4. kötete. Bp., 1984. OPI.

E folyamat stációit a szubjektumra vonatkoztatva "Éniségek"-nek nevezi, de ugyanez a folyamat értelmezhető az emberi társadalmak fejlődésére is — az ősközösségtől egészen Schneller koráig. "Az emberiség fejlődése... nem egyéb — írja Schneller a Paedagogiai dolgozatok első kötetének bevezetőjében —, mint egyrészt a természet erői fölötti uralkodásunk intensiv és extensiv fokozása, ... másrészt a szellemi organismusnak minél egyénibb és a mindenséget minél inkább felölelő kifejtése, s így a szeretet végtelen országának megvalósítása."[2]

Hegel történetfilozófiájának hatása az, ami ezekből a sorokból kitűnik: a "szellemi organizmus" fejlődése voltaképpen az objektív társadalmi szellem alakváltozásaiban is megragadható. "A világtörténet — olvashatjuk Hegelnél — a szellem isteni, abszolút folyamatának bemutatása legfőbb alakjaiban, annak a fokozatnak a bemutatása, amely által eléri igazságát, magáról való öntudatát."[3] Ami Hegelnél az objektív szellem önmegvalósítási folyamata, az Schneller szerint szüntelen fejlődés "Isten országának", a "szeretet birodalmának" evilági eljöveteléig.

Mind az objektív társadalmi, mind pedig a szubjektív egyéni erkölcsi fejlődés legfőbb mozgatórugója a "szeretet", az a filozófiai síkra emelt tevékeny szeretet, amely Schneller rendszerének végső szervező elvévé avatódik. Mert mi is tépné ki az embert az érzéki Éniség egoizmusának börtönéből, ahol a "mindenki mindenki ellen" vívott harcának farkastörvényei uralkodnak? Mi bírhatja rá az addig mindenkit és mindent csak saját céljai eléréséhez eszközként felhasználó érzéki embert arra, hogy elfogadja a szűkebb-tágabb közösségi körök, "történeti hatalmak" magatartást szabályozó előírásait, törvényeit? És végezetül: melyik az az erő, ami segít az egyéniség teljes elvesztésével fenyegető önmegtagadás, a történeti Éniség állapota fölé emelkedni? Mi készteti az embert arra, hogy felismerje és átérezze: a közösségi körök (mint a család, a község, az egyház és a nemzet) által hordozott kulturális kincs elsajátítása útján végül is betagolódhat az egész emberiség nagy közösségébe, felemelkedhet a tiszta Éniség szintjére? S ami talán a legfontosabb: mi adhat szüntelen biztatást ahhoz, hogy higgye: a tiszta Éniség szintjére felemelkedett emberek közössége, a "szeretet országa" — az a nagy egész, melyet minden egyes a maga sokszínűségével, sajátos értékeivel gazdagíthat — e földi világon is megvalósítható?

[2] Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. Bevezetés. 52. p.

[3] Hegel: Előadások a világtörténet filozófiájából. Bp., 1979. Akadémiai Kiadó, 53. p.

Schneller István válasza szerint ez a feltétlen hatalom a szeretet. Nem egyenlő ez a meddő szentimentalizmus érzelgésével, hanem egy magasrendű etikai érzelem -- figyelmezteti olvasóit a szerző. Legfontosabb jellemzője az igazságosság, a másik ember egyéniségének elismerése. Ahogyan azt Schneller a "Paedagogiai dolgozatok" első kötetének bevezetésében megfogalmazza: "Ezen szeretet nyitja meg a szíveket, ezen szeretet alapján bizalommal tárulnak fel a lelkek, s az e közben létesült kölcsönhatás, élet és átélés alapján megtaláljuk a növendéknek máskülönben előttünk elzárt lényegét is. Csak is az életnek más életébe való áthasonulása alapján, avagy más élettapasztalatainak általunk való igaz átélése által értjük meg csak a mást."[4] Milyen szép, érzékletes megfogalmazása ez annak a jelenségnek, amit a mai szóhasználatban az empátia elnevezéssel szokás illetni!

A szeretet erejébe vetett feltétlen hitből egyértelműen következik, hogy Schneller pedagógiájának másik alaptényezője a nevelő, a pedagógus személyisége.

Ki a jó pedagógus?

A kolozsvári professzor pedagógiai tárgyú előadásai közül néhány -- a hallgatók lejegyzésében -- litografált formában fennmaradt. Érdekes, hogy éppen az egyik "Didaktia" című előadássorozatában -- az 1905/06. tanév első felében -- foglalkozott mélyrehatóan a pedagógus kívánatos tulajdonságaival.

Talán az előadás műfaja indokolja, hogy az egyetemi hallgatókkal olyan részlettémákat is alaposan megismertetett, melyek a mai olvasó számára kissé banálisnak hatnak. A tanárokkal szemben támasztandó fizikai követelmények között így szót ejtett a testi felépítésről és az egészségi állapotról. Ha arra gondolunk, hogy abban a korban milyen elterjedt betegség volt a tuberkulózis, érthetővé válik számunkra Schneller aggodalma: "Igazán komolyan kell venni azt az esetet -- figyelmeztette hallgatóságát --, amikor az illető tanár egészségi állapota inficiáló hatással lehet magára az ifjúságra is, különösen értem a tüdővészes állapotokat, vagy egyáltalán az infectiosus betegeket. Azért az illető tanárnak jól felfogott érdekében is ilyen esetekben érthető a nyugdíjazás..."[5]

Előadásaiban a pedagógus ruházatát, öltözködését is vizsgálta. Fő követelménye a tisztaság és az egyszerűség. Az öltözék ugyanakkor legyen az

[4] Schneller: i. m. 34. p.
[5] Schneller: Didaktika. 30--31. p.

"egyéniség kifejezője". Ami a tanár legmegfelelőbb életkorát illeti, síkra szállt azokkal a mechanikus felfogásokkal szemben, amelyek azt egy viszonylag szűk intervallumra korlátozzák (pl. huszonöttől negyvenöt éves korig). Szavai ma is megszívlelendők: "Ha körülnézünk, látni fogjuk, hogy nem lehet ilyen számokkal operálni. Vannak emberek, a kik fiatal korukban öregek és vannak viszont olyanok, a kik öreg korukban fiatalok. Nem a kortól függ a tanár alkalmatos (vagy nem alkalmatos) volta, hanem attól, hogy van-e kölcsönhatás tanár és ifjúság között."[6]

Szó esett a didaktika stúdium keretei között a pedagógus pálya "nemi meghatározottságáról" is: vajon kik alkalmasabbak tanárnak, a férfiak vagy a nők? "E kérdésre egyszerűen felelni nem lehet — halljuk Schneller véleményét. -- Tény az, hogy a nőben a receptív elem van túlsúlyban, a férfiban pedig a spontán elem; amott a passzív, emitt az aktív elem. Így mindkét nemnek megvannak a maga sajátos előnyei nevelési szempontból is."[7]

Schneller a családanya és a dolgozó nő szerepét nem tartotta összeegyeztethetőnek. A leghatározottabban síkra szállt a tanítónők házassága ellen. "A mint férjhez ment -- mondotta a tanítónőről —, megszűnt tanítónő lenni, két úrnak szolgálni nem lehet. A családban azt a nyugodtságot, zavartalanságot, minden idegentől való befolyásoltságot kizáró légkört kell létesíteni, a mely éppen úgy a küzdő férfi urára mint a fejlődő gyermekre nézve életfeltétel."[8] A családanyának "osztatlanul" kell élnie férje "szellemi körében", csak így vehet részt annak munkásságában, így plántálhatja be gyermekeibe "azt az ideált, a melyet ő örökölt, s a mely ő benne él".[9] E felfogás szerint a nőnek visszavonultan kell élnie, kerülnie kell a feltűnést (hiszen "az a nő, a kiről sokat beszélnek, gyanús"), így teljesítheti "szent hivatását", "a családi szent tűzhely mellett". Cserébe azt a tudatot kapja, hogy az ő szerepe pótolhatatlan a társadalom életében: "Csak kiemelkedő nőknek vannak kiemelkedő gyermekeik -- halljuk Schnellertől —, és így mondhatjuk azt is, hogy a társadalmat leghatározottabban és legmélyebben nem a férfi határozza meg, hanem a nő gyermekei útján; ő a jövőnek tulajdonképpeni előkészítője."[10]

[6] Schneller: i. m. 31—32. p. Saját kiemelésem.
[7] Schneller: i. m. 34—35. p. Saját kiemelésem.
[8] Schneller: i. m. 38. p.
[9] Schneller: i. m. 39. p.
[10] Schneller: i. m. uo. Saját kiemelésem.

A tanítónők családi állapotáról vallott rigorózus felfogását feltehetően kortársai közül is sokan megkérdőjelezték, mint ahogyan gyökeresen más véleményt alkotott e kérdésről száz esztendővel korábban a kiváló szarvasi reformer, Tessedik Sámuel is. Ő ugyanis kiemelkedő fontosságot tulajdonított a "tanító-nők" képzésének és munkájának.[11]

A férfi tanárokra vonatkozóan már más Schneller véleménye: az ő számukra a házasság "nagy nevelő iskola az altruizmus szempontjából". Az a férfi tanár, aki saját gyermekeit is neveli, elmélyítheti, "concréttá teheti" szeretetét. "Általánosan szépen lehet szeretetről beszélni, de ezen szép beszédnek tanúbizonysága, próbája az egyes emberrel szemben viselkedő szeretet lehet csak."[12] Ez a gondolat is példázza, hogy Schnellernél a "szeretet elve" nem csupán öncélú szentimentalizmus, hanem a másokért való cselekvést meghatározó életérzés.

"Abban látjuk tehát a házas tanár előnyét — summázza véleményét a kolozsvári professzor —, hogy folytonosan, a gyerek individualitására utaltatik; s mivel minden egyes gyerek más individualitás, a tanár mintegy leckét kap a gyermekektől, nevelővé válik a nevelés útján. Ott, a hol ez nincs meg, igen könnyen befészkelődik egy általános chematizáló és mechanizáló modor magába a nevelésbe, a mely fölöslegesen hangsúlyozza a tekintélyt, a mely mögött azonban nincsen szerető szív, a mely az individualitással törődnék."[13] Rousseau-i ihletésű gondolatok ezek a gyermeki egyéniség tiszteletéről, az egyénre szabott bánásmód szükségességéről.

A pedagógus fizikai és nemi meghatározottsága után Schneller előadásaiban a tanár belső értékeivel, habitusával is foglalkozik. Rendkívül fontos kritériumnak tartja, hogy mint személyiség a pedagógus "a kultúrmunka egészébe belehelyezkedjék". Az organisztikusan felfogott, egymásra héjszerűen rétegződő "történeti hatalmaknak", a nagy egésznek értékes szervévé kell válnia. Meg kell találnia saját helyét, saját vezérlő "célgondolatát" ebben a társadalmi rendszerben.

Egyenesen következik ebből, hogy a jó tanár "nem különítheti el magát egy-egy szakmában, hanem a kultúra egészével kell foglalkoznia."[14] Ehhez segíti — a hagyományos értelemben vett — gimnázium is, ahol a műveltség legtágabb régióiba kap bevezetést a fiatal. Az itt szerzett sokoldalú műveltség

[11] Lásd: Tóth Lajos: Tessedik Sámuel. Szarvas, 1976. 144. p.
[12] Schneller: i. m. 41. p.
[13] Schneller: i. m. 42. p. Saját kiemelésem.
[14] Schneller: i. m. 45. p.

nem tekinthető befejezettnek — hangsúlyozza Schneller. Az egyetemnek ugyanis éppen az az egyik legfőbb feladata, hogy alkalmat adjon a hallgatók sokoldalú érdeklődésének kielégítésére. Ennek természetesen elengedhetetlen előfeltétele az egyetemi tanszabadság, a professzorok szabadsága az általuk igaznak felismert tudományos meggyőződés hirdetésében, illetőleg — ezt kiegészítendő — az egyetemi polgárok "hallgatási szabadsága".

Schneller egész életében küzdött az államhatalom "centralisáló és bureaucratisáló" törekvései ellen, fellépett a hivatal "gyámkodó és ellenőrző" magatartásával szemben. A tanszabadság megsértését látta abban az irányzatban is, amely a magyar egyetemeken — francia mintára — a "szakiskolai jelleg, a szakképzési irányultság előtérbe kerülését szorgalmazta.[15]

Hogy a "kultúra egésze" kifejezés Schneller felfogásában döntő többségében humán műveltséget jelentett, azt bizonyítja az a részletezés, amelyben a leendő középiskolai tanárok számára szükséges stúdiumokat taglalja.

Milyen tudományokkal kell foglalkozniuk a tanárjelölteknek? Mindenekelőtt a történettel, elsősorban saját szakmájuk történetével. Fontos a művészet, a szépirodalom és a nyelv ismerete is. Régi eszményét eleveníti fel újra, amikor az összehasonlító vallástörténetet is a jövendő tanároknak hallgatni szükséges tárgyak közé sorolja. (Minden bizonnyal az egyes felekezetek közötti megértést, a vallási türelmet kívánta ezúton a hallgatók igényévé tenni, ez a nyitottság és együttműködésre kész megértés Schnellert magát is jellemezte.) A filozófia sem elhanyagolható tudomány, hiszen ez teszi lehetővé, hogy "ki-ki saját gondolkodása alapján alkossa meg a maga világnézetét".[16]

A fentebb említetteken túl fontos még a pedagógus számára, hogy a "szociális kérdések" tárgyában is megbízható ismeretekkel rendelkezzen. "Érezhetjük ugyanis — magyarázza Schneller —, hogy az egész társadalom mintegy forrongó vulkánon áll. A sociális kérdés a maga nagy és fényes voltával mindenképpen előtérbe lép; ezért is nagyon kívánatos, hogy azok, a kik vezető szereppel bírnak, különösen a kik mint tanárok lesznek kötelesek a jövő nemzedéket befolyásolni, e sociális kérdés tényezői felől tájékozódva legyenek."[17]

[15] Lásd e kérdésről például: Schneller: Paedagogiai dolgozatok II. kötetének az "Egyetemi tanügyi irányzatunkról" c. fejezetét.

[16] Schneller: Didaktika. 48. p. Saját kiemelésem.

[17] Schneller: i. m. 49. p.

(Érdekes az előadások lejegyzőjének zárójeles megjegyzése is: "Én e tekintetben különösen sokat hallgattam Schnellert, ki a munkások kérdésével foglalkozva mindig nagy publikumot tudott maga köré vonni, s nemcsak jogászokat, hanen minden facultas hallgatóit."[18]

Schneller igen nagy jelentőséget tulajdonított a műveltség legszélesebb körű terjesztésének. Az "University Extension" (kiterjeszkedő egyetem, szabadegyetem) keretei között ismeretterjesztő előadások sorozatait tartották abban az időben világszerte a legszegényebb sorú munkások számára. A kolozsvári professzor is úgy vélte, hogy az egyetem az ilyen felvilágosító tevékenység révén képes lehet a társadalmi berendezkedés jobbítására is. A felvilágosodás korának a nevelés-művelés hatalmába vetett feltétlen hite él itt tovább Schneller gondolkodásában.

"A társadalmat regeneráló munkára van szükség — írja a Paedagogiai dolgozatok első kötetének bevezetésében —, a mely az individualistikus eszmék által megzavart családot, társadalmat eredeti eszmei alapjaira visszaállítja, s e szellemi alapon nyugvó tekintélyével előkészítse, táplálja és támogassa a czéltudatos paedagogiai eljárást."[19] Látható Schneller társadalomszemléletének ellentmondása: a tudás széles körű terjesztése útján a viszonyok jobbítását reméli, de ezzel a változással valójában a régebbi tradíciók újraélesztését kívánja.

A jövendő tanárainak szükséges eddig kizárólag humán elemekből összeszőtt kulturális anyaghoz egyetlen reál tudomány csatlakozik: az egészségtan. "Az egészséggel is foglalkoznunk kell — halljuk Schnellert —, mert ennek segítségével lehet erős nemzedéket teremteni!"[20]

* * *

Schneller István a rendszeralkotás elkötelezett híve, ezért az erkölcsösödás háromlépcsős fejlődésmenetét a pedagógus jellemzésére is kiterjeszti.

Az érzéki Éniség fokán álló tanár számára saját hivatása eszköz csupán. "Azon igyekszik, hogy minél hamarabb lerázza magáról, s lehetőleg minél több jövedelmező magántanítványra, »privátára« tegyen szert. A kik a gyakorlati életbe bepillantanak tudják, hogy milyen könnyű a tanárnak privátát kapni; ámde ezzel azt jelenti ki az illető, hogy az ő tanári működése mint olyan,

[18] Schneller: i. m. uo.
[19] Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. Bevezetés. 39. p.
[20] Schneller: Didaktika. 49. p.

elégtelen" — hangzik Schneller ítélete. Sokkal célszerűbb, ha a pedagógus a kiemelkedő tanulókra bízza gyengébb társaik korrepetálását.[21]

A történeti Éniség álláspontján álló tanár (vagy tanító) mindenáron "önmagát akarja emelni", hivatását és tanítványait saját ambíciói elérése érdekében használja fel. "Lelkiismeretesnek látszik, de csak azért, hogy kitűnjön, hogy szóljanak róla; szeretetet mutat, de csak azért, hogy beszéd tárgya legyen; felfelé a legalázatosabb, de csak azért, hogy elismerjék."[22]

Ezen a ponton előbukkan Schneller morálantropológiai rendszerének egy belső ellentmondása. Ahogyan arra a professzor is figyelmezteti hallgatóságát: "A történeti Éniség álláspontján mindez természetes, de a tanárnak álláspontján rendellenes valami, ezért mindezektől óvakodni kell. Valóban, a történeti Éniség jellemzői közé tartozik »a történeti hatalom (szűkebb-tágabb közösségi körök) köztudatában levő dogmák« engedelmes elfogadása,[23] a külső törvények feltétlen betartása. Ebből viszont az következik, hogy ha ezek a normák erkölcsileg értéktelenek — mint például a felettesei kegyeit kereső törtető tanár esetében —, az egyén azt is gondolkodás nélkül elfogadja. Az ilyen magatartás ugyanakkor az etikai fejlődés zsákutcáját jelentené, az ember megrekedne a történeti Éniség fokán."

Feltehetően maga Schneller is érezte ezt az ellentmondást. A tiszta Éniség szintjén álló pedagógust ugyanis az előző fokozat ellenpólusaként jellemezte: "Én igen nagy súlyt fektetek ... a tanári önérzetre, szemben a régibb patronusokkal, s az újabb időkben különösen állami hatóságokkal szemben elkövetett alázatoskodással. A tanári önérzettel aztán adva van az is, hogy a többi tanárokkal solidaritási érzékkel bír, hogy testületi szellem fejlődik ki az illetők között."[24]

Tanári önérzet, a pedagógusok egymást segítő tartalmas közössége, élő iskolai tradíciók — ezek azok a tényezők, amelyek Schneller felfogása szerint a pedagógus etikai fejlődését előmozdíthatják.

A tiszta Éniséggel rendelkező tanárnak, az igazi "személyiségnek" természetszerűen bele kell tagolódnia a tágabb közösségi körökbe, a történeti hatalmak felsőbb organizációiba is. Így az igazi pedagógusnak jó hazafinak kell lennie. A valódi hazaszeretetről akkor beszélhetünk, ha a nemzetállammal "érdekközösséget vállalunk", tehát ha annak értékeivel, alkotmányával,

[21] Vö. Schneller: i. m. 64. p.
[22] Schneller: i. m. 67. p. Saját kiemelésem:
[23] Schneller: Javaslat..., 52. p.
[24] Schneller: Didaktika. 69. p. Saját kiemelésem.

törvényeivel, törekvéseivel együtt mintegy bennünk is él. "Ez a szellemi közösség, a nemzetállam szellemében való élés a hazaszeretet alapja."[25] Schneller dialektikus gondolkodásának szép példája, ahogyan a nagy közösségen belül az egyén másságát, egyediségét jellemzi: "Miután azonban minden egyes ember egy sajátos szerv, ha igazán a haza szellemi testében él, szükséges, hogy mindenki egész sajátos politikai meggyőződésre juthasson... Minden tudatos embernek lelkében él az ő hazájáról, államáról egy eszménykép, az illetőnek politikai meggyőződése. Ez mindig jogosult; s nem sanctificálása a létező állapotoknak, hanem a fejlődés törvényire támaszkodva, a létező törvényeket elismerve, közreműködés a törvényes állapot előbbrevitelén a fejlődés szempontjából."[26]

A társadalmi beilleszkedés, ami erkölcsi értelemben a tiszta Éniség fokára emelkedést, a személyiséggé válást jelenti, ezek szerint nem egyenlő az egyéniség tagadásával. Így az érzéki Éniség fokán eleve adott, a történeti Éniség szintjén elnyomott egyéniség itt a fejlettség legmagasabb szintjén diadalmaskodhat: sajátos vonásaival gazdagíthatja a nagy egész, a nemzet színgazdag összképét.

A nemzet után a következő közösség, történeti hatalom, melybe a tanárnak is be kell tagolódnia, az emberiség közössége, a "humanizmus". Ez megóv bennünket a nemzeti egyoldalúságtól, attól, hogy minden más nemzetről megfeledkezzünk. Ezúton kerülhetjük el azt, hogy saját nemzetünket a "világfejlődés és az egész világ központjának" tekintsük, s így más népeket "eszközi állapotra degradáljunk". "Csodálni magunkat a világ folyásától nem szabad — óvja hallgatóit Schneller —, s ha mi megkívánjuk azt, hogy a mi nemzetünk önállóságát elismerjék mások, a legnagyobb igazságtalanság volna más nemzetek ilyen irányú törekvéseit kicsinyelni, vagy el nem ismerni."[27] Örökérvényű gondolatok ezek a népek egymás iránti türelméről, megértéséről.

Pestalozzi, Schleiermacher, Kant

Schneller filozófiai alapozású pedagógiaelmélete természetesen nem légüres térben jött létre. Ellenkezőleg: több szállal kapcsolódik a nagy elődök felfogásához, hatásuk egyértelműen kimutatható.

[25] Schneller: i. m. 72. p.
[26] Schneller: i. m. 72—73. p. Saját kiemelésem.
[27] Schneller: i. m. 75. p.

Már az előzőekben utaltunk arra, hogy Georg Friedrich Hegel (1770—1831) történetfilozófiájának nyomai jól nyomon követhetően beleötvöződtek Schneller társadalomszemléletébe. Még szembeötlőbb a hatás, ha magát a háromlépcsős schnelleri rendszert vesszük szemügyre. Az érzéki, történeti és a tiszta Éniség fejlődésmenete a tézis, antitézis és szintézis dialektikájának megfelelő sorozat.

* * *

Amíg Hegel a jellemszilárdság kialakulásában legnagyobb szerepet az emberi intellektus hatalmának tulajdonított, addig a pedagógiában más gondolkodók, mint Johann Heinrich Pestalozzi (1746—1827) a kiegyensúlyozott, szeretetteljes családi élet kiemelkedő fontosságát hangsúlyozták.

Pestalozzinak — ennek az ízig-vérig nevelő alkatú pedagógusnak nemcsak elméleti művei, hanem egész élete példaként állhatott Schneller előtt. Fináczy Ernő szavai szerint Pestalozzi "minden képzelhető nevelés legegyetemesebb kompendiumából", a családból indult ki, s ezt tette Schneller is. Ahogyan azt egyik tanulmányában olvashatjuk: "Fontos a szociális bajnak gyógyítása, az eltévelyedetteknek jó útra terelése, javítása: de sokkal fontosabb, sőt a legfontosabb szociális feladat az ép egészséges társadalom s állami életnek megteremtése. Ennek pedig megteremtője az egészséges, ép, etikai értékektől, a szeretet és hit szelleme által áthatott család. A család a társadalom ősejtje; azért is amilyen a család, olyan a társadalom, s amilyen a társadalom, olyan a család. Egyetlen pedagógus sem tulajdonított olyan feltétlen jelentőséget a családnak, nevezetesen az anyának, mint Pestalozzi."[28]

Íme, egy felvilágosodás korabeli gondolat következetes továbbfejlesztése: a nevelés útján alakítható-formálható a társadalom, de nem akkor, ha csak az egyént fejlesztjük. Ennek a nevelésnek-jobbításnak ki kell terjednie a társadalom "ősejtjére", a családra, hiszen ez a gyermek életének legfontosabb színtere. Schneller így szerencsés kézzel hozta harmóniába az egyéni és a társadalmi nevelést, megteremtette az individuális és szociális pedagógia szintézisét.

Érdekes, hogy Pestalozzi egyik tanulmányában[29] Schnellerhez hasonló módon írta le az ember erkölcsösödésének folyamatát. A három egymást követő

[28] Schneller: Pestalozzi. = A Gyermek. XX. évf. 1927. 7. p.

[29] Pestalozzi: Vizsgálódásaim a természet menetéről az emberi nem fejlődésében. "Meine Nachforschungen..." In: Sämtliche Werke. XII. Band. Berlin, 1938. 1—166. p.

fokozat nála így hangzik: természeti állapot (Naturstand), társadalmi állapot (gesellschaftlicher Zustand) és erkölcsi létállapot (sittlicher Zustand).[30] A fejlődés lehetőségét illetően azonban Schnellernél sokkal pesszimisztikusabb. A tiszta, romlatlan társadalmi állapot azonnal megszűnik, mihelyt az újszülött felsír: megbomlik az egyensúly a szükségletek és a kielégítésükhöz szükséges képességek között. Az ember a társadalmi viszonyok között tudja szükségleteit kielégíteni, de ezért nagy árat kell fizetnie: le kell mondania szabadságáról, a megmerevedett polgári társadalomban ő maga is "megkeményedetté" válhat. Mikor emelkedhet fel az ember az erkölcsi létállapot magaslatára? Csak akkor, ha képessé válik az önfeláldozó szeretetre, a másik ember szempontjainak tiszteletben tartására.

* * *

A német teológus-filozófus Friedrich Daniel Schleiermacher (1768—1834) eszméivel való mély lelki rokonságára Schneller kortársai is felhívták a figyelmet. Tanártársa és barátja, a filozófus Bartók György ezt írta erről Schneller Istvánra emlékező soraiban: "Lelkének romantikus hajlandósága, érzelmi meghatározottsága, az ellentéteket kiegyenlítő készsége, a klasszikus irodalom iránt való nagy szeretete ... Schleiermacherral tette rokonná. Ez a rokonság tagadhatatlanul meglátszik pedagógiai fejtegetéseinek nem szavain, hanem szellemén."[31]

Schleiermacher nem írt különálló neveléstani könyvet, de a berlini egyetem elismert tanáraként három ízben tartott pedagógiai tárgyú előadássorozatot (1813—14, 1820—21 és 1826). Kötet formájában ezek — aforizmáival és neveléssel foglalkozó prédikációival együtt — 1849-ben jelentek meg.[32]

A Bartók György által is említett kapcsolódási pontokon túl a magunk részéről a továbbiakat tartjuk megemlítendőnek:

Schleiermacher felismerte, hogy az ember alakulása, fejlődése a külső hatások és a belső önfejlődés (äussere Einwirkungen und inneres Entwicklungsprinzip) együttes hatásának eredője. Ezzel élesen elhatárolta magát Herbart felfogásától és ugyanakkor a felvilágosodás túlhajtott pedagógiai optimizmusának naivitásától is. Egyiktől azzal, hogy rámutatott a nevelés belső feltételeinek, az egyéni sajátosságoknak jelentőségére, a másiktól pedig azáltal, hogy felismerte: a nevelés nem mindenható.

[30] Lásd még e témához: Zibolen Endre: Pestalozzi. Bp., 1984. Tk.

[31] Bartók György: Schneller István. = Protestáns Szemle, 1939. 3. sz. Különlenyomat: 3—4. p.

[32] Schleiermacher's Pädagogische Schriften. Herausgegeben von C. Platz. Langensalza, 1902. Dritte Auflage.

Ennek a belső önfejlődésnek a hátterében tehát az egyéni sajátosságok húzódnak, melyet Schleiermacher a nevelés tényszerű alapjainak (faktische Grundlagen) körébe sorolt. Ide tartozik még az a társadalmi "állapot" is, amelybe a gyermeket beilleszteni, amely számára nevelni kell. Ezek a társas-közösségek Schleiermachernál az állam, az egyház, a szabad társas érintkezés, valamint a tudás és a nyelv nemzeti közössége.[33]

Schleiermacher ezek szerint — Schnellerhez hasonlóan — foglalkozott a nevelés belső feltételeivel (antropológiai meghatározottság, egyéni vonások) és azokkal a koncentrikus közösségi körökkel ("történeti hatalmakkal"), amelyek a nevelés színterei. A lényeges különbség kettejük felfogása között, hogy míg Schleiermacher ezeket a társas-erkölcsi közösségeket a nevelés végpontjaként ("Endpunkt") tehát a tevékenység céljaként értelmezi, addig Schnellernél ezek a koncentrikus körök és a bennük kikristályosodott kulturális anyag az egyén etizálását, személyiséggé válását hivatottak elősegíteni. Ami az egyiknél cél, az a másiknál csupán eszköz. Schleiermacher a különböző közösségi körök számára nevel — ez egyfajta gyakorlatias, polgári felfogás, Schneller István pedig ezeket a közösségeket használja fel arra, hogy az egyén az érzéki Éniség szintjéről fölemelkedve a tiszta Éniség régiójába személyiséggé etizálódjék. Ez utóbbi a liberális arisztokrácia gondolkodásmódjának felel meg jobban.

* * *

Noha a Schnellerrel foglalkozó szakirodalom ezt kevéssé hangsúlyozza, műveinek olvasása közben egyre inkább úgy tűnik, hogy döntő hatást gyakorolhatott eszmerendszerének kibontakozására a klasszikus német filozófia kiemelkedő alakja, Immanuel Kant (1724—1804).

S ez nem véletlen. Kant kisugárzása nemcsak a maga korában volt rendkívül erőteljes, filozófiája napjainkban reneszánszát éli.
Az előbb említett gondolkodók, Pestalozzi és Schleiermacher is magukba szívtak bizonyos elemeket a königsbergi filozófus eszmevilágából.[34]

A leglényegesebb összefüggéseket Kant és Schneller felfogása között a következőkben látjuk: Filozófiájukban mindketten megkettőzik a valóságot, az

[33] Lásd még: Dénes Magda: A neohumanizmus és német idealizmus pedagógiája. Bp., 1971. Tk. 102—117. p. és Schleiermacher: i. m. 29. p.

[34] Lásd: Arthur Stein: Pestalozzi und die Kantische Philosophie. Tübingen, 1927. Továbbá: Wilhelm Loew: Das Grundproblem der Ethik Schleiermachers in seiner Beziehung zu Kants Ethik. Berlin, 1914.

empirikus lét fölött az intelligibilis létet, az "értékek világá"-t tételezik. (Amit Kant a "célok birodalmá"-nak nevez, az igen hasonlatos a schnelleri "szeretet országá"-hoz.) Antropológiájuk is megegyezik annyiban, hogy Kant "empirikus én"-je párhuzamba állítható Schneller "érzéki Éniségé"-vel, az "intelligibilis én" pedig a "tiszta Éniség" megfelelője.[35] Pedagógiájukban a leglényegesebb közös vonás, hogy mindketten a moralitást, az egyén etizálását tűzik ki a nevelés céljául.

A döntő különbség is kimutatható kettejük között, éppen annak az útnak a kapcsán, amelyet a cél eléréséhez járhatónak vélnek. Kant megköveteli, hogy a "jóakarat" képességével rendelkező ember a jót saját belső elhatározásából, saját akaratából tegye, s ne csak azért, mert külső kényszer hajtja erre. Ez a kanti kategorikus imperatívusz tana, melyet legtömörebben a következő idézet szemléltet: "Cselekedj úgy, hogy akaratod maximája mindenkor egyúttal általános törvényhozás elvéül szolgálhasson."[36]

E motívum középpontba helyezése meglehetősen rigorózussá teszi Kant etikáját. Ebben a rendszerben nincs helye a magasabb rendű érzelmeknek, s így a tevékeny szeretetnek sem. Ez az egyik pont, amelyen Schneller Kant felfogásán túllépett.

A másik pedig az individuális és a szociális pedagógia összeegyeztetése: "Az egyes nem magában él — írja Schneller —, hanem él a közösségben. A közösségnek, az egésznek a szelleme az ő szelleme is, csakhogy egészen sajátos alakban, az ő egyéniségének alakjában..."[37] Az egyéni és közösségi nevelés dialektikus egységben való kezelése lehetővé tette Schneller számára, hogy enyhíteni tudjon a kanti etika és pedagógia szigorán: "Végre megszűnik a kategorikus imperativussal járó erkölcsi rigorismus és másrészt a hedonismus, eudaimonismus, vagyis a rideg kellőség és a boldogság közötti ellenkezés."[38]

Végezetül néhány gondolat kettejük vallásosságáról: Kant filozofikus istenhite a felvilágosodás istenhite. A francia felvilágosodás éled itt újjá egy kiábrándultabb alakban: a "tiszta ész" számára ugyanis Isten léte vagy nemléte nem eldönthető kérdés. Etikájában, a végső lényeg kérdésében mégis a valláshoz fordul segítségért. Isten léte, a jövendő élet, a halhatatlanság erkölcstanának alapvető posztulátumai közé tartozik.[39]

[35]E párhuzamra maga Schneller is több helyen rámutat. Vö. például: Javaslat... 79. p.

[36]Kant: A gyakorlati Ész kritikája. Bp., 1922. 32. p.

[37]Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. Bevezetés. 19—20. p.

[38]Schneller: i. m. 20. p.

[39]Vö. Tengelyi László: Kant. Bp., Kossuth Kiadó, 119. p.

A teológus Schneller István vallásossága hasonlóképpen a francia felvilágosodás deisztikus-panteisztikus hitéből fakad. A tiszta Éniség színvonalára emelkedett személyiségnek, a kiszámítható valláserkölcsi jellemmel rendelkező embernek ugyanis már nincs szüksége tételes vallásokat hirdető felekezetekre, egyházakra. "Nálunk a vallásos szó távol áll minden felekezeti és egyházi színezettől -- hangsúlyozza Schneller --; ez semmi egyéb, mint az egyesnek viszonya magához az abszolútumhoz."[40] Rousseau deizmusa elegyedik itt a német pietisták személyes vallásosságot hirdető felfogásával.

A leglényegesebb viszont, hogy Schneller szerint ez a kellő világ, amit hol "Isten országá"-nak, hol pedig a "szeretet birodalmá"-nak nevez, ezen a világon megvalósítható. E ponton teljesen elszakad Kant szkepticizmusától. Az egyes népeknek, nemzeteknek a "nagy egészbe" való betagolódásáról írja a következő optimista sorokat: "A mint ez létesül, létrejön a harmónia a nemzetek között, és létrejön a nemzetek köztársasága, a mely nem egyéb, mint a humanum országa, a mit mi Isten országának nevezünk... Tehát Isten országa a vallási meghatározás eszméje szerint nevezhető így, a humanitás országát az ethica határozza meg, a politikai meghatározás: a nemzetek respublicája."[41]

Párhuzamok és ellentétek: Johann Friedrich Herbart (1776--1841)

Van a fentieken túl egy olyan filozófiai-pedagógia rendszer, amely rendkívül nagy hatást gyakorolt Schneller gondolkodásmódjának alakulására. Annak ellenére állítható ez, hogy összességében inkább az ellentétekről beszélhetünk, jóval kevesebb a kapcsolódási pont, a párhuzam. E pedagógia rendszer megalkotója Herbart volt.

Herbart pedagógiáját Schneller több munkájában kritika tárgyává teszi.[42] Értékelése minden esetben korrekt, a pozitívumokra éppúgy felhívja olvasói figyelmét, mint a herbarti rendszer támadható pontjaira.

Egyik neveléstani tárgyú előadásában[43] Herbart jelentőségét méltatja: "Herbartnak igen nagy jelentősége van. Mi Herbartot nem kicsinyeltük, csak

[40] Schneller: Neveléstan. 1904/05. I. félév. 169. p. Saját kiemelésem.

[41] Schneller: i. m. 138. p. Saját kiemelésem.

[42] Schneller: Alkalmi megjegyzések Herbart lélektanának alaptételeire. 1899. Athenaeum, 620--629. p.; Herbart pedagogikájának alapjai és a személyiség elve. = Magyar Paedagogia, 1914. 472--485. p. és Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. Bevezetés. 22--38. p., valamint: Neveléstan. 1904/05. I. félév. 186--221. p.

[43] Schneller: Neveléstan. 186. p. és a következő lapok.

megkritizáltuk. Kritizálni lehet valakit anélkül, hogy azt kicsinyelnők... Herbartnak igen nagy érdeme az, hogy tudományos alapra kívánta helyezni a paedagogikát, és pedig az által, hogy a paedagogikának egy egészen határozott célt tűzött ki; ezt a célt tudományos alapra kívánta fektetni, amit követett az ethikában." A pedagógia elméletének (paedagogika) ethikai megalapozásával tehát Schneller is egyetért — ez érthető számunkra, ha saját etikai színezetű pedagógiáját ismerjük. Kifogásolja viszont, hogy a cél eléréséhez vezető utat Herbart egy olyan pszichológia segítségével jelölte ki, mely szerinte egy "igen szerencsétlen kísérlet".

"Ő tudniillik — folytatja a gondolatmenetet Schneller — a lelket minden hasonlítás nélkül valami reálénak nevezi..."[44] Érdekes, hogy ezen a ponton Schneller kritikája a későbbiekben differenciáltabbá vált. Egy 1914-ben közzétett tanulmányában[45] már oldott ezen a szigorú elutasításon: "Herbarttal elismerjük — írja itt —, hogy a lélek egy reale, sőt a létező, a tapasztalatilag felismert realek legtökéletesebbike. Mivel pedig a lélek, mint ilyen az általunk ismert lények fejlődési sorának legmagasabb fokán áll, a fejlődés pedig differenciálás: világos, hogy a lélek a leginkább differenciált reale."[46]

Schneller ebben a munkájában már képes volt arra, hogy belehelyezkedve egy másik gondolatrendszerbe, átvéve egy másik pedagógia fogalmi apparátusát, továbbfejlessze azt úgy, hogy azzal saját felfogását juttatja kifejezésre. Ő ugyanis az emberi lelket nem egyszerű reálénak tartja — ez csak a fejlődés kezdőpontja, hanem egy végtelen számú energiából álló egységes reále az, amit feltételez. Koncepciója tehát ezen a ponton teljesen ellentéte Herbarténak, kritikáját mégis az ő rendszerében továbbgondolkodva fejti ki.

Nem tekinthetjük véletlennek, hogy a "romantikus teológus" Schneller (Bartók György kifejezése) tiltakozik a lélek funkciójának herbarti meghatározása ellen is. Herbart szerint ugyanis a lélek alapfunkciója a képzetalkotás, az intellektuális műveletek sora, s érzelmek csak "a képzetek találkozásának mikéntjéből keletkeznek".[47] Az érzelmeket tehát Herbart az értékelő mozzanatok, a kísérőjelenségek színvonalára süllyeszti.

[44] Schneller: i. m. 187. p.

[45] Schneller: Herbart pedagogikájának alapjai és a személyiség elve. = Magyar Paedagogia, 1914. 472. p.

[46] Schneller: i. m. 472. p.

[47] Schneller: i. m. uo.

Schneller szenvedélyesen vitába száll azzal a herbarti nézettel, amely a növendék erkölcsi nevelését, etizálását a képzetek mechanikus gyarapítása útján kívánja elérni. "Ne azt akarja a nevelő — érvel Schneller —, hogy a növendék lelkében egy a növendék lelkével idegenszerű és tán a nevelő szellemét visszatükröző ethikai világ emelkedjék fel, hanem azt, hogy a növendék önnönmagát találja meg, midőn választja a jót és elveti a rosszat."[48] A jó és a rossz közötti választás nem mehet végbe az erkölcsi meggyőződés és az akarat közötti konfliktus, mérlegelés, "habozás" nélkül: "Hová lenne tényleg a törekvő, fejlődő, nagyratörő lénynek erkölcsisége, ha nem volna erkölcsi a meggyőződés és az akarás közti habozás. Nagy szellemek életében éppen a küzdelem, a küzködés az egyensúlyért a leginkább megható és ennek látása a küzködőre nézve erkölcsi tekintetben is a vigasztalás és az erőgyűjtés egyik forrása."[49]

Herbart hiába próbálta feloldani Kant formalizmusát az "erkölcsi eszmék" tanításának kidolgozásával. Schneller meggyőzően bizonyítja, hogy ezek az eszmék alapozásukat tekintve "egészen formálisak". Hiszen az akarat és a meggyőződés harmóniája, a belső szabadság eszméje megvalósulhat az erkölcsi fejlettség egészen alantas fokán is. Vagy ahogyan Schneller fogalmaz: "Lehet ugyanis épp úgy az akarás és a meggyőződés teljes harmóniában éppen a legnagyobb elvetemültség mellett."[50]

Mindezen kritikai megjegyzések ellenére van egy igen fontos pont, amelyen a két pedagógia, Herbart és Schneller rendszere találkozik. Ez pedig a nevelés céljának meghatározása. Maga Schneller is elismeri: osztja Herbart felfogását az "erkölcsi erős jellemnek" célként való állítását illetően. Ami viszont e cél elérésének útját-módját illeti — mint láttuk — szöges ellentét tapasztalható a német pedagógus képzetközpontúsága és a személyiség apoteózisát hirdető magyar gondolkodó nevelői szeretetre alapozó felfogása között.

* * *

Az előzőek összegzéseként elmondhatjuk, hogy Schneller István, a magyar pedagógiai gondolkodás kiemelkedő személyisége sajátos módon válaszolt a tizenkilencedik század végének, a huszadik század elejének új kihívásaira. A

[48] Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. Bevezetés. 27. p.
[49] Schneller: Herbart pedagogikájának alapjai. 480. p. Saját kiemelésem.
[50] Schneller: i. m. 480. p. Saját kiemelésem.

klasszikus német filozófia és pedagógia képviselőinek — s ezen keresztül a francia felvilágosodás reprezentánsainak — gondolatait felhasználva szőtte össze pedagógiaelméleti rendszerét. Elméletét koherensebbé, következetesebbé tette a Herbart-követőkkel folytatott polémia.

A schnelleri "személyiség paedagogikájá"-t ezek szerint nem tekinthetjük úgy, mintha az a reformpedagógia egyik irányzatának, a pedagógiai perszonalizmusnak hatására bontakozott volna ki.[51]

[51] Lásd: Bereczki—Komlósi—Nagy: Neveléstörténet. Főiskolai tankönyv. Bp., 1972. Tk. 223. p. Továbbá: Bódi Ferenc: Schneller István személyiségpedagógiája és a német reformmozgalmak. = Magyar Pedagógia, 1963. 209—232. p. (Ernst Linde és Hugo Gaudig Schnellerre gyakorolt hatása egyébként kronológiai okokból is kizárható.)

MOSZKVAI VITÁK A KÖZOKTATÁS REFORMJÁRÓL

Összhangban a szovjet társadalom "peresztrojkájával", a közoktatás reformja is napirendre került.

Ennek egyik első jegyeként -- a glasznoszty körülményei közepette -- egyszerre két bizottság tette közzé "reformkoncepcióját" 1988 augusztusában az Ucsityelszkaja Gazéta hasábjain. Az első munka "ideiglenes" -- bizonyos mértékig független -- tudóscsoport munkája, a másodiké pedig a Szovjetunió Pedagógiai Akadémiája aláírásával jelent meg. A vitára bocsátott két koncepció egybehangzóan a radikális reform igenlése mellett teszi le voksát; az átalakítás fő irányát egyformán a demokratizáció és a humanizáció jeligéi alatt látja megvalósítandónak. Különbségek a kritika hevességében, az átalakítás gyökerességének, az "új gondolkodásmód" érvényesítésének erőteljességében mutatkoznak elsősorban -- az előbbi munka javára.

Alábbiakban eme első "koncepció" szövegéből idézünk fontos gondolatokat Schäffer István fordításában. (A vita napjainkban is tart, az 1988 decemberében lezajlott Pedagóguskongresszus további munkálatokra szólította fel mindkét kollektíva szerzőit. Lásd e számunkban Benedek András és Trencsényi László cikkét.)

Az iskola és a társadalom elválaszthatatlanok. A társadalom úgy él és fejlődik, mint ahogyan tanul. És úgy tanul, mint ahogyan élni akar. Az iskola által megtett út majdnem tükörként képezi le az ország által megtett utat. Visszatekintve az időben, a történelemben nem tudjuk nem észrevenni, nemcsak ezen megtett út hatalmas eredményeit, de nehézségeit, hibáit sem.

Azokat a negatív jelenségeket, amelyek az adminisztratív-utasításos rendszer hosszú ideje alatt halmozódtak fel és különösen a pangás időszakában mutatkoztak meg, a szocializmus lenini koncepciójától való eltávolodás váltotta ki.

Az iskola és a vele analóg társadalom krízise ugyanarról a tőről fakadnak. Annak a lenini szocialista iskoláról szóló koncepciónak a deformálódásából fakadnak, miszerint az iskola olyan szociális intézmény, amelynek meg kell valósítania mind a személyiségnek, mind a társadalomnak, mind az államnak a képzési követelmények iránt támasztott igényeit. A végbement változás az iskola tevékenységének átértékelődésében mutatkozott meg, az csakis az állam kívánságainak kielégítése szerint kezdett működni. Az iskolának ez az

"államiasodása" vezetett ahhoz, hogy tulajdonképpen egy zárt hivatali gépezetté alakult át. A gyermek érdekei, a társadalom elvárásai fokozatosan az iskola küszöbén kívül rekedtek.

Az iskola zárt állami, bürokratikus intézménnyé válásának elkerülhetetlen következménye lett a gondolati egysíkúság, uniformizáltság, egyszemélyi vezetés.

Realizálva az adminisztratív utasításos rendszer alapvető szociálpedagógiai irányultságát, az iskola ezen rendszer egy kis csavarjának megfelelően kezdett el működni és a személyiség középszerűsítésének útjára lépett. Nemcsak az egyént, de magát is megfosztotta a fejlődőképességtől, amely objektívan vezetett a nemzet intellektuális gyökereinek elszakadásához.

Felcserélve a valódi haladást az előreszaladás jelszavával, ez a politika az iskola elé olyan globalizált célokat állított, amelyek egyrészt nem voltak realizálhatók az adott társadalmi fejlettségi szinten, másrészt pedig az általánosan képző iskolától idegenek voltak (a tanulók tömeges szakmai előképzése).

Ezek a minden területen hangoztatott célok sem tudományosan nem kaptak megalapozást, sem anyagilag nem voltak kivitelezhetőek, sem személyi feltételeik nem voltak biztosítottak.

Az eredmény az lett, hogy minden következő reform, átszervezés e hibák növekedéséhez, az iskolai problémák kiéleződéséhez, a rendszer képzési szisztémája céljainak regressziójához vezetett. Mindez súlyosbodott a képzés szociális státusának erős visszaesésével.

A kiút ebből a kialakult helyzetből csak egy módon lehetséges: az iskolapolitikának és magának az iskolának a kardinális, forradalmi megújításával. A "peresztrojka" visszaállítja a 20-és és 80-as évek pedagógiájának élő és éltető kapcsolatát. Visszaállítja azokon az éltető tradíciókon keresztül, amelyek nem szakadtak meg a legnehezebb években sem. És mindezzel együtt pontos választ ad arra a kérdésre, hogy milyen örökségről mondunk le: az adminisztratív-utasításos rendszer által ránk hagyott örökségről, amelynek kevés közös vonása volt a szocializmussal. Az örökségről, amely létrehozta a szocializmus hiányát az iskolában, és amely kialakította a hármas elidegenedés szisztémáját: az iskoláét a társadalomtól, a tanulóét az iskolától, a tanárét a tanulótól.

A szovjet iskola megújításának kulcspozíciói: fejlődés, demokratizálás; humanizálás, reális iskolapolitika. Ezek a pozíciók határozzák meg az új szocialista iskolaképet, sőt, többet ennél, a szocialista iskola kritériumaivá válnak.

A fejlesztő és a fejlődő iskola

A fejlesztés gondolata az új iskola ideológiájának központi kérdése. E gondolatnak három fontos eleme van: az oktatás fejlődése, bekapcsolódása a személyiség fejlesztésének mechanizmusába és a társadalmi fejlődést elősegítő hatékony tényezőként való működése.

A fejlesztés eszméjének első aspektusa az állandóan fejlődő iskola. Ez sok érzékeny problémát rejt magában. Leggyakrabban a tanári munka jelenlegi anomáliáinak és a pedagógiai újítások ellentmondásainak problémáját. A kutatás az iskola fejlődése meggyorsításának organikus komponensévé és faktorává válik. Dinamizmusa és sokfélesége a kísérleti területek széles skáláját nyújtja a kísérleti iskoláktól a kísérleti területekig, régiókig. A kutatási tervek koordinációja és kidolgozásának ösztönzése az oktatás megújításának állandóan működő rendszere keretei között valósul meg.

A kutatás hivatott megragadni a perspektivikus tendenciákat az iskolai élet területén, támaszként kell szolgálnia a pedagógiai kísérletezéshez, vezérfonalként, amely minden újat és haladót átad a tömeges iskolai gyakorlatnak. Ez a szisztéma megóvja az iskolát és a társadalmat az iskolai reformok tradicionális "vulkanizmusától", a minőségi megújulás útját tervezetté teszi.

A fejlesztés gondolatának második aspektusa: az iskolának meghatározó szerepe van a gyermek személyiségének kialakításában és fejlesztésében. A jelenlegi iskola – deklarálva ugyan a személyiség mindenoldalú és harmonikus fejlesztésének feladatát — a maga tekintélyelvével, a tartalom didaktocentrizmusával kizárja a tanulók fejlesztésének lehetőségét. Az észbeni-intellektuális fejlesztés-fejlődés felcserélődik a hírhedt ismeret, készség, képesség fogalmával, az érzelmi pedig primitív, hiányos ismeretekkel a művészetről. A tehetség fejlesztése és a munkára való felkészítés helyett pedig a tőle való állandó idegenkedés a jellemző, mindez egyenes következménye a kényszerűséggel, az esetlegességgel, rendszertelenséggel jellemezhető oktatói munkának, eredményei általánosságainak.

A fizikai fejlődés "eredményei" pedig egyre inkább az orvostudomány számára adnak aggódásra okot. A gyermek fejlesztésének területei a mesterséges, iskolacentrikus gyermeki élet miatt jelentősen beszűkülnek, ti. azon törekvések érvényesülnek, amelyek a gyermek egész életét az iskolai keretben akarják elképzelni, ahol az iskola gyermekmegőrzőként funkcionál. Ennek kivédhetetlen következményeként jelentkezik a fiatal lázadók mozgalma.

Az új iskola elsőrendű feladata: eltávolítani azokat a gátakat, amelyek a gyermek fejlődését zavarják, felépíteni egy olyan pedagógiai szisztémát, amely a lehető legjobban tudná ösztönözni ezt a fejlődést.

Végül a fejlesztés gondolatának harmadik aspektusa: az iskolának mint szociokulturális intézménynek nem a megcsontosodott társadalmi szokások újratermelésére kell irányulnia, hanem a társadalom fejlesztésére. Ebben az új funkciójában a képzés, az iskola egyik megalapozó tényezője lesz a gazdasági és szociális haladásnak, a szellemi megújulásnak, mégpedig úgy mint feltétele a dinamizálásnak, a társadalmi élet különböző területein zajló átalakulási folyamatoknak, mint a képzett társadalom formálódásának eszköze, amelyben a képzési folyamat személyesen és szociálisan szüntelenül folyik. Pillanatnyilag hiányzik az a mechanizmus, amely képes átvezetni az iskolát a fejlesztés rendszerébe és alkalmassá tenni arra, hogy az egyén és a társadalom fejlesztő faktorává váljék. Ezt a mechanizmust csak az iskola demokratizálása és humanizálása útján lehet létrehozni.

Az iskola demokratizálása

A demokratizálás cél, eszköz és garancia az iskola "peresztrojkájának" megfordíthatatlanságában. Nem szorítkozik pusztán az iskola irányítási szisztémájának megváltoztatására, hanem áthatja az iskolai élet egészét, szellemét, belső felépítését. Az iskola demokratizálása — lemondás a "kis csavar" elvről, azon elv javára, miszerint az ember e szocialista társadalom legfőbb értéke. Ez az iskolának a hivatalos, helyi érdekektől való elfordulását jelenti az egyéni és társadalmi felé. Ez a régi egyoldalú szervezeti formák, tartalmak, módszerek legyőzését és a sokoldalú, változatos, polifonikus iskolát jelenti. Ez a pedagógiai kapcsolatokban is a felszabadulást, az alárendelési, ill. ellenállási viszonyból az együttműködési szisztéma felé mozdulást igényli.

Ha az iskola nyitottsága megnyeri magának a társadalmi erőket, ez a társadalmi tényező bekapcsolását ígéri a fejlődésbe.

A demokratizálás megszilárdítja az iskola lenini elveit, meghatározza minőségileg új helyzetét, amelyek az adminisztratív utasításos rendszerben elsikkadtak. Az iskola demokratizálása végül a nevelés legreményteljesebb mechanizmusa, a társadalom demokratizálási faktorai közül az egyik meghatározó. Bármely törekvés: pedagógiailag adaptálni a demokratizmust vagy meghatározni az alkalmazás mértékét, nem több, mint a pangás pedagógiájának cselfogása. A demokráciából sok, és az igazságból sok, nem létezik. Sok csak az önkényességből, a hazugságból létezik.

Az iskola demokratizálásához ma az első lépés annak a centralizált állami sztereotípiának a leküzdése, amely az iskolát állami hivatalként keze-

li. Az iskola nem állami hivatal, hanem szociális intézmény, társadalmi-állami szisztéma, amely arra hivatott, hogy ugyanolyan mértékben valósítsa meg az állam képzéssel kapcsolatos igényeit, mint amilyen mértékben a társadalomét és a személyiségét is megvalósítja.

Az általános képzés fejlődésének egyik törvényszerűsége abban áll, hogy ez a fejlődés csak e két fő tényező: az állam és a társadalom együttműködésével (kölcsönhatásával) valósulhat meg. Az együttműködés megsértése -- mint ahogyan erről saját tapasztalatunk alapján meggyőződhettünk, az iskola pangásához vezethet. Az iskola mint társadalmi-állami intézet nem létezhet, csak az állam szája íze szerint. Előbb vagy utóbb fellép nála egy "oxigénhiány". És előbb vagy utóbb a társadalom kell hogy a segítségére siessen. Meg kell szüntetni a társadalomnak az iskolától, az iskolának a társadalomtól való elidegenedését, az iskola izolációját a társadalmi életben végbemenő folyamatoktól, valamint a szaktanároknak azt a szűklátókörűségét, amelyet Marx "szakmai kreténizmusnak" nevezett.

A pedagógusok ne egyedüli monopolistáknak, hanem a nép által megbízottaknak tartsák magukat a nevelés területén. Az iskola társadalmi alrendszere elvileg nyitott. A formák és az elvek a szerveződésben a lehető legnagyobb mértékben különbözőek lehetnek.

Az iskola humanizálása

A modern iskola alapvető hibája -- a személytelensége. Az iskola adminisztratív-utasításos szelleme, technokratikussága ahhoz vezettek, hogy gyakorlatilag a pedagógiai folyamatok minden területén elsikkadt a lényeg, az, hogy bármely emberi tevékenységet maga az ember határoz meg. Elfelejtődött, hogy "minden dolog mértéke az ember". A tanulóhoz mint a tanítás és a nevelés tárgyához való viszonyulás végső soron a tanuló elidegenedését eredményezte a tanulástól, az iskola céljától, annak csak eszközévé vált. Ennek eredményeképpen a tanulás elvesztette értelmét a tanuló számára, a tanultak nem kapcsolódtak a valódi élethez.

Ugyanilyen elidegenedéssel viszonyult a képzési folyamathoz a tanár is. Hiszen meg volt fosztva attól, hogy önállóan határozza meg a képzési célokat, hogy önállóan válassza meg eszközeit és módszereit tevékenysége során. Elveszítette szakmai pozíciójának emberi orientációját -- a tanuló személyiségét.

A tanár és a diák is ugyanazon képző iskolagépezet kis csavarjaivá váltak. Tanár és diák elidegenedtek a tanulási-tanítási tevékenységtől. Mindezt csak az iskola humanizálásával lehet leküzdeni.

A humanizálás az iskolának a gyermek felé fordulását, személyiségének tiszteletét, az iránta való bizalmat és érdekeinek elfogadását jelenti és az önmegvalósításhoz, a tehetség kibontakozásához szükséges feltételek lehető legjobb megteremtését.

Az iskola "peresztrojkája"

— a dogmatikus, voluntarisztikus iskolapolitikától a megalapozott, tudományos, realisztikus politikáig;

— a csak alkalmazkodó reprodukáló iskolától a fejlődő és fejlesztő iskoláig;

— az adminisztratív, bürokratikus zárt és egyoldalú iskolától a nyílt, demokratikus, sokhangú (sokszínű) és többféle iskoláig;

— a tekintélyelvű, személytelen technokrata intézménytől a humanista iskoláig terjedő utak megtételét jelenti.

(Ucsityelszkaja Gazeta, 1988. avguszt)

BENEDEK ANDRÁS

AZ ÁTALAKÍTÁS IGÉNYE A SZOVJET OKTATÁSBAN

— Oktatásügyi kongresszus a Szovjetunióban —

Ha nem is tekintünk el azoktól a neveléstörténeti vonatkozásoktól, amelyek a formálódó szovjethatalom kezdeti lépéseit jelezték — így az 1918 augusztusában megtartott I. Összoroszországi művelődési kongresszusra, illetve az 1919 júliusában összehívott I. Összoroszországi közoktatási és kulturális dolgozók kongresszusára utalhatunk —, jelentős új tényként kell kezelni: 1988. december 20—22. között Moszkvában ülésezett az oktatás dolgozóinak első össz-szövetségi kongresszusa. Feltételezhetően nem csupán a gorbacsovi peresztrojka egészébe való illeszkedés igénye vagy a méreteiben is (több mint ötezer küldött) impozáns képviselet minősítheti ezt az eseményt. Bár a forma újszerűsége — a társadalmi-szakmai vita ilyen összetett jellege — vitathatatlan, mégis a szándékolt és lehetséges oktatásügyi fordulat tartalmi elemeinek megjelenése s az ezzel kapcsolatos élénk és éles vita tekinthető e kongresszus legjelentősebb elemének.

Nehezen követhető és összegezhető egy méreteiben nagy és tematikus tagoltságában rendkívül differenciált, háromnapos intenzív tanácskozás. Szemlélteti ezt talán néhány számadat is: az első és harmadik napi plenáris ülésen több mint félszáz felszólalás hangzott el. A második napon 14 szekcióban,* átlagban 60—70 felszólásban, a résztvevők közel egynegyede fejtette ki véleményét; a sajtó, rádió, televízió ezekben a napokban szintén jelentős teret adott a kongresszus munkájához kapcsolódó külső és belső vélemények megszólaltatásának.

A kongresszust élénk, a pedagógiai problémákat elemeire szedő vita jellemezte. A peresztrojka és glasznoszty szellemében nem érvényesült a "hagyományos" tekintélyelv, sem vezetők (erre éppen a közelmúltban létrehozott oktatási állambizottság élén álló G. A. Jagodin referátumának fogadtatára volt a példa), sem intézmények esetében (a Neveléstudományi Akadémia elleni kritika abban is megnyilvánult, hogy tagjait, különösen jelenlegi ügyvezető elnökét, szinte "kitapsolták"). A felszólalók köréből elismerést és feszült figyelmet elsősorban azok kaptak, akik a pedagógiai gyakorlatból, annak megújuló folyamatairól közvetlenül tájékozódva érkeztek.

Tartalmilag az iskolaügy problémáival való szembenézés és az útkeresés egy időben jellemezte a kongresszust. Az oktatásügy alacsony részesedése a nemzeti jövedelemből, az ágazati beruházások elhúzódása s minőségének egyenetlensége ugyanúgy ismert probléma nálunk, mint a gyermekek egészségi állapotának romlása, az iskolák területi különbségei, a taneszközellátás viszonylag alacsony dinamikája. Ezekben a kérdésekben az oktatásügy jelenlegi vezetőit kíméletlen kritika érte. Érzelmektől sem volt azonban mentes a nemzeti és a szovjet szövetségi oktatásügyi érdekek (például a litván autonómiára törekvő iskolai kísérletek) ütközése. Távlatilag mégis lényegesen fontosabbnak tekinthető a kongresszuson formálódó fejlesztési koncepció. Ennek középpontjában az általános középfokú képzés mint a folyamatos képzés részletes kifejtése állt. Eszerint a nevelés-oktatás átalakításának alapját a Szovjetunióban azok az elvek alkotják, amelyek a társadalom általános orientációjából erednek, amelyek a humanizációra és a személyiség kiteljesítésére irányulnak. Így:

*Témakörök, elnevezések szerint a következő szekciók üléseztek: folyamatos képzés; a közoktatás humanizációja és a személyiség harmonikus fejlesztése; iskoláskor előtti nevelés; általános középfokú képzés; középfokú speciális és műszaki-technikai képzés; felsőfokú képzés; pedagógiai tudomány; pedagógusképzés; gyermekvédelem problémái; az oktatás demokratizálása és irányítása; a történelmi és a társadalomtudományok oktatása; vidéki (mezőgazdasági) iskola; munkára nevelés és pályaorientáció; pedagógiai irodalom.

— a társadalom minden nevelőerejének integrálása, az iskolának és más szociális intézeteknek a felnövekvő nemzedékek nevelésének céljai érdekében;

— a humanizáció, a gyermek mint a társadalom legnagyobb értéke iránti figyelem megerősödése;

— differenciálás és individualizálás: a feltételek megteremtése minden egyes iskolás képességének megnyilatkozásához és fejlődéséhez;

— demokratizálás: a tanulók és a pedagógusok kezdeményezőképességének, aktivizálásának és alkotásának fejlődéséhez a feltételek biztosítása, a tanárok és a tanulók kölcsönös érdekeken alapuló együttműködése, a társadalom széles körű részvétele a képzés irányításában.

A vitákban felszólalók kifejtették, hogy az általános célok realizálása érdekében biztosítani kell az ifjúság felkészítésének általános kulturális színvonalát, amely nélkülözhetetlen a megismerő társadalmi, szabadidős, családi funkciók teljesítéséhez, valamint a társadalom átalakításában való aktív részvételhez; szükséges továbbá kialakítani a feltételeket a tanulók tudatosított önmeghatározásához, szociális igényeik objektív önértékeléséhez, a szakmai felkészüléshez vezető út megválasztásához; lehetővé kell tenni az önképzést, a személyiség önfejlesztését, tudomásul véve minden tanuló tanulási készségét és óhaját.

A kongresszusra készült, s ott vitatott koncepció szerint nemcsak a gyermekek és serdülők életkori sajátosságait kell tanulmányozni, hanem célirányos munkát kell végezni minden életszakaszukban:

— a születéstől 5 éves korig

A fejlődés legfontosabb forrásai: kapcsolat a felnőttekkel és a játék. E szakaszban fejlődik a mozgásos érzékelő szféra és a beszéd, s ennek a periódusnak a végére a gyermeknél ki kell hogy alakuljon az iskolaérettség.

— 6—9 év

A "kezdő" szakaszban a gyermeknél ki kell alakulnia a tanulási tevékenységre jellemző alapvető tanulási készségeknek, gondolkodási formáknak, amelyek lehetővé teszik a későbbi tudományos ismeretek rendszerének, a mindennapi életben való eligazodáshoz szükséges fogalmaknak és képzeteknek elsajátítását.

— 10—14 év

Vezető szerepet játszik az azonos korúakkal való kapcsolat és a tanulási tevékenység sajátossága. E periódus végére a tanulóknak fel kell készülniük a képzés következő programjának önálló megválasztásához, rendelkezniük kell a tudományos fogalmak megszilárdult körével és orientációval a munka, valamint a társadalmilag hasznos tevékenység különböző területein.

— 15—16 év

E szakasz alapvető feladata kialakítani a pszichológiai alkalmasságot a szakmai és a személyes önmeghatározáshoz; kialakítani a világnézeti és értékorientációs rendszer bekapcsolódását a határozott szakmai döntéseket és érdekeket; a teoretikus gondolkodás formáit; a tudományos megismerés módszereinek elsajátítását az önszervezés, önnevelés jártasságát, képességét.

Az előzetes dokumentumok (így például a kongresszusi anyagokat részletesen ismertető Ucsityelszkaja Gazéta) azt a javaslatot tartalmazták, hogy a középfokú képzés szisztémájában távlatilag a "kilencévest" tekintsék alapiskolának. Ez az iskola lehetővé teszi minden iskolás számára az egységes, általánosan képző színvonalat, amely elengedhetetlen a tanulmányok foytatásához a középfokú általánosan képző, a szakmai vagy a speciális iskolában.

A szekcióülésen érdekes módon a szerkezeti kérdéseket háttérbe szorították a képzés minőségének elemzései. Egyetértés volt abban, hogy az általános középfokú képzésnek a nagykorúság eléréséig kell tartania. A középiskola bármely típusának befejezése — a formálódó elképzelések szerint — "verseny alapon" biztosít jogot a felsőfokú tanulásra. A felsőfokú tanulásra való felkészítés ugyanakkor nem lehet kizárólagos célja a középfokú képzésnek. A képzésben való részvétel — kora gyermekkortól a végzésig — az ember életének jelentős részét alkotja, ez az időszaka a tudás alkotó módon való elsajátításának, a fizikai, intellektuális és erkölcsi fejlődésnek, a társadalmi munkatevékenységbe való bekapcsolódásnak, a személyes érdekek és hajlamok megmutatkozásának.

A főbb feladatok egymásutániságának megfelelően a képzés a következőképpen tagolódik:

— 6 éves korig: iskoláskor előtti nevelés,

— 1—4. osztályok: kezdő iskola,

— 1—9. osztályok: alapiskola,

— 10—11. (12.) osztályok: középfokú, általánosan képző iskola. (Az alapiskola után szakmai vagy középfokú speciális iskola.)

A tanulók tanulmányi megterhelése a tananyag általánosításától és részletezésétől, a tanulandó tárgyak számától függ. Az elmúlt években — s ez számos kritika forrása — a középfokú képzés tartalma extenzíven fejlődött. Ennek következtében a kötelező tantárgyak száma az iskolában 14-ről 22-re nőtt, miközben majdnem változatlan maradt a tanulmányi idő. A tantárgyi differenciálódás egyik oka a túlterhelésnek, mivel magában hordozza a szakemberképzés nehézségeit és a tanárok megterhelésének problémáit.

A javaslatok s a szekciókon elhangzottak szerint is az alapozó iskolában ajánlatos megőrizni a hagyományosabb tantárgyi rendszert, csökkentve a kötelező tantárgyak átlagos számát 14-15-re. A tantárgyak egy részének fakultatívvá tételével, illetve két vagy néhány tárgy tartalmát egy tárgyba integrálva lehetséges ezt megoldani. A képzés tartalmának a szilárd alapelvek szerinti generalizálása szükséges, az ezzel kapcsolatos vélemények összhangban vannak. Így a kötelező tárgyak átlagos számának csökkentése nemcsak a túlterhelés mérséklése és a tanítási folyamat normalizálása szempontjából jelentős — különösen a nemzeti iskolákban —, hanem a tanulók tanításának differenciálása szempontjából is.

Az iskolai műveltségtartalom átalakítása során fontos helyet kell hogy kapjon a konstruálás, a modellezés, az alkotómunka a tudományos technikai haladás olyan területein, mint az elektronika, az informatika, a kibernetika, az automatika, a robottechnika, a biotechnológia. Különösen nagy jelentősége van a vizuális nevelésnek, a rajzolásnak, amely szerves egységben a munkatevékenységgel alapjául szolgál a szemléletes gondolkodásnak.

A korszerű információs technológia eszközeinek, mindenekelőtt a számítógépnek és a videotechnikának az alkalmazása kiemelt fejlesztési feladat a szovjet iskolában. A számítógép az iskolában egyrészt tantárgyi minőségben jelenik meg (a számítástechnikai műveltség elsajátításának folyamatában), másrészt a tanítás eszközeként (a tudományos információk közvetítési folyamatában, a tanulókkal pedagógiailag célszerű interaktív dialógus formájában a tanítás eredményességének ellenőrzése során). A vita során megállapították, hogy a számítógép és a videotechnika lehetőségei csak akkor stabilizálódhatnak, ha minden tantárgy vonatkozásában állami szintű adatbankokat és programgyűjteményeket hoznak létre. Enélkül csak részleges eredményt lehet elérni. Ezzel együtt az új információtechnológiai eszközök bevezetése nem kell hogy szükségszerűen maga után vonja az oktatás tradicionális eszközeinek lebecsülését.

Az általánosan képző középiskola rendszerint nem ad szakmai felkészítést. Ez a feladat a szakmunkásképzők, technikumok és más speciális középfokú intézetek előtt áll. Ugyanakkor a tanulók és szüleik kívánságára — társadalmi igény, anyagi bázis, gyakorlati szakemberek megléte esetén — az egyszerűbb szakmákban is meg lehet valósítani a szakmai képzést. Ehhez szükség van speciális pályaválasztási tanácsadó szolgálatra és szervezetre. Az állami pályaválasztási központoknak kell segítséget nyújtaniuk a tanárok munkájához. El kell látniuk az iskolákat információval, foglalkozniuk kell a tanulókkal, tanulmányozniuk kell szakmai vonzódásaikat és továbbtanulási lehetőségeiket.

Lényeges vitatéma volt az oktatásügyi irányítás demokratizálása. Ez ugyanis szoros összefüggésben van a központi és helyi szervek kapcsolatának megváltozásával.

Jelenleg a közoktatás központi szervei, a köztársaságok közoktatási minisztériumai határozzák meg az általános politikát, hoznak döntéseket a képzés fejlesztésének alapvető kérdéseit illetően, biztosítják az oktató intézmények számára a nélkülözhetetlen anyagi-technikai bázist, ellenőrzik tevékenységük minőségét.

A formálódó reformelképzelések szerint a jövőben a helyi szerveknek kell rendelkezniük a teljes hatalommal és felelősséggel az általános középfokú képzés fejlesztését illetően. Az iskolának olyan nyitott nevelési intézménynek kell lennie, amelynek vezetésében széles körben részt vesznek a szülők, a munkáskollektívák, a társadalom. Az irányítás társadalmi és állami szerveinek egysége egyik fő iránya a képzés demokratizálásának.

A kongresszus elfogadott határozata alapján országos, köztársasági (megyei) területi szinten közoktatási tanácsok alakulnak, amelyeknek tagjai a helyi tanácsok küldöttei és a társadalom képviselői. Ezek az új típusú vezetést reprezentáló tanácsok döntenek minden kérdésről, amely az adott terület közoktatásával függ össze.

Az iskola közvetlen irányító szerve lesz az iskolatanács, melynek tagjai a tanárok, szülők, munkáskollektívák képviselői, s természetesen a tanulók választott képviselői. Nyilvánvaló, hogy az általános középfokú oktatás átalakítása csak akkor mehet eredményesen végbe, ha gyökeres változás következik be az állam és a társadalom szerepében a közoktatás pénzügyi támogatását illetően.

A vitában részt vevők véleménye alapján az egy tanuló képzésére fordított összegnek közelítenie kell a világ többi fejlett országának szívonalához. Ha az iskolák valóságos megújulását el akarják érni, felzárkózva a világ élvonalába, akkor a prioritások rendszerében előnyt kell biztosítani a képzésnek, szakítania kell az elmaradott finanszírozási gyakorlattal, növelni kell a képzésre fordított társadalmi beruházás arányát. Át kell térni a képzési költségek decentralizálására és az iskola határozott pénzügyi "felszabadítására". Az iskolának pedig olyan intézménynek kell lennie, amely anyagilag képes biztosítani a tanítási programok variálhatóságát és a tanulók különböző tevékenységét.

Szenvedélyes felszólalások foglalkoztak a neveléstudomány helyzetével, új és bővülő szerepével az oktatás átalakítása során. Egyetértés alakult ki abban, hogy a közoktatás átépítése lehetetlen a tudományra való támaszkodás

nélkül, ugyanakkor a pedagógiának is a fejlődés új fokára kell lépnie. Erre a fokra jellemző az alapkutatások prioritása, az interdiszciplináris kapcsolatok, a tudományos kutatások valódi újító jellege, organikus kapcsolata a gyakorlattal, a technológia magas színvonala és a kutatások eredményeinek hasznossága.

Az általános középfokú képzés koncepciójának fokonkénti realizálása nagyban függ a következő problémák elméleti és kísérleti vizsgálatától:

— céltételezés a pedagógiai folyamatban; a nevelés általános szociális céljainak transzformálása minden korosztály formálására alkalmas konkrét feladatokká;

— a különböző tantervek, programok, tankönyvek, módszerek és különböző, a differenciált oktatást megvalósító eszközök kidolgozása, engedélyezése;

— a képzés tartalma — különösen annak központi "magja", a szociális normák kiválasztásának elvei;

— a neveltség és a képzés tartalmának a tanulók általi elsajátítási szintje méréséhez szükséges megbízható diagnosztika kidolgozása;

— a tanárképzés és -továbbképzés tudományos megalapozása;

— az új pedagógiai tapasztalatok elterjesztése, az innováció hatékony mechanizmusának kialakítása.

A kongresszus zárónapján került sor a záródokumentum elfogadására. A több száz észrevétel, javaslat beépítése sem tartalmilag, sem technikailag nem jelentett könnyű feladatot a szervezőknek. Ha a vitában elhangzottak módosították is az előzetes dokumentumtervezeteket, azt azonban elismerték, hogy egy átfogó koncepcionális munka alapjaként az általános középfokú képzés és az ehhez szorosan kapcsolódó pedagógusképzés, irányítás fejlesztési terveit a kongresszus elfogadta. Egyben létrejött a további munkát irányító felső fórum, "A Közoktatás Össz-szövetségi Tanácsa" (közel száz tagú társadalmi-szakmai testületként), amely a részletes munkafázisokat, a további vitákat, a dokumentumok előkészítését szervezi és az elkészült tervezeteket véleményezi.

A kongresszus feszített tempóban dolgozott, a nyilvánosság teljes körű volt, a külső szemlélőnek úgy tűnt, évtizedes mélységből tört fel szinte elementáris erővel a gyakorló pedagógiát képviselők hangja. Éppen ezért sajátos párhuzam figyelhető meg a már utalt 1918—19-es kongresszusi munkastílus, s a peresztrojka lendületét hordozó 1988-as tanácskozás között. A résztvevők s a szervezők szándéka egybecsengett: folytatni 4-5 évenként e legmagasabb szintű pedagógiai tanácskozást, így a zárszóban 1992 már mint az oktatás dolgozói második össz-szövetségi kongresszusának rendezési éve szerepelt.

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

KRUPSZKAJA-RENESZÁNSZ ÉS A KÖZOKTATÁS PERESZTROJKÁJA

Az első marxista pedagógusként aposztrofálta a születésének 120. évfordulójára rendezett moszkvai emlékülés ünnepi nyitánya N. K. Krupszkaját, mint olyan sokoldalú közéleti személyiséget, aki a szocialista pedagógia valamennyi ma releváns kérdésének első megválaszolója. A tudományos konferencia a krupszkajai örökség és a közoktatás "peresztrojkája" összefüggéseinek tárgyalására ült össze, összhangban azzal a felfogással, mely a szovjet húszas évek és nyolcvanas évek közti híd helyreállításában lát lényeges szellemi erőforrásokat.* A minden irányba utat mutató origó képe mellett a hajthatatlanul hűséges, a végtelenségig puritán személyiség alakja rajzolódott a háttérbe. Különös hangsúllyal erősödtek fel azok a vonások, melyek Lenin özvegyét, ügyének jóformán magára maradó örökösét mint Sztálin haragosát, az önkény harcos ellenfelét mutatták be. Ez utóbbi történelmi vita mint a peresztrojka ideológiai támasza olyan kiemelést kapott, hogy még Karakovszkij is, a peresztrojka iskolájának, a moszkvai 825-ösnek egyre inkább kiemelkedő szimbólummá, legalábbis markáns reprezentálójává váló igazgatója is ezzel, kora gyermekkori élményének, szülei elvesztésének történetével kezdte. Sőt, eltörpült a Makarenko—Krupszkaja "pör" is, a poltavai nevelők szellemiségét képviselő előadó ezt a neveléstörténeti görcsöt egyszer s mindenkorra feloldottnak tekintette. Makarenko 1923-ban hallgatta Krupszkaját, így tehát viszonyuk a mester és tanítvány képletével leírható.

Mindazonáltal nem volt ennyire éles a diszkontinuitás hangsúlya az ünnepi eseményt kísérő reprezentatív kiállításon. Az iskola kívánt humanizálása és demokratizációja jelszavait igazoló dokumentumok mellett a gyerekek jogait védő, a Lenin nevét viselő alap kiáltványa képviselt valami jellegzetesen új stílusút, illetve az, hogy feltűnően jelentős helyet és installációt kapott a "Mi Arbatunk" nevű informális kezdeményezés, a városlakók öntevékeny — "alulról szerveződő" — klubmunkája.

Ilyen "dekorációval", ilyen image-dzsel a háttérben kezdődött meg február 27-én a Krupszkaja-Konferencia Moszkvában. Az ülést az átszervezés állapotában élő Pedagógiai Akadémia hirdette, a jelenlévők ennél magasabb szintű

*A közvetlen előzményekhez tartozik, hogy az Állami Közoktatási Bizottság 1988 augusztusában alternatív koncepciókat bocsátott országos vitára a közoktatás "peresztrojkája" jegyében, e vitákat a decemberi Pedagóguskongresszus még nem tudta igazán összegezni, további munkálatokra szólított fel.

megjelenést is követeltek (de végül az Állami Közoktatási Bizottság első elnökhelyettese is csak az ünnepi megnyitón vett részt). A követelés szó pontos. A protokolláris üléseken teljesen szokatlan dialógus zajlik hallgatóság és elnökség között, élénk közbekiabálások, a túlbeszélők lehurrogása, kitapsolása jelzik, hogy egy szakma "új gondolkodásmódot" tanul. A konferencia megnevezése: naucsno-prakticseszkaja -- tudományos-praktikus -- azt az elvárást tükrözi, hogy a szakma nyelvével, stílusával, kérdésfeltevéseivel közeledjen a gyakorlathoz. De azt is jelenti, hogy a résztvevők között keverednek gyakorló pedagógusok, oktatók és kutatók, akik alighanem jellegzetesen különbözőképpen dekódolják az "előkereső reformisták" szóban forgó stratégiai gesztusát.

A plenáris ülésen az alapszólamnak megfelelően nyilatkoztak a szakma tekintélyes alakjai. Megértették a feladatot: a lenini vonal következetes képviselőjeként, a torzulások elleni küzdelem harcosaként felmutatni Krupszkaját. A helyzet értékelésére -- roppant találóan -- még a "szocialista pedagógia Jeanne d'Arc-ja" epitheton is elhangzott. Ennek megfelelően hangsúlyt kapott Mesedlov előadásában az a tény, hogy a minden gyerek boldog jövőjéért szóló kiállásba belefoglaltatott a magukra maradt kulákgyerekek érdekében való szótemelés is.

A neveléstörténész Ravkin további árnyalt részletekkel ismertetett meg -- miközben a kutatás fehér foltjaira, eleddig elzárt dokumentumaira hívta fel a figyelmet (teljes, cenzúrázatlan Krupszkaja-kiadást többen követeltek). A közoktatási népbiztosság irányításának eredeti elképzelésében a társadalmasítás hangsúlyozottan szerepelt, a korabeli Narkomprosz körül valóságos népmozgalom gyülekezett: társadalmi alapok, tanácsok, bizottságok, kulturális szövetkezetek. Az aktualizálás vezette a szónokot, amikor az egységes iskola eredeti felfogásában az individualizálást bennefoglaltnak láttatta. Ugyanő nagy jelentőséget tulajdonított a közoktatási tanácsoknak (mint az iskola társadalmasult irányítása eszközének), egyben felhívott arra, hogy a jelenlegi elképzelések, melyek az állami irányítás alá, s nem pedig a helyi önkormányzat (szovjet) alá rendelik ezen újra létrehozott bizottságokat, elhajlanak az eredeti elképzeléstől.

Különösen indulatosan szólt Ravkin az utolsó esztendők küzdelmeiről, amikor Krupszkaja több vonatkozásban szembekerült a parancsuralmi rendszerrel. Ennek tulajdonítható többek között, hogy 1934-ben megválik a "Marxista Pedagógusok Társaságá"-ban viselt tisztétől.

Klavin professzor azt hangsúlyozta, hogy a munkaiskola körüli gondok egybeestek a "kommandatív-autoriter" rendszer megszilárdulásával, mely a ka-

pitalizmuséval azonos természetű elidegenedést eredményezően végrehajtóvá silányította a dolgozókat, s így félresöpörte a napirendről a munkaiskolát. Abramov a könyvtárügyi rendszer kialakításában bekövetkezett eltéréseket mutatta ki az eredeti lenini, krupszkajai elképzelésektől (beleértve a selejtezések túlkapásait is).

A plenáris ülésnek a központot, irányítást képviselő szónokai is az előbbieknek megfelelően viszonyultak a történelmi tradícióhoz, de bővebben szóltak az előttük álló programról, átalakítási kényszerekről -- döntően a demokratizálás és a humanizáció jegyében. Ebben a tónusban egyetlen fals hang volt, egy fiatal közép-ázsiai pionírvezető az egyetemi önállóság növekedése folytán előálló helyzetet minősítette ideológiai diverziónak.

A szekcióülések az életmű tanításainak egy-egy fő vonalát tűzték ki témáikul, a differenciálástól, a munka és oktatás összehangolásán, az óvodaügyön, a művészeti nevelésen, a pedagógusképzésen át az úttörőmozgalom, az önkormányzat és az iskolán kívüli nevelés átalakításának kérdéséig. (Ez utóbbiról meg kell jegyezni, hogy nem egészen azonos a fogalom hazai jelentésével; az eredeti elképzelés lényegében egy teljes, jórészt iskolától független intézményi háló létével számol, s ha érte is bírálat a helyi közállapotokat e téren, a hazai (ti. a magyar) intézményhiányt több minőséggel meghaladó hálózatról van szó, mely szinte képes érdeklődésük szerint gyűjteni a gyerekeket -- úttörőház, technikai állomás, természetbarát klubok stb.)

Nos, a szekcióülések hangulatát, szakmai értékét nehéz belátni, hiszen ketten sem tudtunk háromnál több szekció életébe bepillantani.* Voltak roppant tárgyszerű, szakszerű és kritikus "kerekasztalok" -- mint pl. a Szkatkin professzort nem túl széles körben körülvevő "munka és oktatás egybekapcsolása" szekció, ahol a tudomány bevonását, kontrollját sürgették a jelszavak helyébe lépő határozatok felett, a nevelés tárgyából végre alanyi mivoltát visszanyerő növendék-kép kialakítását szorgalmazták, megannyi aktivizáló módszer felelevenítésével.

De a szekciókon működni látszott -- legalábbis a szolidáris kívülálló magyar szakember számára felvillant -- a "tradíciókereső stratégia" csapdája is. Szinte érezni lehetett egy latens kiegyezést a reformisták és a "fundamentalisták" között. A Krupszkaja-hagyomány diszkontinuitása bizonyított tény, de hogy e diszkontinuitás-vonal milyen vastag ceruzával húzatik meg, ez már lehetett egyéni felfogás kérdése is. Több derék tanítónő az új

*A konferencián az Országos Pedagógiai Intézet képviseletében Hortobágyi Katalinnal ketten vettünk részt, beszámolóm az ő tapasztalatait is rögzíti.

Krupszkaja-kultuszra szóló felhívásra azzal válaszolt, hogy beszámolt arról, hogy "ő — mióta a világ világ — így csinálja: a kisdiákok nem nőhetnek fel a biográfia ismerete, a karizmatikus személyiségű forradalmár asszony odaadó szeretete nélkül". S alighanem észre sem vették, hogy itt most másról van szó. Az ő szemükben a mindenre jól válaszoló példakép elnyomta és elnyomja a valóságban szigorú módszerességgel, európai műveltséggel tájékozódó gondolkodót.

A konferencia szervezői pedig nem ezt akarták.

M. NÁDASI MÁRIA

REFORMISKOLÁK — ÉLETKÖZELBEN

Az iskola modernizálására irányuló törekvések régtől foglalkoztatnak. 1987-ben a Deutscher Akademischer Austauschdienst ösztöndíjasaként egy hónapos tanulmányúton az NSZK-ban voltam, s eközben alkalmam nyílt mai reformpedagógiai intézmények meglátogatására, konzultációkra. Nevezetesen az Odenwaldschuléba, Waldorf-iskolákba és pedagógusképzőbe, valamint a Nemzetközi Békeiskolába jutottam el. Az itt szerzett tapasztalataimat foglalom össze — megkísérelve az élmények és az ismeretek összekapcsolását.

1. Heidelberg és Darmstadt között fekszik a Paul és Edith Geheeb által 1910-ben alapított Odenwaldschule. Az intézmény egyike azoknak a századforduló táján létrejött, internátussal egybekapcsolt iskoláknak, Landerziehungsheimeknek, amelyek a korabeli oktatás ellenében jöttek létre. Úttörőnek és mintának számított ebben a tekintetben Cecil Reddie 1889-ben, az angliai Abbotsholme-ban létrehozott intézménye. Ebben az "új iskolában" kapott indíttatást saját intézménye megalapításához Paul Geheeb is.

A század elején Németországban megnyílt Landerziehungsheimek közül ma már csak az Odenwaldschule működik. Az intézményben a pedagógiai munka, az élet a mai napig az alapítók eszméinek megfelelően folyik.

Az intézmény 1963 óta az UNESCO modell-iskolája. A nagyszámú érdeklődő tájékoztatása jól szervezetten folyik. Az egy-egy napra összegyűjtött vendégeket az éppen soros nevelő tájékoztatja, bármit lehet kérdezni. Ezután a látogatók 4—5 fős alkalmi csoportjait egy-egy növendék "veszi át", azaz meg-

mutatja a telepet, az épületeket kívül-belül, bekopogtat a vendégekkel foglalkozásokra, és ő is minden kérdésre válaszol.[1]

A tájékoztatás azzal kezdődött, hogy nagyon röviden -- és bizonyára egyszerűsítve -- megtudhattuk, melyek azok az eszmék, törekvések, amelyekhez a mai napig hűséges az intézmény:

-- távol a városi élet hatásától, életközösségben törekszenek a teljes ember nevelésére, a fej, a kéz és a szív egységének jegyében (Pestalozzira hivatkozva);

-- az iskolaközösség és ebben az egyes gyerekek életének fő elvei: szabadság, bizalom, felelősség. Mindezek érvényesüléséhez alapvető feltétel a jól működő önkormányzat;

-- a nevelői tevékenység lényegének olyan körülmények megteremtését tekintik, amelyek segítik az egyén fejlődését, kibontakozását.

Az intézmény felépítése, működése ezeknek a gondolatoknak a jegyében alakult ki és fejlődött, fejlődik tovább.

Az intézmény felépítését alapvetően meghatározza, hogy a gyerekek, felnőttek többsége bennlakó. Az 1984/85. tanévben például a 320 gyerekből 270 az internátus lakója, s csak 50 jár be a környékről. A bentlakó gyerekek "családokban" élnek, csak a szünetekben mennek haza. A 86 000 m^2-es gyönyörű völgyben 27, többségében régi favázas ház áll. Ebből 14-ben laknak a családok. Egy család a nevelő családfőből áll (ez lehet nő vagy férfi), annak családjából és átlagosan nyolc gyerekből áll. Az egy családban nevelkedő gyermekek életkor és nem szerint heterogének. Hogy az új gyerek melyik családba tagja lesz, azt a Wohnplankonferenz dönti el, amelynek gyerekek és felnőttek egyaránt tagjai. Családot cserélni az első év után lehet. A család minden gondját a családfő vállalja.

A tájékoztatást tartó kolléganő elmondta, hogy földrajz szakos tanár és családfő. Saját gyereke nincs, de a főzés és mosás kivételével 11 gyerek minden öröme, gondja az övé. A férje a telepről eljár dolgozni, de ő is beletagolódik a család életébe. A családfő figyel a gyerekek egészségi állapotára, ha betegek, ápolja őket; törődik iskolai előmenetelükkel; gondoskodik róla, hogy mindig legyen valami finomság a hűtőszekrényben; kezeli a konfliktusokat, a fejlődéssel, éréssel járó, olykor meglepő megnyilvánulásokat;

[1] Az Odenwaldschule-ról készült összegezést e tájékoztatók és G. Becker: Die Odenwaldschule -- ein Vorläufer der Gesamtschule című tanulmánya alapján készítettem el. (A tanulmányt lásd: H. Röhrs (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Schwann Verlag, Düsseldorf, 1986. S. 87--100.)

ösztökéli a gyerekeket a szüleiknek történő levélírásra; előkészíti és irányítja a nyári szünetben aktuális egy hetes országismereti programot stb.

Napközben a családok a többiekkel és egymással háromszor találkoznak — a közös étkezések idején. Ezenkívül a család együtt tölti az estét. Főleg olvasnak, egymásnak felolvasnak és ehhez kapcsolódva közösen beszélgetnek, olykor televíziót néznek. Hogy mikor, mit nézhetnek a gyerekek, azt a felnőttek nevelési szempontoktól indíttatva szigorúan szabályozzák, korlátozzák. Este 10 órakor villanyoltás. Mozi, disco stb. nincs, a telep területén kívüli szórakozás nem engedélyezett és nem is megoldható, hiszen az intézmény tömegközlekedési eszközökkel nem megközelíthető. A nagyobb gyerekekkel az ütközések emiatt nem ritkák, de az intézmény felnőtt tagjai úgy érzik, hogy az ilyen irányú vágyak kiszolgálásával éppen a Landerziehungsheim alapeszméihez lennének hűtlenek.

A családfő és házastársa nagyon lekötött. Saját szórakozásra, a telepen kívüli hangversenyre, színházra, baráti kapcsolatok ápolására csak nagyon ritkán van lehetőségük — ha valamelyik hasonlóképpen agyonterhelt kollégájukat megkérik, hogy "vigyázzon a gyerekekre". Arra a kérdésre, mi kell ahhoz, hogy valaki ezt az életformát, ezt a 24 órás permanens szolgálatot vállalja, a kolléganő a következő tulajdonságokat sorolta fel: fizikai és pszichikai terhelhetőség, humorérzék, gyermekszeretet, az individuumok tisztelete és a sokféle egyéniség együttes elviselésének képessége.

A nagy családok mellett van néhány "Kameradenfamilie" is, azaz két különböző életkorú barát vagy barátnő is alkothat családot, ha a Wohnplankonferenz a közös kérést — mérlegelve az érintettek önmaguk és mások iránti felelősségvállalásának színvonalát — indokoltnak tartja.

A megszólítás gyerekek között "Kamerad", a felnőttek és a gyerekek között általános a tegeződés.

A családok otthonai, ha éppen volt otthon valaki, nyitva álltak a látogatók előtt. A hálószobák többnyire meglehetősen szűkösek, az alapberendezés (ágy, szekrény, szék, asztal, fogas) az intézmény által biztosított, meglehetősen puritán, sokszor egyforma, a falakat is csak fehérre szabad meszelni — az egyéniség a dekorációban és a rendetlenségben jelent meg.

A gyerekek a telep területén iskolába járnak. Az iskola — mint büszkén hangoztatják — valódi Gesamtschule. Struktúrája a következő: 1—6. osztályig Primärstufe, a 7. osztály az Orientierungsstufe, a 8—10. osztály a Sekundarstufe I., a 11—12. osztály a Sekundarstufe II.

A tárgyak tanítása az iskola saját keretterve alapján történik. Az oktatásban messzemenően tekintettel vannak a gyerekek egyéni sajátosságaira, ami

abban is jelentkezik, hogy sok lehetőség van a szimpátia-csoportokban való munkára, tanulásra. Osztályozás nincs, de minden osztályban kéthetenként osztálykonferencia van, ahol a pedagógusok minden gyerekről beszélnek. A tanulók számára történő visszacsatolás pedig — mivel életközösségről van szó — szakadatlan.

A hét egyik napján a gyerekek hagyományosan műhelyben dolgoznak. A nevelőknek meggyőződésük, hogy a fizikai munka nagy érték, nagy "segítség" a személyiség kibontakoztatásában, hogy gyógyító szerepe lehet krízishelyzetekben, folyamatokban, ha a munkát komolyan veszik, ha az szakszerűen folyik.

A Primärstufében a gyerekek sokféle műhelymunkát végeznek, a cél az ügyesedés, az alkotókedv, a szépérzék fejlesztése. A 7. osztályban a tanulók negyedévenként műhelyt váltanak, s a tanév végén döntenek, hogy a következő két évben az asztalos, a fazekas, a lakatos vagy az elektromos műhelyben szeretnének-e dolgozni. A 8—10. osztályban hetenként egy délelőttön választott műhelyükben dolgoznak a tanulók, emellett szakismeretet és szakrajzot is tanulnak. A periódus végén vizsgadarabot készítenek és nyilvános vizsgát tesznek. A 11—12. osztályban a képzés három irányúvá válik. Akik szakmai továbbtanulást terveznek, hetente két délutánt töltenek a műhelyben; akik érettségizni akarnak, azok erre készülnek; akik pedig államilag elismert vegyészasszisztensi végzettséget kívánnak szerezni, azoknak az élete jórészt a modern, 1978-ban létrehozott és folyamatosan fejlesztett kémiai laboratóriumban folyik. A szétválás nem merev, lehetőség van két-két képzési irány összekapcsolására, s a tanulók gyakran élnek is ezzel a lehetőséggel.

Az iskolai elfoglaltság mellett nagy jelentőségük van a szabadidős programoknak. Évente kétszer új programlehetőségeket is meghirdetnek, a választás szabad, de azután a részvétel egy félévig kötelező. Nagy szerepet kap a sport, a zene, a színjátszás, a konyhaművészet stb.

Az intézmény működésére a célszerű tagoltság és a demokratikus elvek érvényesülése jellemző.

Az Odenwaldschule-nak saját alkotmánya van. A parlament tagjai az osztályok által küldött képviselők, egy választott nevelő az intézményvezető. A gyerekeket érintő kérdésekben a parlamentnek döntési joga van; évi 4000 DM sorsáról is önállóan rendelkeznek. E testület mellett különböző bizottságok működnek, így például a jogi bizottság. Ez négy választott tanulóból és egy nevelőből áll, feladata pedig egyesek, illetve a parlament működésének jogi felügyelete. A demokráciát erősítik a mindennapi délutáni "tea-konferenciák" is, melyeken a nevelők és 15 gyerek vesz részt (utóbbiakból három a parla-

ment tagja). Ezt szolgálják a legkülönbözőbb rendszeresen vagy alkalmilag összehívott, többnyire nyilvános tanácskozások is.

Felmerülhet a kérdés — s az érdeklődők ezt rendre fel is teszik látogatásaik során —, hogy az Odenwaldschule mai formájában mennyire tekinthető eredetinek, illetve a változások mennyire érintették az alapítók szándékának lényegét. A kapott választ a következőképpen tudnám összefoglalni. Az intézmény alapításához képest mindenképpen említendő változás a következőkben történt:

— az intézmény fenntartója nem magánszemély, hanem az államilag elismert magániskolát a szülők és a pártoló tagok tartják fenn (az állam csak a költségek törvényben előírt részét fedezi);

— a telepen élők létszáma, az épületek mennyisége többszörösére növekedett (az alapítók a munkát 14 gyerekkel a ma is központi Goethe-házban kezdték);

—a munka kezdetben ház körüli és mezőgazdasági tevékenységet jelentett — mindez mára sem szűnt meg, csak éppen szabadidős foglalatossággá vált;

— a tudományok fejlődésével változott a tananyag is;

— a képzés záró szakaszában igyekeznek egyre többet tenni a gyerekek szakmai szocializációja érdekében.

Mindez azonban az intézményt létrehozó alapeszmékhez való hűséget nem érinti.

2. A Waldorf intézmények közül a tübingeni és a heidelbergi iskola, valamint a mannheimi pedagógusképző megismerésére nyílott alkalmam.[2]

Az első Waldorf-iskolát 1919-ben nyitotta meg Rudolf Steiner, a Waldorf-Astoria Cigarettagyár dolgozóinak gyermekei számára. A sokoldalúan képzett tudós már ekkor — követői számára — mai napig érvényes tételei alapján szervezte meg az iskolát:

— a pedagógiai munka alapja a fejlődő ember természete,

— a fejlődésben alapvető a testi és a szellemi fejlettség közötti összhang megbomlása, illetve az újabb életminőséget jelentő pszichikai egyensúly

[2]Az ismertetést az ezekben az intézményekben szerzett tapasztalataimra, a konzultációkra és elsősorban a következő írásokra támaszkodva foglaltam össze: Klaus J. Fintelmann—Peter Schneider: Die Rudolf Steiner Schulen — Menschenbildung auf der Grundlage der Antroposophie. In: H. Röhrs: i. m. S. 159—184. — Unsere Schule — Mitteilungen der Freien Waldorfschule Tübingen, 1985, 1986. — Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen, Advent, 1986. — E. Behrens: Schulabschluss und Berichtigungswesen. Ein Versuch politischer Aufklärung am Beispiel der Waldorfschulen. Erziehungskunst 1986. Heft 3—4. S. 158—164., 232—241. — Ernst Schuberth: Intellektualisierung des Unterrichts—gesundmachende und krankmachende Kräfte. In: Wege zur Humanisierung der Schule. Novalis V., 1979. S. 137—156.

kialakulása. A különböző fejlődési periódusokban különbözőek a tanulási képességek, ezért a tanulók számára életkor-specifikus tanulási kínálatot kell biztosítani. Így kapcsolják például az iskolakezdést a 7. életév fogváltásához, az elvont gondolkodást a nemi éréshez stb.,

— a fejlődés és törvényei mindenkire érvényesek, ezért egységes iskola kell minden gyermek számára,

— a fejlődés általános és egyéni jellemzőit, a gyerekek temperamentumát a pedagógiai munkában figyelembe kell venni,

— az emberi élet alapmegnyilvánulása a ritmus (ébrenlét--alvás, befogadás—felejtés, sírás—nevetés, komolyság—derű), ezért a test és a szellem "lélegzésével" mint a pedagógiai munka alapfeltételével a heti órarend összeállításakor, az egyes órák menetében számolni kell.

A Rudolf Steiner-féle első iskola tehát nagymértékben különbözött a megszokott, a külső fegyelmen alapuló, elsősorban a gyerek intellektusát célzó korabeli iskoláktól. A játékos, vidám, sokoldalú tevékenységet biztosító stuttgarti iskolának híre ment, és csakhamar fogadniok kellett gyerekeket a városból is.

És úgy tűnik, az iskola a mai napig nem vesztette el vonzerejét, sőt, egyre népszerűbbé válik. 1985-ben az NSZK-ban 91, Európában 233, a világon 350 Waldorf-iskola működött — és egyre-másra jelennek meg új szülői csoportok, amelyek gyerekeik számára ilyen iskolát szeretnének, tehát alapítanak egyet. Ez természetesen korántsem egyszerű, de járt, törvényesen biztosított útja van.

Az iskola aztán a későbbiekben is a szülők és a tanárok szövetségére épül. Tanfolyamok, előadások, közös programok, az iskola életével, a gondokkal, a tervekkel kapcsolatos rendszeres összejövetelek, a pénz felhasználásáról beszámoló közgyűlések stb. mind, mind ezt tükrözik. A közös élmények kiemelt alkalmai a Monatsfeierek, azok az alkalmak, amikor tanítás helyett az iskola színháztermében minden osztály bemutathat valamit: dramatikus játékot, szavalókórust német és idegen nyelven, zeneművet, kórusművet, színdarabot stb. Mindkét iskolában alkalmam volt részt venni egy-egy ilyen rendezvényen — a légkör, a megrendezés módja, a tanárok, gyerekek, szülők viselkedése akár felcserélhető lett volna. A gyerekek (mindenki szerepelt) nem voltak egyforma ünneplőben, nem feszengtek, nem izgultak, hanem a gyakran szereplők biztonságával tették a dolgukat a színpadon; kicsik, nagyok vidáman mosolyogtak szüleikre, olykor még integettek is; a pedagógusok csak elvétve voltak irányítók, általában beletagolódtak az együtt szereplő osztályba, ritkábban kisebb csoportba (egyéni produkciót mindössze egyet láttam,

egy leány fuvolázott, tanára zongorán kísérte), együtt zenéltek, énekeltek, mozogtak.

Meglepetéssel éltem át az iskolavezetés számomra szokatlan megoldását is. Mindkét iskolába bejelentés nélkül érkeztem, először még az igazgatót kerestem. A tübingeni iskolatitkárnőtől kaptam ebben a témakörben az első leckét: a Waldorf-iskola vezetése közösségi, igazgató nincs. 1 éves időtartamra a testület egy-egy tagját ügyvezetői felelősséggel ruházza fel — de ez nem jelent vezetői funkciót, hanem a közösségi vélemény képviseletét, értekezleteken való részvételt stb. A nevelőtestületen belül — Rudolf Steiner elgondolásának megfelelően — az egyenrangúság érvényesül, függetlenül az életkortól, a tanított szaktól. A fontos kérdésekről a hetente megtartott nevelőtestületi ülés dönt. (Ennek a mechanizmusnak a komolyságát magam is tapasztaltam. Tanítási órára azért nem jutottam be, mert a testületi döntést nem tudtam kivárni, mindkét városból tovább kellett utaznom.)

A tantestületek összetétele nagyon színes. Erről elgondolkodtató információkat szerezhettem a tübingeni iskola közleményeiből (Unsere Schule — Mitteilungen der Freien Waldorfschule Tübingen), amely tanárok, szülők, gyerekek írásait, rajzait egyaránt tartalmazza, amelynek szerkesztőbizottsága a szülők és a pedagógusok erre szövetkezett csoportja. Az őszi füzetekben minden évben közlik az iskolától megvált pedagógusok nevét, a kiválás okát (általában nyugdíjba vonulás vagy elköltözés) és bemutatkoznak az új tanárok. Az új kollégák fényképes életútját olvasgatva feltűnő, hogy kisebbségben vannak azok, akik egyenesen az iskolapadból érkeznek. Sokuknak előzetesen más foglalkozása volt (hivatalnok, műszaki stb.), és érett fejjel döntöttek a pályamódosítás mellett.

A Waldorf-iskolák általában 12 évfolyamosak, az első nyolc év mindenki számára közös, ezután nyílik lehetőség a választott életpályának megfelelő differenciálódásra az iskolán belül, a választható tárgyak rendszerével. A két szakasz markánsan válik el egymástól abban a tekintetben is, hogy az első nyolc évben a tanítást döntő többségben az osztálytanító látja el. Az, hogy ugyanaz a személy a tanító nyolc osztályon át, következik Rudolf Steiner álláspontjából, amely szerint ebben az életkorban a gyerek igényli a stabil, szeretetteljes kapcsolatot a felnőttekkel, tanárával — amely megjelenési formáját tekintve a direkt vezetéstől a kiegyensúlyozott kölcsönös kapcsolatokig fejlődik. Magyarán szólva: a tanítónak a gyerekekkel együtt fel kell nőnie, a fejlődéssel járó változásokat tudomásul véve, vezetési stílusában, hangnemében, bánásmódjában ehhez igazodva. Ez nyilván nemcsak a pedagógus személyiség rugalmasságának megőrzése szempontjából lehet fontos,

hanem azért is, mert az évente új tanítanivaló sem teszi lehetővé az elszürkülést, arról nem is szólva, hogy a gyerekek megismerésének lehetősége -- még a szokásos 30-40 fős osztályok esetében is -- a velük töltött sok idő, a fejlődési folyamat érzékelhetősége miatt egészen magas szinten megoldható. Nem vitás, ez a gyakorlat az osztálytanítót nagy feladatok elé állítja, hiszen a nyolc év alatt tanítania kell legalábbis írást, olvasást, nyelvtant, történelmet, szülőföldismeretet, táplálkozástant, mitológiát, földtant, embertant, növénytant, állattant, kémiát, matematikát, fizikát, asztronómiát és ráadásul nevelési-oktatási balfogásait sem háríthatja sem az elődjére, sem az utódjára.

A 9--12. évfolyamban a szaktanároké a döntő szó, amíg az első nyolc évben csak az olyan tárgyak esetében lépnek be, amelyek túl vannak az osztálytanító kompetenciáján.

Érdekes, hogy az első perctől kezdve gondolnak az osztály kedvező összetételére. A leendő elsős osztálytanító jövendő növendékeivel már a felvételi beszélgetésen megismerkedik. Az osztályok végső összetételének megállapításakor döntőek a gyerekek rajzai. Ezek alapján következtetnek az alkotó temperamentumára, s az osztályokba soroláskor nagyon ügyelnek a különböző temperamentumú gyerekek arányos jelenlétére. Türelmesen magyarázták ennek jelentőségét, hiszen véleményük szerint egy-egy osztály kezelhetetlenségét okozhatja az is, ha szangvinikus gyerekek alkotják az osztály többségét. S talán az is fontos ebben a tekintetben, hogy az első év amolyan próbaév, még a szülő is, pedagógus is dönthet úgy, hogy a gyereknek ez az iskola nem igazán jó.

A tanítás az évtizedek óta érvényes tanterv alapján történik. Ez műfaját tekintve a gyerek fejlődési sajátosságaihoz igazodó keretterv, ez teszi lehetővé világszerte az ugyanannak a tantervnek az alapján folyó, ugyanakkor a nemzeti sajátosságokat figyelembe vevő oktatást.

A tananyag meghatározásakor a legfontosabb szempont az ember és a világ kapcsolatának átélhetősége az adott életkorú gyerek számára, valamint a tananyag koncentrikus bővülésének, az érlelődésnek a lehetősége. Néhány adalék ehhez: lefegyverző volt számomra az a türelem, ahogy az olvasás-írás tanítás menetéről nyilatkoztak. Az írást az első osztályban kezdik el tanítani, az olvasást a második osztályban. Minden betűhöz mese, színes rajz és sok-sok mozgás kapcsolódik -- előbb-utóbb, és korántsem egyszerre a gyerekek biztonságosan tudnak írni, olvasni. Idegen nyelv tanítása az első osztályban kezdődik, angolul és franciául/oroszul tanulnak a gyerekek, a latin a 6. osz-

tályban lép be. Az első három évben ez hallás után, játékosan, énekelve, recitálva, mozgással egybekapcsolva folyik. A grammatika és az írás alapjai csak negyedik osztályban jelennek meg. 1—8. osztályig minden reggel "mesél" az osztálytanító a gyerekeknek. A tündérmeséktől a mitológiai történeteken, legendákon stb. át híres emberek életéig ível a jól megszerkesztett tananyag, amelynek közvetlen funkciója a gyerekek érzelmi életének, erkölcsi fejlődésének fejlesztése. A történetek összeállítása olyan tervszerű, hogy tanulságaik többször, más-más dimenzióban is előkerülnek. Így például a régi mondák, mitológiai történetek 5. osztályban az emberiség, a nemzet történetéről beszélgetve új megvilágításba kerülnek. 3. osztályban tanulnak a nyári mezőgazdasági munkákról. Elmennek megnézni, ismerkednek a szerszámokkal, amilyen munkával lehet, maguk is megpróbálkoznak -- s a Monatsfeier alkalmából a munkaelemeket és a szerszámhasználatot összekapcsolva vidám, játékos bemutatót tart az osztály, tanárával együtt. A geometria 5. osztályban lép be -- körzővel, vonalzóval ekkor készítik el a legszebb geometriai formákat, és élik át a törvényszerűség felfedezésének örömét. A törvények tudatosítása, rögzítése a 6. osztály feladata. 8. osztályban a csillagászat alapjainak elsajátítása az égbolton történő vizsgálódást jelent (távcsővel is), megtanulják a képek és a valóság alapján a csillagképek azonosítását.

A közismereti tárgyakban a differenciáltabb, intellektuálisabb megközelítés 9—12. (a 13., érettségire közvetlenül előkészítő) osztályokra jellemző. Ebben a tagozatban a tanterv is közeledik az állami iskolákéhoz -- tekintettel a gyerekek fejlettségi szintjére, illetve a továbbtanulásra.

Az érettségin a gyerekeknek az állami iskolákban előírt követelményeknek kell eleget tenniök, nem engedélyezik a Waldorf-érettségit. Ezt a Waldorf-iskolák tanárai nehezményezik, hiszen nem véletlen, hogy az iskolák állandó jelzője a "frei". Valójában csupán (?) "harci kérdésről" van szó, hiszen a gyerekeknek az érettségire való felkészülés nem okoz különösebb problémát, annak ellenére, hogy egy más jellegű és tartalmú tanulási folyamatban vettek részt korábban. A tanárok ezt azzal magyarázzák, hogy a gyerekek szükségleteit, lehetőségeit figyelembe vevő tananyag, az érést biztosító türelem elvezet a képességek fejlődéséhez és megerősíti a belső tanulási motivációt -- mindez az eredményes érettségi vizsgákon is gyümölcsözik.

Mind a 12 évfolyamon nagyon intenzív a művészeti képzés. 1. osztálytól van ének- és furulyatanítás, 3. osztálytól belép a hegedű, a későbbi években pedig lehetővé válik a szabad hangszerválasztás. Az iskolának kórusa, két zenekara van. De a festés, rajzolás, dramatikus játékok, a zenét és mozgást

összekapcsoló foglalkozások (Eurythmie) szintén az iskolai élet rendszeresen megjelenő tartalmai.

A rendszeresség, szabályosság, ritmus a pedagógiai munka, a gyerekek iskolai életének alapvető jellemzője. Így minden tanítási napon reggel 8 órától 9 óra 45 percig van a gondolkodást, koncentrálást, erőfeszítést kívánó tanulás (Hauptunterricht) ideje. Ebben az időszakban egy tantárgy egy témakörével foglalkoznak folyamatosan, nap mint nap, 3-4 héten át (Epochenunterricht). Ez a megoldás a koncentrált, intenzív, ökonomikus feldolgozást szolgálja. A délelőtt folyamán ezután következnek a gyakorlást igénylő tárgyak, mint az idegen nyelv, a zene, az Eurythmie. Ezek után kerülnek sorra a nem annyira szellemi munkát igénylő tárgyak, mint a kézimunka, a kézműves munka, a kerti munka stb. Az órarend rögzített, az időbeosztás tagoltsága minden héten, évben ugyanolyan. — A tanórák belső ritmusára is nagyon ügyelnek a tanárok. Rudolf Steinerre hivatkozva törekszenek a befogadás-átélés-kifejezés egymásutánjának biztosítására, illetve más szempontból a vidámság és a komolyság váltakozására.

Az első nyolc évben nincs a gyerekeknek tankönyvük, ún. Epochen-Heftet készítenek, amelyek lényegében saját maguk által önmaguk számára készített segédletek. A kezdeti időszakban a tanár inspirációjára a gyerekek főleg színes rajzokat készítenek (a rajzok továbbszínezése olykor házi feladat, azonban más otthoni munka az első három évben nincs), később táblai vázlat, diktálás, majd önálló jegyzetelés útján készülnek a tanulást segítő, a megbeszélt anyagra emlékeztető feljegyzések, de az egyéni, színes rajz mindig fontos elemük marad.

A Waldorf-iskolákban nincs osztályozás, a gyerek önmagához mért fejlődéséről, változásáról írásban (és természetesen akárhányszor szóban is) tájékoztatják a szülőket. A teljesítményt mint folyamatot jellemzik, más személyiségjegyekkel összefüggésben. Az egy szempontú, teljesítményszempontú megítélés nem etikus, mondta a tübingeni 3. osztály elhivatott, fiatal tanítója. S megmutatta, hogyan értékel. A szülők írásbeli tájékoztatóján kívül egy gyerekek számára külsőleg is vonzó füzetben gyűjti össze azokat (az olykor versben készített) jellemzéseket, amelyeket az egyes gyerekekről készít és csak nekik szán. Ezt a jellemzést többször is felolvassa az egyes gyerekeknek, hagyja őket gondolkodni rajta, és várja a hatást. Hogy milyenek ezek az írások? Nyíló és hervadó virágokról, napsugárról, gyerekekhez közelálló "szereplőkről" szólnak — akikkel történik valami, akik viselkednek valahogy. A nagy gonddal megformált szöveg, képes beszéd a gyerekek ismeretét,

egyéniségük elfogadását és pedagógiai tapintatot tükrözött minden tanuló esetében.

A fentiek értelmében a Waldorf-iskolában bukás nincs, a legkülönbözőbb eredményű és tulajdonságú gyerekek ülnek egymás mellett éveken át. Az összeszokott osztályt semmiért nem bontják meg, a kibontakozó szociális kapcsolatokat, az osztály mint szociális egység jelentőségét olyan meghatározónak tartják.

Nagy meglepetés ért, amikor az oktatás szervezési módjai, módszerei, eszközei iránt érdeklődtem. A közismereti tárgyak oktatásában a frontális munka az egyeduralkodó. "Itt olyan nincs, hogy valaki nem tud vagy nem akar együtt haladni. Olyat tanulunk, amit mindenki be tud fogadni valamilyen szinten, és a tartalommal való foglalkozás módja mindenkinek örömet okoz" — mondta a 3. osztály tanítója. A 7. osztály tanítója már másképp fogalmaz: "Az nem fordulhat elő, hogy valaki nem tud együtt haladni, valamilyen szinten mindenki magáévá tudja tenni az anyagot, érésre pedig van idő. Hogy nem akar, az ebben az életkorban bizony már előfordul. Először megpróbáljuk megérteni, segíteni. Ha ez nem vezet eredményre, akkor a szülők segítségét kérjük, és ha véletlenül az sem használna, akkor olykor a tanítási órák utáni bezárással is meg kell próbálkoznunk. De érzelmi, erkölcsi terrort sohasem alkalmazunk."

A módszerek közül a tanár kifejező közlésének, a beszélgetésnek és a valóság tárgyaival, jelenségeivel való tényleges, tevékeny kapcsolatba kerülésnek tulajdonítanak fő szerepet.

Az oktatás eszközei közül "fő fegyvernek" változatlanul a krétát, a színes krétát és a valóság tárgyait, jelenségeit tartják.

Előbb jártam a két Waldorf-iskolában, mint a mannheimi pedagógusképzőben (Freie Hochschule für antroposophische Pädagogik), a jelenleg működő 25 kiképzőhely egyikén. A pedagógusképzésnek három változata van: hagyományos pedagógusképzés után 1 év; középiskolára épülő 3 vagy 4 éves képzés; munka melletti 3 éves esti képzés.

A pedagógusképzésben — Rudolf Steiner alapján — abból indulnak ki, hogy a pedagógiai munka művészet, amelyhez a pedagógia, az emberismeret csak az alapot adja. A pedagógiai munkában ezért a tervezettnek és a spontánnak együtt kell élnie, a terv — bármelyik szinten — partitúraként kezelendő. A pedagógusképzés során a jelöltek sokszor és intenzíven foglalkoznak Rudolf Steiner antroposophiai és pedagógiai írásaival. Amellett, hogy a hallgatóknak a képzés során kell megtanulniok mindazokat az ismeretköröket, tantárgyakat, amelyek a Waldorf-iskola jellemzői, valamint ezek tanításának módszertanát,

a képzésben nagy szerepet kap az önnevelés, mások megértésének gyakorlása, a szociális tapasztalatszerzés. Minden hallgatónak (és főiskolai oktatónak) kötelessége egy-egy hátrányos helyzetű gyerek gyámolítása (nem egyszerűen korrepetálása) a képzés teljes ideje alatt. Az így szerzett tapasztalatok megbeszélése szervesen beépül a képzés menetébe. Az elméleti képzés fő módszerei: a közlés (tanároké és hallgatóké egyaránt), a megbeszélés, az anyag önálló feldolgozása. Mikor a kitűnő színvonalú épületben a kréta mellett a többi segédeszközt kerestem, vendéglátóm valahogy így reagált: amit nem tudunk egymásnak elmondani, egymással megbeszélni, azzal nem is érdemes foglalkozni. A gyakorlati képzést illetően a tapasztalatszerzés kiterjed lehetőleg Waldorf-óvodákra és gyógypedagógiai intézményekre is. (A gyógypedagógiai intézmények mellett sok példa van az integrált megoldásra is.) Az iskolában gyakorlati céllal eltöltött idő hospitálással kezdődik, majd a jelölt bekapcsolódik kisebb feladatok elvégzésével a tanár munkájába, s csak ezután kerül sor a tanításra. Vizsgatanítás nincs, osztályozás nincs, a teljes képzési folyamat alatti megnyilvánulások, az iskolai gyakorlatban megjelenő attitűd és a fejlődés alapján döntenek arról, hogy lehet-e valakiből Waldorf-pedagógus. S ez a döntés bizonyára nagyon átgondolt és felelős, hiszen még ilyen futólagos áttekintés alapján is látható, hogy a pedagógusképző intézmény szándékai és az ezek megvalósulását jelentő gyakorlati munka közötti összhang -- mi tagadás -- irigylésreméltó

3. A Nemzetközi Egységes Békeiskola (Internationale Gesamtschule, Friedenschule) 1976-ban nyitotta meg kapuit Heidelbergben.[3] Az iskola koncepciójának egyik kidolgozója, az intézmény egyik alapítója Hermann Röhrs professzor.

Az induláskor állami kísérleti, ma már állami modelliskola szellemi előzményeként a reformpedagógiai mozgalom keretében az Edith és Paul Geheeb által 1934-ben Svájcban megnyitott, ma is működő iskolát, az "École d'Humanité"-t jelölik meg, csatlakozva "az emberség iskolája" eszméjéhez.

Az iskola alapgondolata a békére, az egymás megértésére nevelés. Ezért az intézményt létrehívó eszmerendszerben is, az iskola életében is kifejezett a szociálpedagógiai alap. A nevelés központjában a tanulók szociális érzékenységének fejlesztése, illetve a szociális problémamegoldás tanítása-tanulása áll. Ennek érdekében nagy jelentőséget tulajdonítanak az egyes tantárgyak tartalmának, a tantárgyak "feletti" projektek (például környezetvé-

[3] Források a tapasztalatokon és a megbeszéléseken felül: Hermann Röhrs: Die Internationale Gesamtschule -- Modell einer Friedenschule. In: H. Röhrs: i. m. 337–350. S. -- Schulordnung 1987/1988.

delem, vendégmunkások helyzete stb.) kidolgozásának, az idegen nyelvek ismeretének (első osztálytól van angol, illetve a külföldieknek német mint idegen nyelv) és a pedagógiai módszerek közül a beszélgetésnek, a valós eszmecserének. Az iskola a szociális konfliktuskezelés megtanításában, megtanulásában kiemelt szerepet szán a napi események feldolgozásának, az ezekre történő reflektálásnak. Ebben olyan nagy lehetőséget látnak, hogy iskolai életet szabályozó Schulordnung-ban (melyet minden nevelő és tanuló megkap) külön rész foglalkozik a konfliktusokkal, ezek fajtáival és a megoldásuk érdekében végigjárható/végigjárandó úttal. Ugyancsak a szociális nevelést szolgálja a gyerekek több országra kiterjedő levelezése, a rendszeres segítő kapcsolat a szomszédos öregek otthonával, a mindenkori nyolcadik osztályosok cambridge-i hátrányos helyzetű gyerekekkel való cserekapcsolata is. A pedagógusok és a gyerekek munkáját szociálpedagógus és pszichológus segíti.

Az iskola struktúrája -- az iskola koncepcióját kidolgozó szerzők szerint -- heurisztikus Gesamtschule. Felépítése a következő: egy éves Vorschule azoknak a gyerekeknek, akiknek az iskolaérettség eléréséhez erre szükségük van, 1--4. osztály Grundschule, 5--6. osztály Sekundarstufe I., 7--9. vagy 7--10. osztályig Sekundarstufe II. Az alsó tagozat sajátossága, hogy a gyerekek első osztálytól angolt tanulnak. Az 5--6. osztály orientációs szakasz, ami azt jelenti, hogy az első félévi megfigyelések, teljesítményelemzések nyomán tantestületi döntés születik arról, hogy a második félévben a matematikát és az angolt milyen teljesítménycsoportokban folytathatják tovább a tanulók. A 6. osztályt pedig már németből is teljesítménycsoportokban kezdik. A 7. osztálytól kezdődik az, ami miatt heurisztikus modellnek tekintik az iskolát. "Egy tető alatt" különválik a Hauptschule (7--9. osztály), a Realschule és a Gymnasium (mindkettő esetében a 7--10. osztály). Ez azonban nem jelent egyszerű párhuzamosságot, hanem ún. "híd-tanfolyamok" szervezésével, valamint bizonyos tárgyak együttes tanításával segítik (nemcsak egyszerűen deklarálják) a tagozatok közötti átjárhatóságot. Látva a flexibilitás szükségességét, a szelekció esetleges megjelenésének veszélyét, az iskola szellemi alapítói éppen ehhez a szakaszhoz kapcsolódóan hangsúlyozzák a valóság elemzésére épülő, semmiféle doktrínára, előfeltevésre figyelemmel nem levő tudományos és folyamatos heurisztikus reformszemlélet és követő kutatás szükségességét.

Az iskola objektív körülményei nagyon jónak mondhatók. A gyerekek létszáma az 1987/88-as tanévben valamivel több volt, mint 1600, ebből 400-nál több volt a külföldi (török, afgán, lengyel stb., s két magyar kislány nevét

is olvastam a névsorban). Az iskola egész napos, koedukált — egyik jegy sem általánosan jellemző az NSZK állami iskoláira.

Az iskola épülete kiválóan szolgálja a pedagógiai célokat. A Grundschule külön épületegységben van, s a többi részleg is relatíve önállóan működik a szabadidős terek hálójában.

A tanítás osztálytermekben (63 normál méretű, 29 közepes és 12 kisebb van) és szaktantermekben folyik. Az oktatásban szintén nagy szerepet játszó könyvtár és médiatár területe 500 m^2. Az iskolának szupermodern konyhája van, az étterem önkiszolgáló. A szabadidős programok eltöltését az udvar (13 500 m^2), az iskolakert, az uszoda, két sportcsarnok és az épület otthonosan kiképzett ülősarkai teszik lehetővé. Kizárólag felüdülési céllal, aki akar, a hetedik órában mehet az uszodába vagy a sportcsarnokokba mozogni.

Az iskolában kétszer jártam — eltöltöttem ott egy napot, és tettem egy rövidebb látogatást. Ha néhány szóban kellene összefoglalni benyomásaimat, a következőket tudnám mondani: tolerancia; életteljes nyugalom és jól szervezettség; tágasság, világosság, tisztaság — és mindenekfölött szépség.

A tolerancia például lépten-nyomon megjelent az igazgató szavaiban, gesztusaiban. Kölcsönös "mosoly-kapcsolata" van a gyerekekkel, minden mellette elhaladó növendékhez volt egy-egy érdeklődő szava, s úgy látszott, mintha mindenkiről mindent tudna. De az igazgató gyerekekkel kapcsolatos attitűdjére jól jellemző az is, hogy amikor a menzán egy punk frizurás, bőrruhás gyereket meglátva kérdőn néztem rá, nyugodtan így reagált: Alles geht vorbei. S azonnal kezdte mesélni, hogy milyen divathullámok feltűnését és eltűnését élték már meg, minden különösebb megrázkódtatás nélkül. Ez természetesen nem jelenti azt,hogy mindent lehet — mondta —, de a felnőtteknek tudniok kell fontos és nem fontos dolgok között szelektálni.

Derűs, életteljes nyugalom és jól szervezettség jellemzi az iskola életét. Szemmel láthatóan mindenki tudta, mi a dolga, mit lehet tenni, és mit nem lehet, nem szabad. Rohanó, verekedő gyereket szünetben sem láttam és felügyelő nevelőt sem. A szabadidős terek sohasem kihaltak. Akiknek éppen nincs órájuk, a kényelmesen kialakított beszélgető sarkokban pihennek, tereferélnek, mások egyedül ülve walkmant hallgatnak, megint mások a médiatárban dolgoznak stb. A felnőtt felügyelete nélküli sorállás, a csendes, kulturált étkezés a menzán zavartalan.

Ennek a kigyensúlyozott iskolai légkörnek egyik titka alighanem a gyerekek és felnőttek által egyaránt ismert, sőt, elismert szabályrendszerben van, amelyet a Schulordnung rögzít. E dokumentum folyamatosan alakul az érintettek véleménye alapján, de amíg érvényben van, mindenkire kötelező. Mit is

tartalmaz a Schulordnung? Nagyon világos fogalmazásban mindenekelőtt tisztázza, hogy az iskola az őt körülvevő demokratikus társadalom része, ezért ebben az intézményben is érvényesek az alkotmányban rögzített alapvető emberi jogok, amelyeket fel is sorol. Szorosabbra vonva a kört, mellékletben közli Baden-Württenberg Tartomány Képzési és Nevelési Utasítását is, amely például az iskolai büntetésekkel is foglalkozik, s amelynek betartása szintén kötelező az intézményre. Ezt követően magyarázza meg, mint jelent az, hogy az iskola "nemzetközi", "együttes", "békeiskola" és "egész napos". Csak ezután kerül sor az iskola épületének alaprajzok segítségével történő funkcionális ismertetésére és az iskolai élet speciális szabályainak rögzítésére -- külön kitérve a konfliktusok témakörére.

Tágasság, világosság, tisztaság. Lenyűgözőek voltak számomra a terek, a széles folyosók, a célnak megfelelő nagyságú és számú termek, s mindezek hatalmas ablakfelületekkel. Az osztálytermek egy része még a belső folyosó felé is üvegfallal zárt (nyitott?). A berendezés jó színvonalú, de nem hivalkodó -- a színek harmóniája és a sok-sok zöld növény az összhatást nagyon kellemessé teszi. És nincs "iskolaszag", és minden ragyog a tisztaságtól -- az elegendő mennyiségű, hófehér, csillogó-villogó mellékhelyiségek is.

És mindenekfölött: szépség -- nemcsak az épületé, nemcsak az emberi kapcsolatokban szinte tapinthatóan jelen levő esztétikum, hanem főleg az, amit számomra a sok, különböző bőr-, szem- és hajszínű vidám-komoly gyerek baráti együttese jelentett, jelent.

Átolvasva a háromféle iskolafajtáról leírtakat, szembeötlőek az eltérések. Ez természetes is, hiszen az ún. reformpedagógia különböző irányzataihoz, korszakaihoz tartoznak. Befejezésül azonban az azonosságokat is érdemes kiemelni. Mindenekelőtt talán azt, hogy olyan gyermekközpontúságra törekszenek, amely egyben a felnőttek, a nevelők alkotó, önmegvalósító pedagógiai munkáját is feltételezi. A nevelők mindegyik intézményben maradéktalanul azonosulnak azzal a koncepcióval, amelynek szolgálatába szegődtek. S alighanem ez utóbbi minden pedagógiai titok nyitja...

JENEY LAJOS

NEVELÉSI-KÖZÖSSÉGI KÖZPONTOK NAGY-BRITANNIÁBAN

Az Országos Ösztöndíj Tanács ösztöndíjával, a British Council kitűnő szervezésében két hetet töltöttem az országban és az angliai oktatási, nevelési, közösségi, sport szabadidőközpontok működésével ismerkedtem. Mód volt a közintézmények értékelő módszereinek tanulmányozására is, ami megerősített bennünket abban, hogy a jelenleg folyó kutatási munkánkban (OTKA-kutatás) az értékelés módszerét, elvi felépítését és gyakorlati megvalósítását illetően helyes úton járunk.

A nevelési-közösségi központok (Community schools — community centers) telepítési elveit illetően megerősödött bennünk az a hazai elvi alapvetés, hogy

— ezek az együttesek szinte kivétel nélkül fejleszthetőek, tehát a helykijelölésnél ezt figyelembe kell venni,

— mivel nyitott intézmények, kerítéssel ne legyenek lehatárolva (kivéve az óvodákat),

— a meglévő intézmények rekonstrukciójánál még akkor is az integrált utat válasszuk, ha az új egységek nem telepíthetők közvetlenül a meglévő intézmény mellé,

— a telepítési kérdések eldöntésében elsősorban a helyi szakemberek szava legyen a döntő.

Ezen intézmények funkcionális, tartalmi felépítettsége nagy hasonlóságot mutat a jobb magyar példákkal. Gyakorlatilag reggeltől estig (6.00—22.00 óráig) minden funkcionális egység működik, természetesen nem azonos kihasználtsággal és terheléssel.

Legkorábban kezdenek a sport, szabadidő funkció tartomány használói (úszás, futás, torna, különböző labdajátékok, lovaglás stb.) és természetesen ezek az egységek fejezik be legkésőbb a munkát.

Az iskolai oktatás általában 8 órakor indul és egész napos, azaz a délutánba nyúlik.

Az óvodai foglalkozásokat igen gyakran a szülők segítik.

A délután és hétvége a sport és szabadidő mellett a közösségi és művelődési tevékenységeké, természetesen mind az ifjúság, mind a felnőtt lakosság részére.

Településenként — a helyi társadalmi igénytől függően — gazdagodik a tartalom. Ennek megfelelően sok helyen előtérbe nyomul a munkanélküliek

gondjainak enyhítése. Ilyen igényből származnak a napközbeni foglalkozások, amelyek egyrészt az átképzésben segítenek (más szakmára való átállásban), másrészt a munkanélküliek műveltségi színvonalának emelését célozzák (szociológiai, számítógépes, háztartási, fa- és fémszakmák, gép- és autószerelő, idegen nyelv, matematika stb. tanfolyamok).

Sok lehetőséget teremtenek a munkanélkülieknek az intézmény munkájába történő bevonásával (pedagógiai segéderőként, műhelyoktatóként, területgondozó, fenntartó, karbantartó stb. munkában). A nevelési, közösségi központok állandó kapcsolatot tartanak a munkaközvetítő irodákkal és így naprakész információkkal szolgálnak a környék lakónépességének a rendelkezésére álló munkalehetőségekről. A munkanélkülieknek — kívánságuk szerint — az intézmény éttermében, olcsó áron ebédet biztosítanak.

A hazai gyakorlathoz képest merőben új funkcionális egység a mozgássérülteké és szellemi fogyatékosoké.

Azokat a mozgássérült iskoláskorú fiatalokat, akik szellemileg fejlettek, az egészséges gyerekekkel együtt oktatják, nevelik. Természetesen külön foglalkozásokat terveznek számukra mozgáskorlátozottságuk enyhítésére vagy gyógyítására. Ezek a különleges foglalkozások rendkívül széles tevékenységi kört ölelnek fel, de mindig megtalálhatók benne: a torna, az úszás, a szabad levegőn való mozgás és a különleges eredményeket felmutató lovaglás. A különleges foglalkozásokban az értelmi fogyatékosok is részt vesznek.

Részletesen kidolgozott programok segítik a munkát; egészen olyan részletekig, hogy pl. milyen mozgáskorlátozottnak milyen lépéshosszúságú ló felel meg leginkább (alacsony lovakat használnak).

Van intézmény, ahol a lóistálló és a hozzá kapcsolódó mezőgazdasági tevékenység (pl. gyakorló-kert) magánvállalkozó kezében van.

A szellemi fogyatékosok az intézmény területén, de mindig külön épülettömbben kapnak helyet. Itt természetesen nemcsak fiatalok (iskoláskorúak), hanem felnőttek is részt vesznek a foglalkozásokon. A felnőttek — esetleges értelmi fejlődésük mértékében — kapcsolódnak be a napi munkába (konyhai segítő munka, takarítás stb.).

Az intézmények épület-szerkezeti kialakítása igen széles választékot vonultat fel. A hagyományos falazott szerkezettől (tégla és különböző előregyártott falazó-blokkok) a teljesen előregyártott Clasp-szerkezetig szinte minden szerkezeti rendszer, illetve építési mód megtalálható. Feltűnő, hogy a korai Clasp-épületek faszerkezeti elemei (mázolt kivitel) nagyon tönkrementek, úgyhogy javításuk nem, csak cseréjük oldható meg.

A kivitelezésnél igen gyakran alkalmazzák az ütemezett megvalósítást. Ennek egyik oka az, hogy a társadalmi igények állandó mozgása folytán fejlesztésre mindig lehet igény, másrészt igen gyakran nem áll egy ütemben rendelkezésre a teljes beruházási összeg.

Az üzemeltetés és működtetés nem mutat különlegesen eltérő jegyeket a hazai gyakorlattól. Általálában egy főigazgató irányítja a különböző szakterületek vezetőiből álló igazgatótanácsot. Az egész napos üzemeltetés igen gazdaságosan, hatékonyan zajlik. Közös hőközpont, konyha és kiszolgáló egységek működnek teljes integrációban.

Természetesen az egész napos üzemmenet közben megoldják a takarítást és karbantartást is.

A tapasztalatok alapján megállapítható, hogy az a mintegy 300 magyarországi alapfokú közintézmény, amely az egész lakónépesség oktatási, nevelési, művelődési közösségi, sport és szabadidő igényeit integrált szervezettel elégíti ki, helyes úton jár. A magyarországi alap- (és részben középfokú) intézményhálózat fejlesztésének változatlanul ez a korszerű útja.

SETÉNYI JÁNOS

TORSTEN HUSÉN AZ OKTATÁSKUTATÁS JÖVŐJÉRŐL

A svéd oktatáskutatás doyenje Torsten Husén, az első svéd pedagógiai intézet létrehozásának 30. évfordulóján, 1986 szeptemberében beszédet mondott, amelynek írott változata 1987-ben jelent meg.[1] A "doctor emeritus" beszéde kísérlet arra, amit az angolok stocktakingnek neveznek: számvetés a hatvanas és hetvenes évek reformhullámainak elültével az oktatáskutatás kényszerpályáiról, mai szerepéről és lehetséges jövőjéről.

1. A politika felfedezi az oktatáskutatást

Beszédében Husén nagyon tudatosan kapcsolta össze az oktatáskutatás meglepően gyors szervezeti növekedését és az oktatáspolitika második világháború utáni összeurópai felértékelődését. A tudományág eredeti, szerény kezde-

[1] Torsten Husén: Utbildningforskning i Sverige -- ett 30-årigt perspektiv. In: Forskning om utbildning 1987. No. 1.

teit a következőképp jellemezte: "A napokban múlt harminc éve, hogy az ország első tanárképző főiskolájának pedagógiai intézete megkezdte működését. Az intézet először egy szobából állt, egy ma már lebontott barakkban. 1953 őszén anyagi lehetőség nyílt arra, hogy egész Stockholmban egy pedagógiai professzori státust létesítsenek... A professzort igen sok munka terhelte, mivel az ő feladata volt az összes tanár szakos hallgató oktatása és vizsgáztatása... Az új intézet első nagyszabású munkája az állami neveléslélektani intézet rendelésére készült."

A gyors szervezeti növekedésnek induló tudományág húzóereje tudományon kívüli volt: a megélénkülő kutatások mögött az 1945 óta folyamatosan tevékenykedő, szociáldemokrata befolyás alatt lévő iskolareform-bizottságok álltak.

2. A politika és az oktatáskutatás összefonódása

"A svéd oktatáskutatásnak az 1940-es évek közepétől az 1950-es évek közepéig tartó áttörési korszakáról nemrégiben írtam... Az áttörést csakis a hatóerők és gondolatok azonos időben hatása és nem kevésbé a közreműködők hozzájárulása tette lehetővé. Bizonyos feltételek már a harmincas években és a háború elején létrejöttek. Volt például egy állami jelentés a társadalomtudományok kutatási helyzetéről. A háború befejeződése egyúttal az anyagi lehetőségek azonnali megnövekedését jelentette, »virágkor«-hangulatot idézett elő és alapot adott a reformeufóriára, amely közepette nem tették fel a kérdést: miként fogalmazhatjuk meg racionálisan a Tudomány tennivalóját, hogy az a társadalom, az emberiség és kiváltképp az oktatásügy hasznára legyen. Sohasem volt jobb oktatásüggyel foglalkozni, mint az ötvenes évek közepén és az azt követő néhány évtizedben... A politikusok, szülők és tanárok hittek a Kutatás hasznában, az iskola átalakítását, jobbítását várták tőle. Megragadom az alkalmat, hogy újból emlékeztessek: kutatáson szinte sohasem oktatáskutatást, hanem neveléslélektani vizsgálatokat értettek. A szociológia akkor még nem volt egyetemi tantárgy és az iskolaügy egészében véve kevéssé érintkezett a többi társadalomtudományi területtel."

3. Kölcsönös csalódás mint a jelenlegi helyzet diagnózisa

A politika végül is a saját logikája szerint véghezvitt reformok legitimálására használta fel a tudományos kutatást. A reformeufória elmúltával törvényszerűen felszínre kerültek a korábbi konszenzus mögött megbúvó fe-

szültségek, és ma már Svédországban is a politika és a tudományos kutatás közötti bizalmi válságról beszélnek. Husén így jellemzi a helyzetet: Amikor az ember egyszerre kutatóként és "fogyasztóként" is éli mindennapi életét, rendszerint utólagos bölcsességgel kénytelen megállapítani, hogy mindkét "fele" meglehetősen naiv elképzeléseket dédelgetett arról, hogy milyen értékekkel bírnak a kutatások a társadalomban és az iskolában. A kutatók "érdek nélküli", "objektív" tényeket alapoztak meg, melyekhez a döntéshozóknak nem kellett alkalmazkodniuk. A kutatók igen gyakran aggódhattak "tényeik" felhasználása miatt, hogy a problémafelvetés nehézségeit már ne is említsük. Így fájdalmas tudatossággal igyekeztek a leginkább körülhatárolt problémákat megvilágítani.

Ennek megfelelően az iskolareform-bizottságokban elvárták, hogy az adottságok differenciálpszichológiai vizsgálata irányvonalat adjon a tanulók tanulmányi lehetőségeinek kiválasztására és egyáltalán arra, hogyan kell őket differerenciálni.

Ezután még jó darabig, egészen a hetvenes évekig húzódott az ügy, mielőtt szisztematikusan vizsgálni kezdték volna a politika és kutatás viszonyát, mint pl. Henry Aaron, "Politics and the Professors" c. munkájában vagy a Harvardon működő Carol Weiss alapvető műveiben.

Mély benyomást tett rám az erről való beszélgetés Anthony Crosland-del, Nagy-Britannia hatvanas évekbeli oktatási miniszterével. Maurice Kogan provokatív kérdést intézett hozzá: miért nem várt a komprehenzív iskolák tervét tartalmazó, az iskolahatóságoknak kiküldött körlevelével. Crosland válasza megvilágítja, mennyire értékelte a politikus a kutatás által elvégezhető feladatokat:

"A kérdésből következik, hogy a kutatás képes megmondani, hogy milyen célokat kell követni. De nem képes. A komprehenzív reformba vetett hitünk az oktatásra vonatkoztatott egyenlőség, esélyegyenlőség és szolid differenciálás alapvető értékítéleteinek terméke volt. A kutatás segíthet céljaid elérésében... De a kutatás nem ad választ arra, hogy kell-e a komprehenzív reform vagy sem, ez egy alapvető értékítélet függvénye."[2]

A megnövekedett várakozások közepette elkerülhetetlen volt a csalódás... Élénken emlékszem egy 1974-es repülőútra, amikor a korábbi német oktatási mi-

[2] In: Maurice Kogan: The Politics of Education. Penguin Books 1971. 190. p. Husén meglehetősen szelektív módon emlékezik, Crosland ugyanis így folytatta: "Akárhogy is, Önnek emlékeznie kell, hogy azért nem egy »tabula rasa«-ról indultunk. A svédek már néhány éve csinálták ezt és sikerült Husén professzort a Curzon Street-re hívni, hogy konzultáljon mindannyiunkkal. Ő teljesen mellettünk állt, mind törekvésünket, mind pedig eljárásunkat illetően."

niszter, Leussink indulatos módon adott hangot csalódottságának, amiért, nézete szerint, a kutatás oly kevéssel járult hozzá a német oktatás megjavításához. Leussink, eredetileg metallurgus, a karlsruhei műszaki főiskola professzora, a Willy Brandt-kormányban betöltött minisztersége idején tekintélyes összegekkel növelte a pedagógiai kutatások anyagi forrásait, többek között a berlini Max Planck Intézetét is. "Aber man hat gar nicht erledigt."

Az utóbbi időben egy másik gond is jelentkezett: a társadalomtudományok és így az oktatáskutatás is, olyan embereket vonzanak, akik azonnal meg akarják váltani a világot. Ahogy öreg barátom, Lee Cronbach fogalmazta: "Ezek a kutatók jobban szeretik saját teóriáikat, mint a tényeket."

4. Gondolatok a jövőről

Husén gondolatai az oktatáskutatás jövőjéről nem tükrözik a nyolcvanas évek kutatóinak szkepticizmusát:

"Az oktatáskutatással foglalkozók valamennyien ismerik a megkövesedett, akadémikus neveléslélektani kutatással szemben felhozott vádat, hogy az, elefántcsonttornyának visszavonultságában, túlságosan elszigetelődött és igen kevés hasznot hajt az iskoláknak.

Azt azonban talán nem kell külön hangsúlyozni, hogy az alapkutatások mennyi mindennel járulnak hozzá a nemzetközi tudásalaphoz... Az alapkutatás olyan talajvizes kút, amiből nem lehet annyi vizet merni, hogy kiapadjon. Meg kell szilárdítanunk az alapkutatást, ami azt jelenti, hogy mi, kutatók a "hosszú gondolatoknak" szenteljük magunkat, perspektívát teremtve, míg a "rövid gondolatokkal" a politika-orientált kutató vagy az iskolai gyakorlati munka vizsgálata foglalkozhat.

Az akadémiai intézetek jelenleg olyan szerény anyagi lehetőségekkel rendelkeznek, hogy képviselőiknek különféle szervezeteknél sokat kell "koldulni" olyan munkára, amelyek gyakran fényévnyi távolságra esnek az alapkutatásoktól.

Úgy gondolom, hogy az oktatáskutatás politikai felhasználását a gyakorlatban "middleman"-ok közbeiktatásával kell intézményesíteni. (Middlemannak a politika elemzőit hívta Martin Trow.) Feladatuk a szempontok és kutatási eredmények közvetítése lenne a kutatóktól a politikabonyolítókon át egészen a döntéshozókig. Szükség lenne továbbá tudományos újságírókra is, akik a politikusok és a szakmai közönség körében népszerűsítenék a kutatási szempontokat és eredményeket.

Talán paradoxonként hat, de az ember nem az oktatás által lesz kutató, hanem már a kezdetektől az... Az oktatáskutatásban szükségünk van más területekre is, mindarra, amivel a közgazdaságtan, az államtudomány, a szociológia tudja a pedagógiai kutatást gazdagítani... Több mint 25 éve kísérem figyelemmel a chicagói és stanfordi egyetemek munkáját. Ami elsőként ragadja meg a megfigyelőt, az az interdiszciplináris együttműködés a különféle társadalomtudományi területek között... Meghökkentő látni az USA-ban e területen folyó munkát, azt, hogy ennek mennyire kis részét teszi ki az általam "tingli-tanglinak" nevezett kutatás.

Tudományágunkban a kutatóképzés és a kutatási együttműködés folyamatos nemzetközivé tételére van szükség. A pedagógia mint diszciplína sokáig teljesen provinciális volt, ami bizonyos mértékig akadályozta az összehasonlító pedagógia vagy pl. az IEA által ösztönzött nemzetközi együttműködés fejlődését."

Előadását végül egy igen szellemes megjegyzéssel fejezte be Husén:

"Egy kevésbé érdekes kérdés -- melyet a tanárjelöltek megszállott aggodalommal tesznek fel -- talán még a továbbiakban is megmaradt: hogyan lehet a rendet fenntartani az osztályteremben?"

GAZSÓ FERENC

MEGÚJULÓ EGYENLŐTLENSÉGEK — TÁRSADALOM, ISKOLA, IFJÚSÁG

Budapest, 1988. Kossuth Kiadó

Gazsó Ferenc könyve válogatás a szerzőnek az elmúlt tíz évben megjelent cikkeiből, tanulmányaiból és interjúiból. Az írások egy része a társadalomkutató tollából származó tudományos elemzés, másik részük a polemizáló oktatáspolitikus vagy iránymutatást adó oktatásügyi vezető megnyilatkozása. Fontos forrás ez a kötet nemcsak az iskolarendszer szociológiája iránt érdeklődőknek, hanem azoknak is, akiket az elmúlt évtized oktatáspolitika-története foglalkoztat.

Tíz év a társadalmi és politikai változások manapság érezhető felgyorsulása mellett rendkívül hosszú idő. A társadalomkutatás vagy a politika bármely területét vesszük is, nehéz ma már olyan írást találni, melynek a gondolati frissességét érintetlenül hagyta volna ennyi idő. A hetvenes és a nyolcvanas évtized fordulóján megjelent írásokat is történeti szemmel kell már olvasnunk: bele kell helyezkednünk e nemrégen volt időszak tudományos és közéleti légkörébe, ha megfelelő mércével akarjuk értékelni őket.

A kötetben olvasható tanulmányok legelső csoportja a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének a problémájával foglalkozik. Találkoznia kellett ezekkel a szövegekkel mindenkinek, aki az elmúlt években Magyarországon oktatásszociológiát tanult. Javarészt ezekből tanultuk meg, hogy mit is jelent az iskolarendszer társadalmi meghatározottsága, miért termeli újra az iskola a társadalmi egyenlőtlenségeket egy szocialista rendszerben is, s hogy milyen korlátai vannak a társadalmi mobilitás oktatáspolitikai befolyásolásának. E tanulmányok — Ferge Zsuzsa korabeli oktatásszociológiai elemzéseivel együtt — egy nemzedéket tanítottak meg arra, hogy az iskolák egy olyan rendszeren belül működnek, amely sok szállal kapcsolódik hozzá más társadalmi rendszerekhez, s hogy e kapcsolódás vizsgálata nélkül nemigen érthetjük meg azt, ami bennük történik.

Ma már bizonyos elemeket hiányolunk ezekből az elemzésekből. Miközben sokat elmondtak az iskolarendszeren belüli egyenlőtlenségek és a társadalmi osztály-, illetve rétegtagozódás közötti makroszintű kapcsolatokról, nagyon

keveset szóltak arról, milyenek az egyenlőtlenségek újratermelődésének osztálytermi szintű finommechanizmusai, és hogyan hatnak erre a különböző tantervek vagy nevelési és oktatási módszerek. Keveset olvashattunk arról is, hogyan, milyen közvetítéseken keresztül kapcsolódik az oktatási rendszer az egyéb társadalmi alrendszerekhez, így a gazdasághoz, ezen belül a munkaerőpiachoz, a bérek és kvalifikációk rendszeréhez vagy a politikai és a jogrendszerhez. Igaz, ezek a kutatási irányok a világon mindenütt fáziskésésben voltak.

A hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján megjelent oktatásszociológiai és oktatáspolitikai tanulmányok mindazonáltal két szempontból is messze kiemelkedtek a kor nevelésügyi irodalmából. Egyfelől azzal a korabeli oktatáspolitikát illető kritikai hangvételükkel, amely abban az időben még egyáltalán nem volt magától értetődő, másfelől azzal a bennük először megjelenő fogalomhasználattal és elemzési kerettel, amely sok szempontból minőségi változást hozott az oktatás problémáiról való hazai gondolkodásban. Különösen az oktatási rendszer funkcióinak és funkciózavarainak az elemzése volt revelatív erejű. Ez a fajta elemzés az iskolák problémáinak egy új, rendszerszemléletű megközelítését tette lehetővé, ami nélkülözhetetlen volt ahhoz, hogy az akkor még leginkább az ideológia vagy jobb esetben a kultúrcélok szolgálójának tekintett oktatáspolitika a gazdaság- és társadalompolitika határvidékén elhelyezkedő önálló politikaággá válhasson.

Az oktatáspolitikai vitákba bekapcsolódó társadalomkutató, majd később az oktatásügyi vezető szerepét felvállaló Gazsó Ferenc — ez ebből a kötetből is jól érzékelhető — legélesebb vitáit általában a munkaerő-tervezés szakértőivel vívta, akiknek azt vetette a szemére, hogy az oktatás fejlesztését a rövid távú munkaerőigényekhez igazították és ezáltal egy korszerűtlen iskolaszerkezet fennmaradását segítették elő. Ez a vita mindmáig nem zárult le, s nem kizárt, hogy a jövőben még újra föllángol. E kötetben most megint előttünk a munkamegosztás különböző posztjaira felkészítő iskolarendszert elutasító társadalomkutató érvrendszere. Ez az érvrendszer is azok közé tartozik azonban, melyekkel kapcsolatban egyre több kétely merül fel bennünk. A korábbinál sokkal jobban érezzük a hatvanas évek elején elindított oktatási reform célkitűzéseinek irreális voltát csakúgy, mint az 1965-ös korrekció elkerülhetetlenségét. Tanúi lehettünk annak, milyen nem várt mellékhatásokkal járt a hatvanas évek szociáldemokrata indíttatású expanziót szorgalmazó oktatáspolitikája a nyugat-európai országokban és annak is, milyen kudarcot szenvedtek az egységesítő reformok némelyik közeli szomszédunknál.

A szelektív iskolastruktúra felszámolásáért küzdő társadalomkutatónak oktatáspolitikussá válva jóval pragmatikusabb célokkal kellett beérnie. Az utóbbi évek nagyon sok változást hoztak az oktatás területén, de e változások éppen azokat a területeket nem érintették, melyeket a társadalomkutató korábban a leginkább hangsúlyozott: érintetlen maradt az iskolarendszer szelektív jellege és nem vált kiemelt ágazattá az oktatásügy. A "Gazsó-féle oktatáspolitika" -- amely az oktatásügy területén hosszú idő óta az első valóban karakteres és személyhez köthető politika -- az irányítási reform, a decentralizáció, az iskolai önállóság és a differenciálás politikáját jelenti és nem az oktatási rendszer egységesítéséét vagy expanziójáét.

A kötetben külön csoportot alkotnak azok a cikkek és tanulmányok, melyeket Gazsó Ferenc a közoktatás ügyeiért felelős miniszterhelyettesként írt, s amelyeknek célja a nevéhez köthető iskolai önállóság politikának a magyarázása, értelmezése és elfogadtatása. Ugyancsak a miniszterhelyettes szólal meg abban a kötet végére helyezett -- Baló György által készített -- interjúban, melyet 1987 decemberében közölt a Mozgó Világ. Ez az interjú is mintha a kutatói értékek és a politikusi gyakorlat konfliktusáról tanúskodna. Inkább borúlátás sugárzik belőle, mintsem optimizmus: az irányítási reformról nem sok szó esik benne, annál több az el nem ért célokról, a továbbélő egyenlőtlenségekről és az oktatás háttérbe szorítottságának a fennmaradásáról.

A szelektív iskolastruktúra felszámolásának és az oktatás kiemelt ágazattá tételének mind ez idáig el nem ért céljait tehát változatlanul érvényesnek tartja az oktatáspolitikus, és nyilván annak tartja őket a társadalomkutató is. Noha ezt az oktatással foglalkozók döntő többsége hasonlóképpen gondolja, ma ezzel kapcsolatban is egyre több kétség merül fel bennünk. Vajon e célok nincsenek-e ellentmondásban más, ugyancsak fontos, és a kötetben lévő tanulmányok által is hangsúlyozott célokkal? A szelektív iskolaszerkezet felszámolásának a célja vajon összeegyeztethető-e azzal a nagyon is meggyőző érveléssel, hogy a társadalmi szelekciónak még mindig az a legigazságosabb formája, amely az iskolarendszeren belül zajlik, vagy ahogy a szerző fogalmaz, vajon "az iskolai szelekció közbejöttével vagy anélkül működik-e erősebben a társadalmi előnyök és hátrányok átörökítési mechanizmusa". (36. o.)

Ehhez a kérdéshez szorosan kapcsolódik és nagyrészt ennek a megválaszolásától függ, vajon a szakképzést az iskolarendszeren kívülre kívánjuk-e tolni vagy azon belül akarjuk működtetni. Nem meglepő, ha az erre a kérdésre adott válaszok között is ellentmondás van: hol a leválasztás tűnik megfelelő megoldásnak (23. o.), hol az integrálás (36. o.).

Hasonlóképpen: nem mond-e ellent az iskolarendszer egységesítésének a célja annak a kritikai diagnózisnak, hogy a tanulók egyharmada a mai iskolában az alapkészségeket sem tudja megfelelőképpen elsajátítani? Vajon lehet-e egy időben egységesítő és differenciáló oktatáspolitikát csinálni? De ugyanígy: vajon összeegyeztethető-e a demokratizálás és differenciálás az egységesítés által megkívánt állami intézkedésekkel és az egység fenntartásához szükséges ellenőrzési mechanizmusokkal?

Végül, ha nem is sokakban, de van, akiben kétely ébred azzal kapcsolatban is, vajon milyen realitása van annak a célnak, hogy az oktatás kapjon a jelenleginél kiemeltebb politikai és költségvetési támogatást. Az oktatáspolitikusnak nyilván ma és a jövőben egyaránt ezért kell küzdenie, de vajon hihet-e ennek a realitásában a társadalomkutató is? Elképzelhető-e, hogy az egyre inkább szűkölködő és válsággal küzdő magyar társadalom éppen az oktatásra költsön a jelenleginél jóval többet, s hogy a lepusztult infrastruktúrától és bürokratikus kontrolltól szenvedő gazdaság éppen az ifjúság iskolázottságának a növelését hiányolná? Ha viszont a politikai prioritás elnyerésének nincs esélye, akkor nem kellene-e komolyabb figyelmet szentelni az adott kereteken belül elképzelhető stratégiák kidolgozásának?

Végül a kötetben szereplő tanulmányok harmadik nagyobb csoportjáról, az ifjúságkutató Gazsó Ferenc tollából származókról kell említést tennünk. Szerzőjük figyelme itt is elsősorban a mobilitás-problémára irányul, arra, hogy a mobilitási esélyeknek a hetvenes évek óta tartó beszűkülése milyen hatást gyakorol a fiatalokra. Ezek a tanulmányok hívták fel a figyelmünket azokra a komoly politikai kihívást is jelentő feszültségekre, amelyeket a felemelkedési perspektívák beszűkülése kiváltott és ma is kivált az ifjúság körében. A jövőben ezek a feszültségek várhatóan újakkal fognak gyarapodni: egyfelől a fiatalok egyre nagyobb részének nem a feljebbkerülés, hanem az egyszerű talponmaradás, a megfelelő munkahely megtalálása fog problémát jelenteni, másfelől számíthatunk a további politikai aktivizálódásukra, a korábbi szocializációs modellek radikális elutasítására is. Mindezek különös jelentőséget adnak annak az ifjúságkutatásnak, melynek eddigi, modell értékű eredményeit e kötetből is megismerhetjük.

Halász Gábor

FORRAY R. KATALIN

TÁRSADALMUNK ÉS KÖZÉPISKOLÁJA

Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat 20. kötet

Budapest, 1986. Akadémiai Kiadó

A nagyigényű, adatgyűjtő, -feldolgozó kutatások a világon mindenütt hosszú időt kívánnak, még akkor is, ha számítógépek gyorsítják a kutató munkáját. Ebben a roppant egyszerű tényben leli magyarázatát az a meghökkentő jelenség, hogy amikor a kutatás eredményeit közzéteszik, a problémafelvetés légköréből alig-alig marad valami. Így van ez Forray R. Katalin "Társadalmunk és középiskolája" című nemrég megjelent munkájával is. Bő tíz esztendő alatt nemcsak az intézményrendszer változott meg -- hogy mást ne említsek, az MTA Pedagógiai Kutató Csoportja, ahol a kutatás megkezdődött, már több mint fél évtizede a múlté --, s hol vannak már azok, akik megrendelték a kutatást. Tíz esztendő alatt a hangsúlyok is eltolódnak, manapság mintha a humán ökológiai gondolkodás a politika, a környezetvédelem felé fordulna, s mintha az ökológia-analógiával élő szociológia a mind pontosabban mérő eszközök kimunkálásán fáradozna. A változások természetesen mit sem vonnak le a dolgozatok jelentőségéből, sőt értékeik megkettőződnek: az önértéken túl, magukon hordozzák annak a kornak a problematikáját is, amelyben kérdésfelvetéseik megfogalmazódtak. Azaz: mivel magyarázható, hogy az ökológiai jellegű gondolkodás megjelent a hetvenes évek elején--közepén Magyarországon az oktatásban.

A választ két, egymástól független jelenség -- problémakezelési logika -- egyidejű, de ellentétes irányú mozgásában kereshetjük. Az egyik, a nevelés-elméleti-didaktikai -- nevezzük a továbbiakban pedagógiainak -- gondolkodás a hatvanas évek második felére már erősen kidolgozott jelleget mutatott: ám tudott, hogy a kiforrottság többnyire rugalmatlansággal jár. Míg a normatív jellegű pedagógia a megújulás kényszere alatt állt, addig a másik fajta logika felértékelődött: az objektívnek tekintett szociológiai, ezen belül az ökológiai gondolkodás rendszerező és magyarázó erejébe vetett hit megerősödött.

A fordulat éve után kidolgozott és uralkodóvá vált neveléselméleti-didaktikai gondolatkör képviselői -- akiket az egységességet mutató kelet-európai pedagógiai eszmerendszer egyfajta regionális képviselőinek is tekinthetünk -- alig láttak a gyermek, az iskola környezetéből mást, mint az olyan káros folyamatok eredetét, amelyek gyengítik a pedagógiai tevékenység ered-

ményességét. Ebből fakadt volna a teendő: az iskola környezetét is be kell vonni a tervezett pedagógiai hatás rendszerébe. Ebben az eszmerendszerben és gyakorlatban a tudatos tevékenység a közösségre, illetve az egyénekre irányul, akiknek az alapvető formálása -- az adottságnak, de csekély súlyúnak tekintett biológiai eredetű kötöttségektől eltekintve -- csupán a pedagógiai eszközök szakszerű használatán múlik. Ekképpen maguk a szakképzett pedagógusok alkotják a közösség kívánatos környezetét, a közösség pedig a tanulókét. A nevelés alanyai közötti különbség így lényegében csak pszichikus fejlődésük következtében és nem a külső, társadalmi hatások következtében jelentkezik. Ebben a logikában nem értelmezhető a struktúrával, az önmaga reprodukálásával rendelkező környezet; fel sem merülhet az iskola ökológiájának vizsgálata. Az említett pedagógiai ideálkép mögött nem nehéz felismerni azt a társadalomfejlesztési nézetrendszert, amely szerint mindössze technikai jellegű feladat a természet erőinek megzabolázása, s erős akarattal, szilárd fegyelemmel és tudományos előrelátással a társadalom egésze egy jobb és igazságosabb jövő szolgálatába állítható. A valóraválás gátja inkább tudati jellegű, semmint geometrikusan adott, struktúrához kötött az egyénben, a családban és a társadalomban, vagy akár a természetben. Amint lépésről lépésre megbomlott a fejlesztési elképzelések monopol jellege, óhatatlanul meggyengült a korábban említett pedagógiai jellegű nézetrendszer, és óhatatlanul másfajta nézetek jelentek meg mindkét szférában a hatvanas években.

Nem meglepő, hogy a változások következtében -- amelyekben kétségtelenül közrejátszott az is, hogy a pedagógia ígéreteinek betartásában rendre erőtlennek bizonyult -- megerősödött a ténykutatások iránti érdeklődés. Sokkal lényegesebbé vált, hogy "mi van", mint az, hogy "milyennek kellene lennie". Nem volt tiltott többé a genetika, a pszichológia, a szociológia és jóval később a politológia sem, megindultak a "tényfeltáró" kutatások.

A hatvanas-hetvenes évek szociológiai irányzatai közül az, amely a társadalom rétegződését és a rétegek közötti mozgást írja le, igen hamar eljutott az iskolához mint ahhoz az intézményhez, amely a társadalom újratermelődésében jelentős szerepet játszik. A társadalomstruktúra-kutatások lényegüket tekintve nem az iskola, nem is az iskolarendszer logikáját követik, hanem a társadalom egészéét. Feltételezik, hogy a társadalom működése véges számú funkcióra bontható, s ezek egyike csupán az oktatás. Amennyiben axiomatikusan kezeljük, hogy az ideális társadalomban az egyének közötti különbségek nem számottevőek, mégis azt tapasztaljuk, hogy vaskos társadalmi különbségek vannak, ennélfogva diszfunkciók sorozatát lehet kimutatni az oktatás és az oktatási rendszer működésében.

A társadalmi struktúra kutatása a társadalom vertikális tagozódásának leírását és -- teszem hozzá -- megváltoztatását tartotta szem előtt. Emellett egy másik, jelentős irányzat, a regionális-ökológiai szociológiai irányzat azon az előfeltevésen alapul, hogy a vertikális társadalomszerkezet mellett, tőle többé-kevésbé függetlenül megragadható a horizontalitást (területi munkamegosztást) követő logika is, amellyel éppen úgy leírható és értelmezhető a társadalom működése, mint a másik esetben. E szemléletmódot választotta magának Forray R. Katalin.

Minthogy a természettudományos gondolkodás fogalmi apparátusa, problémakezelési technikája kidolgozottabb, mint a társadalomtudományé, nem meglepő, hogy számos, természeti jelenség leírására kidolgozott fogalmat kíséreltek meg a társadalomtudomány logikájába illeszteni; így született meg például a humánökológia is.

A XIX. század második felére a darwini fejlődésmodell további kibontásához elégtelennek bizonyult az egyedek szintjén leírni a fejlődést, be kellett vezetni az egyed, a faj életterének fogalmát is. Ernst Haeckel javasolta -- mint tudott -- az élőlények és környezetük kölcsönhatását egységben vizsgáló tudomány, az ökológia megteremtését. Innen igen rövid út vezet ahhoz a felismeréshez, hogy az egyedek maguk is olyan társulásokat alkothatnak, amelyek környezetükkel egészen új jellegű kapcsolatrendszert hoznak létre, olyat, amelyet az atomizált egyedek soha. Ezt a fogalomrendszert és szemléletmódot alkalmazhatónak ítélték a szociológusok a városfejlődés leírására, a lakosság vándorlásának megértéséhez, a területi munkamegosztás kialakulásának értelmezésére és így tovább. Az "ember és környezetének" együttes elemzése a humán ökológia fogalmát jelenti szűkebb értelemben, tágabban pedig -- ahogyan általában értelmezik, s így használja Forray R. Katalin is -- egyfajta kulturális adaptációt.

A leggyakrabban használt ökológiai fogalom, a szegregáció a biológiában a fajok elkülönülését jelenti, a humán ökológiában a társadalmi különbségeket jelenti abban a körben, amelyet környezetnek tekintenek.

Az pedig, hogy mit tekintünk a szegregáció egységének, rugalmasan kezelhető, a kutatás logikájából adódik. Ami a biológiában többnyire a faj, a társadalomtudomány szférájában éppen úgy lehet etnikai csoport, mint bizonyos iskolatípus, de ugyanígy értelmezhetők az eltérő iskolázottságú körzetek, de akár a főváros kerületei is.

A szegregáció fogalmát dinamizálja a biológiában az ökológia-biológiai progresszió fogalma, amely a fajok fennmaradását, illetve elterjedését írja le. A Forray R. Katalin által ábrázolt és elemzett középiskolai oktatás ki-

terjedéséből fakadó változások jelentősége illeszthető ehhez a fogalomhoz. Ugyanennek a jelenségnek egy másik oldalát jelzi a szukcesszió fogalma, amely egy fajnak egy másik rovására történő helyfoglalását s az új helyen történő szegregálódását írja le.

Az ökológiai gondolkodás erejét négy, egymástól többé-kevésbé független területen mutatja be a szerző, mindegyik az oktatási rendszer működésének egy-egy meghatározó eleme. Az elsőben jelenik meg a szociológiai munkában oly ritka idődimenzió. Forray R. Katalin gazdag szakirodalmi hivatkozással meggyőzően mutatja be a tömegoktatás terjedésének dinamikáját, különösen a XX. század második felében érvényesülő jellegét. A középiskola terjedésének képe plasztikusan rajzolódik ki. A második problémakör a magyar népesség iskolázottságában mutatkozó regionális különbségek, amelyeket gondosan és jól követhetően mutat be a szerző. Az ország iskolázottabb és kevésbé iskolázottabb területei rajzolódnak ki, s ezáltal a területi különbségekkel ragadja meg és mutatja be a középiskolák terjedésének ütemét is. A harmadik témakör kidolgozásában szempontot vált Forray R. Katalin. Környezetnek a középfokú oktatás hálózatát tekinti, azaz a gimnáziumok, a szakközépiskolák és a szakmunkásképző intézetek területi eloszlását írja le és bontja ki, oly módon, hogy a középiskola szerkezetében mutatkozó területi különbségeket a lakosság iskolázottsági szintjével magyarázza.

Végül az utolsó szempont az előző leíró jellegű képet hozza mozgásba: az általános iskola utáni pályaválasztás részletes bemutatásával válik zárttá a gondolatkör, és bizonyított az ökológiai gondolkodás jogossága.

A könyv gondolatisága, adatgazdagsága, valamint dús illusztráltsága arra predesztinálja ezt a munkát, hogy a területi munkamegosztás szempontjait követő kutatások gyakori hivatkozási forrása legyen.

Sáska Géza

FALUDI SZILÁRD

MŰVELTSÉG -- ISKOLA -- MUNKA. VÁLOGATOTT PEDAGÓGIAI TANULMÁNYOK

Budapest, 1988. Tankönyvkiadó

Válogatta és szerkesztette Gáspár László

A tanulmánykötet az 1959-től 1985-ig terjedő több mint egy emberöltő munkásságát mutatja be válogatásában. A kötet szerkesztője, Gáspár László három fő gondolatkörbe rendezte a tanulmányokat: Neveléstörténeti tanulmányok; Tantervelméleti tanulmányok; Iskolapolitika és neveléstudomány. Összesen 20 tanulmány, amit a szerkesztő előszava vezet be és Bernáth Józsefnek Faludi Szilárddal folytatott interjúja zár. A kötetet Faludi Szilárd munkásságának bibliográfiája teszi teljessé, Muzsayné Szilágyi Erzsébet összeállításában.

A kötet alcíme, "Válogatott pedagógiai tanulmányok", önkéntelenül is ellenkezést vált ki, mert ez a műfaj inkább a már befejezett életművek esetén szokásos, Faludi Szilárd munkásságától viszont még mindannyian sokat várunk. Ezért a gesztus szempontjából inkább egy 25 éves jubileumi csokornak kell felfognunk a tanulmánygyűjteményt, szakmai szempontból pedig számvetésnek a tekintetben, hogy mire is jutottunk iskoláink tartalmi, elsősorban tantervelméleti és tantervi fejlesztése terén egyik olyan kollégánk munkásságának tükrében, aki a hazai tantervelméletben a legkiemelkedőbb kortársunk.

A tanulmányokban ugyanis jól végigkövethetjük a már jelzett, több mint 25 év fejlődését, törekvéseit, eredményeit. Ez a "történeti" jelzőt asszociáló megfogalmazás azonban nem mutatja hűen a kötet jellegét, főleg tartalmát, mivel az összeválogatott tanulmányok, különösen a legutóbbi évekből származók aktuális, előttünk álló és megoldandó problémákat taglalnak.

A kötet gondolatköre akörül forog, hogy melyek azok a legfontosabb tényezők, amelyek meghatározzák az iskolai munka alapvető dokumentumát, a tantervet, ill. az egyik (1985-ös keletű) tanulmány megfogalmazásában a nevelési tervet. Lényegében három ilyen alapvető tényező domborodik ki a kötetből: az adott társadalomnak és kornak megfelelő műveltség (amin Faludi Szilárd általános műveltséget ért), világnézet és munka. E három alapvető tényező megfelelő együtthatása alkotja a nevelés-oktatás alapját. A társadalom és kor előtt az adott jelző hangsúlyozása azonban nem jelenti a történeti gyökerek figyelmen kívül hagyását. Éppen a történeti gyökerek feltárása, figyelembevétele és a történeti megközelítés mint módszer az egyik legfontosabb útmutatás a kötetben. Meggyőz arról, hogy a történeti háttér színvonalas

feldolgozása nélkül nem lehetséges színvonalas tantervelmélet sem. Ezen a szálon illeszkedik a mű egészébe a Prohászka Lajos, Eötvös József, Kármán Mór munkásságával, az 1868-as népiskolai törvénnyel foglalkozó tanulmányok sora, valamint a "Tantárgytörténeti tanulmányok" kötethez írt bevezető tanulmány.

Ismételten visszatérő gondolat a tanulmányokban a megvalósíthatóság legfontosabb kérdése: a helyes tanulói terhelés megtalálása. Az alig egy-két éve végrehajtott és ez alkalommal "tantervi korrekciónak" elnevezett terheléscsökkentő intézkedés is jelzi, hogy ma is aktuális problémáról van itt szó. A tantárgyi be- és elzárkózás vagy a lényegében ezzel azonos hatású kölcsönös tiszteletben tartása az autonómiának, nem sokat javult az elmúlt évtizedek folyamán.

A tanulói terhelés méretezéséhez kapcsolódik a tananyag, művelődési anyag súlyozása a fontosság szerint (törzsanyag--kiegészítő anyag). Az évek és tantervi reformok, korrekciók folyamán többféle gyakorlati változatban is megjelent a súlyozás elve (pl. "minimum--optimum"). Vitathatatlan azonban, hogy mára már szervesen beépült a tantervekről való gondolkodásunkba, és nélküle nemigen tudunk elképzelni korszerű tantervet.

Sokat vitatott kérdés manapság a "központi" és a "helyi" kompetencia viszonya, illetve a helyi igényeket jobban kielégíteni tudó tanterv- és tankönyvváltozatok előnyei. "Milyen legyen a tanterv?" c. tanulmányában (1985) olyan lehetőségre hívja fel a figyelmet Faludi Szilárd, ami a mai nagy decentralizálási hullámban jóformán teljesen elsikkad, hogy ugyanis központilag is lehet kiadni alternatív tanterveket. Ennek nagy jelentőségét pedig abban látja e sorok írója, hogy a teljesen helyi tantervek szükségképpen helyi műveltségfelfogásokhoz vezethetnek. Ez pedig igen nehézzé tenné, legalábbis az alapműveltség vonatkozásában biztosan, egy valamely közös (ha úgy tetszik nemzeti jelleget is tükröző) műveltség kialakítását, aminek igényéről egyetlen fejlett kultúrájú ország művelődéspolitikája sem mondhat le. Nem lehetséges-e, hogy e tekintetben az alternatív és közös, központi műveltségkoncepción álló, vagyis központi alternatív tantervek jelentik a jobb megoldást?

Sok-sok messzeható gondolatot lehetne még kiemelni a tanulmánykötetből. Ehelyett inkább a folytatásra vonatkozóan teszünk egy megjegyzést. A tanulmánykötet gondolatvilágának középpontjában az általános művelés, az általánosan művelő iskola áll. Nagyon nagy szükség lenne rá, hogy kiegészüljön ez az eléggé fel nem becsülhető tantervelméleti bázis a szakmai képzés szakemberei által a szakmai képzés (illetve Faludi Szilárd pedagógiai felfogásához

közelebb álló megfogalmazásban: a szakembernevelés) hasonló színvonalon kimunkált elméletével.

Varga Lajos

SZEKERCZÉS PÁL

BIHAR MEGYEI NÉPISKOLÁK, TANÍTÓK ÉS DÍJLEVELEK 1800—1847 KÖZÖTT
Berettyóújfalu, 1987.
TANÍTÓI DÍJLEVELEK BÉKÉS MEGYÉBEN 1800—1868 KÖZÖTT
Békéscsaba, 1988.

A közmondásban emlegetett Hencida faluban a fiúk tanítója (azaz a "rector") 1801-ben a következő járandóságot kapta a lakosoktól a "szolgálati" lakásán, telkén és szántóföldjén kívül: 183 rénesforint és 11 krajcár készpénz, 17 köböl gabona, 3 öl tűzifa, elegendő fűtőanyag, két icce vaj, két icce méz; azután "kender- és krumpliföld osztás szerint", végül az iskolába járó tanulók utáni tandíj. Ugyanitt "leányok tanítója" is működött, neki kevesebb volt a járandósága.

Szekerczés Pál Békés és Bihar megyei tanítói díjleveleket gyűjtött össze a 19. század első feléből s ezeket adta közre két kötetében. A díjlevél fontos irat volt egykor: ebben foglalták össze a tanító járandóságait, s ezt a helyi elöljárók aláírásukkal hitelesítették. A tanító tehát pontosan tudta működése első pillanatától, hogy mire számíthat, ennek ismeretében vállalta (vagy nem vállalta) a tanítóságot. Az persze már más kérdés volt, hogy be tudta-e vasalni minden évben mindazt, ami neki a díjlevél szerint jár.

De Szekerczés Pál nemcsak mintegy száz település tanítójának díjlevelét mutatja be, de különféle forrásokból közreadja a jelzett terület tanítóinak névsorát, a róluk szóló rövid, egy-két szavas felügyeleti minősítést, a tanulók létszámára vonatkozó adatokat s az iskolaépületre vonatkozó minősítő megjegyzéseket. Mindezeken keresztül életközelből ismerhetjük meg e régvolt iskolákat.

Hegyközpályi faluban kezdte például pályafutását 1818-ban Földesi N. József. Első évben "dicséretesen" tanított; a többi években "jól", 1830-ban "középszerűen", majd a következő felügyeleti látogatásnál, 1837-ben ezt a rubrikát kihúzták, nem írtak be semmit (talán tapintatból?). 1842-ben már más tanított a helyén. Mennyire ismerős pályakép!

A legtöbb tanító "jól" tanított, sok volt a "dicséretes" minősítés is. Kisebbik részüknél található a "Miképpen tanít?" kérdésre ez a válasz: "tűrhetően", "selejtesen", "sikertelenül", "csekélyesen", "gyarlóan", "rosszul, darabosan". Jóval több az ilyen jelző: "szorgalmatos", "tanultat", "igyekvő", "pontosan", "előmenetelesen" tanít. Több helyen egyszerűen csak ez: "szeretik" (nyilván a gyerekek). Vajon elismerés vagy elmarasztalás ez: "versengő"?

Néhány faluban a tanító "erkölcséről" vagyis emberi magatartásáról is tettek bejegyzést a felügyelők a protokollumba. A legtöbbször ez szerepel: "erkölcse jó"; ilyenek is: "emberül viselte magát", "jeles erkölcsű", "erkölcse becsületes", "értelmes, kedves", "erkölcse jámbor". S újra a kérdés: vajon dicséret-e vagy megrovás a következő: "erkölcse együgyű". Persze azért ilyen tanítók is voltak: "erkölcse hibás", "erkölcse indulatos", "erkölcse bajthozó", "erkölcse tűrhető", "erkölcse nehéz".

Esztár falu 1806/07-ben tanító pedagógusáról lakonikus rövidségű jellemzést írt a felügyelő: "Semmit sem ér, kitevődött."

Szokásos volt e tájakon is a régi középkori eredetű szokás: a kokvia, vagyis: "Első esztendőben minden gazda tartozik adni 1 nap tisztességes ebédet és vacsorát" a tanítónak — olvasható sok díjlevélben. Ennek nem titkolt célja volt az is, hogy az első évben a tanító megházasodjon, elvegye valamelyik helybeli gazda lányát. A második évben már nincs kokvia, jó lesz igyekeznie.

1806/07-ben Derecskén 261 fiút és 156 lányt oktatott a tanító s a felügyelő ezt örökítette meg róla: "Szorgalmatos, mégis gyengék a tanítványai." Örök pedagógiai paradoxon!

Volt, ahol sajátos módszerekkel ösztönözték a tanítót a minél jobb munkára. Élesd faluban az 1832-ben kiállított díjlevél szerint a tanítónak minden tanítványától jár évente "1 kanta must, ezeknek száma rector szorgalmatosságától függ".

Érdekes lehetett (s az élelmes tanítótól előzetes szervezést kívánt) Komádi fiúiskolája rektorának 1830. január 10-én kiállított díjlevele 7. pontjának — számára kedvező — teljesítése: "A város népe közül rendelendő öt kaszás, amennyit a város füvéből egy nap alatt levág, azt a rector hasznára felgyűjtik és be is hordódik."

Dévaványán szokás volt, hogy mindegyik tanító saját kezűleg bejegyezte legfőbb adatait egy nagy könyvbe, s némelyik megjegyzéseket is fűzött ezekhez. Az 1847-ben jött rektor például ezt írta elmenetelekor: "Itt vegetáltam 4 évig"; második utóda, aki 1854-ben érkezett, így búcsúzott: "Éltem világomat kedvemre." Őt követte 1858. március 27-én Szívós Mihály, aki 1861-ben

történt elmenetelekor hosszú versben énekelte meg idekerülését és itteni munkáját. Első sorai rávilágítanak arra, hogyan is történt 1858-ban — akárcsak az előtte lévő két-háromszáz évben — a pályára kerülés:

Forradalom után tizedik év járta,
Midőn Debreczenbe érkezett több chárta.
Egyik rectorságra hívta a diákot,
Míg a másik ígért csak preceptorságot.
Ekkor én nevető, végzett diák valék,
S a chartákból egyet magamra vállalék.
Volt ez a ványai ürült rektória,
Nem sokat szólt róla még a história.
A helynek nevével meg is gyűlt a dolgom
(Bizonyság-levélbe kelletvén beírnom.)
Kerestem, kerestem, hogy hol esik Ványa?
Nincs... nem tudják. No ez sem lesz aranybánya!

A díjlevél tandíj-tételeiből gyakran pontosan megállapítható az iskola "struktúrája". Tépe falu leánytanítója tandíjként a következő krajcármennyiségeket kapta: "Ábécés lányoktól 25, A syllabizálóktól 50, Az olvasótól 75, A könyvnélkül tanulótól 102, Az öreg kátét tanulótól 120". Tehát az egyre feljebb emelkedő "osztályokban" — inkább tanulócsoportokban — egyre emelkedett a tandíj összege.

S előttünk van a családias iskolaépület is a felügyeleti jegyzőkönyvek leírásait olvasva. Például a belényesi iskola 1818-ban. "Az oskola ház, melly sövényből vagyon, kívülről kőmíves által vakoltatott bé, zsendely fedél alatt, az hol vagyon a rector számára két szoba és az classis (iskolaszoba). Az udvaron vagyon egy fából készült sertés ól, egy hombár és egy veteményes kert, sövénnyel bekerítve." Vagy Kötegyán iskolájának szemléletes képe 1818-ból: "Az oskola rector számára vagyon egy ótska sövényből készült, náddal fedett ház, melybe van egy szoba, egy konyha és a gyermekek classisa. A rector udvarának szélessége tíz és fél öl. Az udvaron vagynak: sövényből font és deszkából készült kiskapu, vályogból készült nádfedelű kamara, sertés ól, nemrégiben épült kávás jó kút."

S milyen volt a "classis" vagyis az iskola-szoba berendezése? A legtöbb helyen olyan, mint amilyen Zsadányban 1818-ban a fiúknál: "Az oskolában vagyon 3 hosszú tölgyfa asztal s mellé megkívántató székek"; s a lányoknál: "Vagyon az oskolában 3 fenyőfa asztal, hozzávaló székekkel." Másutt hosszú lócák vannak az asztal mellett.

Mindez csupán ízelítő abból a rengeteg neveléstörténeti, művelődéstörténeti adatból, apróbb-nagyobb érdekességből, amelyet ezek a gazdag tartalmú kötetek tartalmaznak. Különösen a népoktatástörténettel foglalkozók forgat-

hatják nagy haszonnal; s talán ösztönzésül szolgálnak e békési-bihari dokumentumok arra, hogy Magyarország más tájain is hasonlóképpen összegyűjtsék és kiadják ezeket a díjleveleket, protokollumokat és egyéb népiskolatörténeti vonatkozású régi iratokat.

Még használhatóbbá teszi e köteteket Szekerczés Pál jól informáló bevezető tanulmánya, valamint a nagyon fontos függelék: a díjlevelek szakkifejezéseinek magyarázata, valamint a bennük előforduló mértékek és pénznemek értelmezése.

Az értékes kötetek előállítása a Békés megyei és a berettyóújfalui városi tanács művelődési osztályainak áldozatkészségét dicséri.

Mészáros István

SZŐNYI ERZSÉBET

ZENEI NEVELÉSI IRÁNYZATOK A XX. SZÁZADBAN

Budapest, 1988. Tankönyvkiadó

A magyar zeneművészet "utazó nagykövete", Szőnyi Erzsébet -- ismét nemes gesztussal -- hézagpótló ismeretekkel gazdagította a magyar zenei nevelést. Egyike ő azoknak, akiket hivatásuk, tehetségük arra predesztinál, hogy itthon és határainkon túl ne csak növelje a magyar zeneművészet és -pedagógia hírnevét, de nyitott szemmel és füllel, mindenre figyelő, lényeglátó érdeklődéssel gyűjtse össze és hozza haza tapasztalatait. De ugyancsak egyike a keveseknek, akik e tapasztalatokat -- okulásunkra, épülésünkre, a magyar zenei nevelés érdekében -- közkinccsé teszik. Nemrég megjelent könyve, a "Zenei nevelési irányzatok a XX. században" betekintést nyújt a zeneileg művelt világ majd minden zugába, meglesve és értékelve, hol, mit tesznek a zenepedagógusok, a tudósok és a művészek a jövő muzsikájáért, a muzsika jövőjéért: egyúttal az emberebb emberért. Mert Szőnyi Erzsébet, ahogy egész élete munkásságával, a tapasztalatgyűjtésben is azt kereste és emelte ki, hogyan állítják kollégáink a nagyvilágban a zenét a személyiségformálás, a nevelés szolgálatába. Ez szinte a vezérfonal, amely a nyolc zenepedagógus módszerén átkalauzol.

A XX. század elején egyre inkább szükségessé vált, hogy a művész, az alkotó megteremtse azt a közeget, amely őt hallgatja, érti, inspirálja, igény-

li, támogatja vagy bírálja, de mindenképpen eltartja. A feltörekvő polgárság és a munkástömegek erre csak bizonyos felkészítés, nevelés, szoktatás útján válhatnak alkalmassá. Ugyanekkor a technika óriási, robbanásszerű fejlődése elgépiesíti, túlracionalizálja az életet, megbillen a műveltség "tudomány—művészet" egyensúlya a ráció javára, az emóció kárára. A társadalom dehumanizálódik. Szinte egy időben ismernek rá ezekre a fenyegető jelekre a különböző nemzetek nagy gondolkodói, és a gyermekek, az ifjúság művészeti (zenei, tánc, színház, képzőművészeti stb.) nevelésében vélik fellelni a változtatás, a humánum megmentésének varázspálcáját. Igyekeznek a századokkal előbb élt teoretikus és praktikus muzsikusok (papok és más kiváltságosak részére készült) zeneoktatási módszereit úgy továbbfejleszteni, hogy azok alkalmasak legyenek "mindenkinek mindent" megtanítani a zenéről. (L. Kodály: Legyen a zene mindenkié!) Ilyenek a könyvben leírt "próféták", valamint tanítványaik és követőik. Módszereik ismertetését — "megközelítőleg azok lényegét" — adja Szőnyi Erzsébet, aki nemcsak a szakirodalmi leírásokból, a könyv végén felsorolt soknyelvű bibliográfia alapján, hanem e mesterek legtöbbjével való személyes ismeretség révén a műhelymunkából, az élet közvetlen mozgalmasságával ad ízelítőt. Teszi mindezt objektíven, elfogulatlanul, nem éreztetve, hogy ő mint Kodály-tanítvány, a magyar ének-zeneoktatási módszer egyik első élharcosa. Előszavában ezt olvashatjuk: "E sorok írója az olvasóra bízza az elbírálást, hiszen a bemutatás nem lehet irányított."

A könyv fejezetei egy-egy módszeralkotó nevét viselik címként. A bevezető rövid életrajz után az alapelv és a módszer hosszabb-rövidebb leírása és elterjedtségének ismertetése következik.

A svájci Émile Jacques-Dalcroze (1865—1950) így ír: "A módszernek, amelyet alkottam és amely nevemet viseli, az a célja, hogy a zene segítségével összhangba hozza az egyén értelmi és testi képességeit." A zenei érzéket és tájékozottságot a testmozgáson keresztül fejleszti ki, ez a "Dalcroze ritmika", motivációja az az öröm, amit a spontaneitás és az improvizálás okoz. Ez a szolfézstanulással szorosan összekapcsolt csoportos munka hozzájárul a személyiség formálásához, a közösségi alkalmazkodóképesség kialakításához, a relaxálás által pedig segíti az újrafeltöltődésre való készenlétet. A legfontosabb — írja —, "hogy felébressze a tanulóban a művészet iránti szeretetet".

A japán Shinichi Suzuki (1898) elve: minden igazi tanulás alapja az anyanyelv-tanulási módszer (utánzás): "A tehetség nem öröklött" — állítja —, "hanem neveléssel — a szükséges körülmények, környezet és módszer megtervezésével — kifejleszthető". A 3-4 éves korban kezdett szisztematikus és

állandó zenehallgatás után először az anyát, majd a gyermeket tanítja hegedülni (sokáig csak hallás után, nem kottából). A végső cél nem a hegedülés megtanítása, hanem ezen keresztül a humánum fejlesztése: jellemet alakítani, értelmet, érzékeket formálni, helyes viselkedésre szoktatni. Szép életelve: "Emberi lények legszebb társadalma akkor valósul meg, ha humán neveléssel olyan világot teremtünk, melyben megvan a komoly, mély, őszinte tisztelet és szeretet minden másik ember iránt. Nem látszik erre lehetőség a közeli jövőben. Négy-, ötszáz évet is igénybe vehet, de a mi célunk most kell, hogy ez legyen!"

Az amerikai Justine Bayard Ward (1879—1975) célja, hogy minden gyerekben 6 éves kortól felkeltse a zene iránti érdeklődést. Módszerének alapját az európai zenekultúra magjában, a gregorián zenében és dallamvonalának gesztusokkal való kifejezésében vélte megtalálni (Cheironomia). A népzenét is felvette a tananyagba, módszerében pedig a "tapasztalás után a rögtönzés" (kreativitás) is szerepel. Hirdeti: "A jó zenei nevelés felszabadítja a gyermek alkotókészségét és bátorságot is ad annak megvalósítására. A cheironomia alkalmazásakor az egész test segít a fülnek és a szemnek, támogatja az emlékezetet, az érzékek egymást segítik, tehát az egész személyiség részt vesz a zene megértésében."

A flamand Edgar Willems (1895—1975) koncepciója filozófiai alapokra épül és figyelembe veszi a lélektani sajátosságokat. Azt tanítja, hogy a zeneoktatásban az anyanyelv elsajátításának rendjét kell követni (lásd Suzuki). A zenének gyógyító hatást tulajdonítva foglalkozott a retardált gyermekekkel is. Törekedett arra is, hogy kaput nyisson a modern, avantgárd muzsika felé. "Fizikai elemeivel a zene a természet törvényeinek alárendeltje. Lélektani elemeivel az etikus élethez csatlakozik. Egységében a teljes emberhez szól" — vallja.

A francia Maurice Martenot (1898—1980) szerint a zenei nevelés: felébreszteni a vonzerőt és az érdeklődést a zene iránt, hogy minden gyermek kifejleszthesse befogadóképességét, zenei memóriáját és személyes kifejezőkészségét; mindezzel nevelni ízlését és fokozni a minőség iránti igényét. A zene evolúciója párhuzamos az emberiség kifejlődésével, a zenetanulásnak tehát ezt az utat kell követni. ("Kezdetben volt a ritmus.") Módszere kialakításánál és alkalmazásánál tekintetbe veszi a különböző pszichofiziológiai tényezőket. (Rengeteg játékot, játékszert alkalmaz.)

Száz évvel ezelőtt kezdte meg működését Maria Montessori, Olaszország első diplomás orvosnője, egy fogyatékos gyermekek számára létesített intézetben. Itteni sikerei után módszerét az egészséges gyermekekre is kiterjesztet-

te. Szerinte a gyermek fejlődésében nagyon fontos periódus az első hat év, ekkor kell az éneklést is elkezdeni a szenzomotorikus cselekvésekkel együtt. Fontos a sok zenehallgatás. Célja az volt, hogy tanítványai jó zenehallgatókká váljanak. A gyermekközösségben ki kell fejleszteni a zenei intelligenciát a megértéstől az átélésig. Saját tervezésű hangadó szerkezeteket, kottakirakót és "miniatűr zongorát" alkalmazott, felhasználta a Dalcroze ritmika elemeit és nagy jelentőséget tulajdonított a csend felhasználásának.

A müncheni Carl Orff (1895) zeneszerző kortársunk. Zenepedagógiai nézeteit és filozófiáját zeneműveiben és tanításaiban fejezte ki, nem beszédekben és írásokban. Egy olyan iskolában kezdte meg működését, melynek célja az volt, hogy a torna- és tánctanárok képzésében a zenét és a mozgást egyesítse. Ennek elősegítésére ütő- és (később) dallamhangszereket készítettek, ezeken rögtönöztek a (felnőtt) növendékek. Később Orff zenéjét 5 füzetben kiadták (Schulwerk). Ezek a füzetek olyan gyakorlatokat tartalmaznak, amelyekben a gyermekek kiélhetik aktivitásukat: állandóan alkalmazni kell a zenei elemeket: éneket, előadást, rögtönzést. Mindehhez szükséges az aktív zenei hallás. Orff szerint minden gyermeknek joga van a zenéhez. Módszerének látványossága a mutatós hangszerek és a gyorsan elérhető sikerek következtében igen nagy, vonzerejét fokozza a hatalmas anyagi erő és érdekeltség (hangszergyárak, kiadók), amely mögötte áll.

A következő fejezet a 17. században élt John Spencer Curwen által "kitalált" relatív szolmizáció mai német, svájci és osztrák alkalmazását ismerteti, mintegy bizonyítékául e nálunk is használt eszköz eredményességének.

Külön fejezetet szentel a könyv a zeneoktatás sokat vitatott, de ma már kikerülhetetlen területének, az improvizációnak, ennek is a kritikusabb, a csoportos formájáról való ismertetésnek: vázolja, hogyan próbálnak egyensúlyozni a különböző módszerek — a régmúlt képzett muzsikusának gyakorlatától kezdve máig — a jazz és az avantgárd zene szabályos harmóniarendjére alapozó valódi oktatás és a csak ösztönös, véletlenszerű összeverődés folytán létrejövő dilettáns zajcsinálás borotvaélű mezsgyéjén.

Új kifejezéssel és annak tartalmával találkozunk az "Eclectic curriculum" című fejezetben. Ez azt az USA-beli, többféle koncepcióból összeválogatott tantervet jelenti, amely "mindenből egy keveset" és "mindenből a legjobbat" akarja a nevelőknek nyújtani. Főleg a Dalcroze-, Orff- és a magyar módszer elemeit tartalmazza, a tanárra bízva, hogy mikor melyiket választja.

Az olvasó tájékoztatást kap a bécsi Universal Edition gondozásában megjelenő "Rote Reihe" című zenefüzetekről, ezekben sok zenepedagógiai mű, zenélési modell — a középkoritól a maiakig —, szöveg- és példatár, gyűjte-

mény, munkafüzet és hanglemez meg kotta, módszertani és képanyag segíti a pedagógust és a tanulót. Vázlatosan magyarázza ez a fejezet a tizenkétfokú, az atonális, az aleatorikus és az elektronikus zene pedagógiai felhasználását.

Kodály Zoltán neve áll a zárófejezet élén. A magyar olvasó számára jól ismert koncepciót — ami Kodály zenei írásaiból kiolvasható — csak felvázolja az író, inkább arra mutat rá, hol és kik adaptálták sikeresen hazájukban ezt a modellt. Ebben a fejezetben szerepel (igaz, csak mellékesen, az egyik adaptáció kapcsán) először Ádám Jenőnek, annak a kiváló zenepedagógus-karnagy-zeneszerzőnek a neve, aki kidolgozta Kodály elméleti koncepcióját a gyakorlat mindennapi, konkrét feladataira, és megteremtette a ma már világhírű magyar énektanítási módszert. Kár, hogy a könyvben erről nem esik szó, hogy legalább így juttasson némi késői elégtételt a méltatlanul mellőzött nagyszerű művésznek és tanárnak.

Szőnyi Erzsébet zenei és pedagógiai felkészültséggel, hivatásszeretettel megírt, sok új ismeretet nyújtó könyvét minden nevelő "továbbképzési" olvasmányául ajánlom.

Soltész Elekné

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЭКРАННО-ЗВУКОВЫХ СРЕДСТВ В ШКОЛЕ

Под. ред. Л. Л. Прессманна
Москва, 1987. "Педагогика".

A moszkvai "Pedagógia" Kiadó hat témakörben jelentet meg rendszeresen tanulmányokat. A sorozat 1987-ben egy igen alapos didaktikai tanulmánykötettel bővült, amely az Iskolai berendezések és oktatástechnikai eszközök tudományos kutatóintézetének munkatársai közreműködésével készült L. P. Presszmann szerkesztésében gyakorló pedagógusok és taneszköz-fejlesztők számára.

"Az audiovizuális eszközök iskolai alkalmazásának didaktikai alapjai" cím az eredeti orosz címnek nem szó szerinti, hanem értelemszerű fordítása, mely követi a nálunk elfogadott terminus technicus használatát. Az orosz címben ernyőre vetíthető — hangzó eszközök használatáról van szó, mivel az audiovizuális eszközök kifejezés nem honosodott meg sem a szakirodalomban, sem a pedagógiai gyakorlatban. (Még kevésbé ismert vagy használt a szoftver

kifejezés.) Általában az oktatás technikai eszközei (TSzO) elnevezést használják, de ez szélesebb értelmű, mint a fentebb említettek.

A szerkesztő a szokatlan szóhasználattal is hangsúlyozni kívánja, hogy a tanulmánykötet a vetíthető és hallgatható, vagyis az audiovizuális tananyagok létrehozásának és alkalmazásának a didaktikai alapjait próbálja lerakni. A lehetséges audiovizuális tananyagok közül behatóan az oktatófilmek és oktató televíziós adások, rádióadások, hanganyagok didaktikai kérdéseivel foglalkozik, de kitér az elsődlegesen választott médium, a film kapcsolódási lehetőségeire (hanganyaggal, rádióadással, állóképpel, azaz diaképpel), valamint a komplex taneszközrendszerek szerkesztési kérdéseire is.

A kötet 6 fejezetben tárgyalja a választott témát. A szerkesztő abból a gondolatból indul ki, hogy a taneszközök használata nemcsak a tanulók, de a pedagógus személyiségét, mesterségbeli tudását is gazdagítja. Ugyanakkor a pedagógus személyisége a döntő abban, hogy mit használ, milyen eljárással milyen eredményt tud elérni a nevelő.

Az első fejezet azokat az ismert didaktikai alapelveket veszi számba, amelyeket a fejlesztőnek és az alkalmazónak egyaránt szem előtt kell tartania.

Figyelemre méltó, amit L. P. Presszmann már nem mint szerkesztő, hanem mint szerző ír a problémamegoldásnak az oktatásban betöltött szerepéről. A gondolkodás fejlesztésében a legadekvátabb eljárásként említi, s pontosan körvonalazza, hogy milyen szerepet tölthetnek be a filmek, TV-adások e cél elérésében. Különösen fontos a szerepük a problémafeltárásban, hiszen egy megfelelő részlet lejátszása, egy problémahelyzet bemutatása arra serkenti a tanulót, hogy ő is bekapcsolódjék a probléma megoldásának a keresésébe. A második lépés a probléma megoldásának a folyamata, a tanulók gondolkodtatása. A problémahelyzetek feltárásáról írottak különösen a fejlesztőknek tanulságosak.

A második, az AV eszközök nevelési lehetőségeivel foglalkozó fejezet gondolataival egyetérthetünk, a megnevezett filmek, filmrészletek ismeretének hiányában is.

A harmadik fejezet, az AV eszközök kifejezési lehetőségeinek, ábrázolási módjainak a tárgyalása hasznos valamennyi érdeklődőnek: gyakorló pedagógusnak és fejlesztő szakembernek. Elfogadhatjuk az itt olvasható megállapítást, miszerint AV eszköz nem lehet egy természetes folyamat egyszerű rekonstrukciója, több is, kevesebb is annál. Több, mert olyant is megmutathat, kiemelhet, amit a természetes folyamatban nehezen fedezhetne fel a tanuló. Kevesebb, mert nem adhatja a folyamat teljességét (valóságos idő, filmidő,

tömörítés). A nevelési-oktatási célok és feladatok határozzák meg az információ feldolgozását, de elkerülhetetlen, hogy a művészi ábrázolás törvényszerűségei ne hassanak a fejlesztőre, ne érvényesüljenek az oktatásban. E fejezet ezt a kölcsönhatást mutatja be a taneszközfejlesztés oldaláról, de kitér a befogadó szempontjaira is. Az oktatófilmeket a bifunkcionális művészetek körébe sorolja. Hangsúlyozza, hogy a gyakorlati cél (valaminek az oktatása) és a művészi hatás együttesen hat a befogadóra, egymástól elválaszthatatlanul. Az AV eszközön közvetített információ modellértékű, és speciális tulajdonságokkal rendelkezik. A tanulmány számba veszi ezeket a tulajdonságokat. Hangsúlyozza a "filmnyelv" ismeretének a fontosságát. Tárgyalja a film kifejezési eszközeinek, a "filmnyelv"-nek a legfontosabb ismérveit. Részletesen ír a kompozíció szerepéről, a lineáris folytonosság kérdéseiről, az információ mennyiségéről. Kiemeli, példával illusztrálja a montázs funkcióját. Einsteinre hivatkozva írja, hogy a montázs aktivizálja a néző értelmét és érzelmét, s így a néző tudatában egyfajta alkotási folyamat zajlik le.

A tanulók fogalmainak, képzeteinek a formálásával foglalkozó alfejezet leírja, hogy melyek azok a hatások, amelyek segítségével a fogalomalkotás pontosabbá válhat az AV eszközök közvetítésével, mint a hagyományos, nyomtatott képek segítségével.

A negyedik fejezetben az oktatófilm és a statikus képek (diaképek) kapcsolatáról, hasonló és eltérő tulajdonságaikról van szó. A szerző felsorolja és definiálja a különböző típusú filmeket. A klasszifikáció elsődlegesen tartalmi megközelítésű. A filmen feldolgozott téma terjedelmének nagysága szerint tesz különbséget az oktatófilmek típusai között: egy témát kifejtő, egy résztémát feldolgozó és egy szűk résztémát ábrázoló filmet nevez meg. Majd a hurokfilmet említi, s ezzel szempontot vált a csoportosításban, ez ugyanis a film formátuma szerinti megközelítésbe tartozik (35 mm-es, 16 mm-es, normál 8 mm-es, super 8 mm-es, bármelyik lehet hurokfilm is és kazettás film). A filmkockák szerepe, a filmsorozatok jellege is ebben a fejezetben szerepel.

Itt tárgyalja a filmbeli verbális információ szerepét is. Az 1960-as, 1970-es években nálunk is megpróbálták az oktatófilmeket osztályozni. Voltak, akik technikai szempont szerint (némafilm, hangosfilm — fényhangos, mágneshangos; természetes, mesterséges hangú, vagy vegyesen alkalmazza a hanghatásokat; színes, fekete-fehér), mások tartalmi oldalról, a témakifejtés oldaláról közelítettek a kérdéshez (többgondolat-film, egygondolat-film, gondolatrészlet-film). Ez utóbbival rokonítható Presszmann elgondolása. El szokták még különíteni a filmeket a didaktikai cél és a pedagógiai

felhasználhatóság szerint is. (Eszerint van oktatási céllal készült film és oktatásra is felhasználható film; elkülöníthető játékfilm, művészi film és "alkalmazott" film: dokumentumfilm, ismeretterjesztő, kutató, oktató film; beszélhetünk demonstráló, gyakoroltató — esetleg programozott — vagy egyéb didaktikai célú filmről.) Találunk arra is példát, hogy az ábrázolás, műfaji sajátosság oldaláról közelítik meg az osztályozást (natúr film, animált film). Presszmann ebből a szempontból szintetizálónak nevezi az oktatófilmet, mivel bármelyik műfaj elemeivel élhet. A klasszifikációban ismeretes még más megközelítés is, ezek közül a szemiotikai szempontút kell még megemlítenünk, mivel ennek kidolgozója Lottman, a szerző honfitársa.

Ennek a fejezetnek a része az oktatófilm felhasználásának a metodikája is. A bevezető, előkészítő óra szerepe kap jelentős hangsúlyt, majd példákkal illusztrálva bontakozik ki a film információinak feldolgozási folyamata, a tanuló megismerő tevékenysége, s ennek didaktikai alapjai.

Az ötödik fejezet az oktatási célú hangfelvételek és az oktató televízió szerepét taglalja és az alkalmazásuk didaktikai alapjait vizsgálja. Ebben a fejezetben van szó az oktatási célú videofelvételekről is. Mint potenciális lehetőség szerepel csak e kérdés a kötetben. Érdekes, hogy pusztán elméleti alapon mit lát a szerző a video fő erényének és veszélyének. Elismeri a könnyű tanórai adaptáció lehetőségét, kiemeli, hogy a video tudatos, jól felkészült használata fokozza a tanár kreativitását, fejleszti manipulatív készségét, s nagyobb lehetőségekhez juttatja a tanórán más eszközök alkalmazásához viszonyítva. Ugyanakkor beszél az öncélú alkalmazás veszélyéről is.

Az utolsó fejezet megkísérli rendszerré illeszteni mindazokat az eszközöket, amelyek az AV eszközök gyűjtőnév alá tartoznak (a kötetben az oktatófilm, oktató TV, rádióadás, hangfelvétel és diakép szerepel). Kifejti a taneszköz-rendszerek fejlesztésének a didaktikai alapjait, s leírja alkalmazásuk elvi alapjait.

A kötet szerzőivel nem egy ponton lehetne vitatkozni. Szemléletmódjukat nagyon meghatározzák lehetőségeik. Ugyanakkor a kötet nagyon sok részmegállapításával egyet lehet érteni. A szerkesztő alaposssága és teljességre törekvése következtében olyan megállapításokat, rendszerezéseket olvashatunk, amelyek a magyar olvasónak is tanulságosak lehetnek.

Sallay Mária

IV. ORSZÁGOS GYERMEKVÉDELMI KONFERENCIA

Veszprém, 1988. október 27--29.

Az OIK gyermek- és ifjúságvédelmi felügyeleti osztálya kezdeményezésére, a Szociális és Egészségügyi Minisztérium gyermek- és ifjúságvédelmi főosztályával, a Magyar Pedagógiai Társaság gyermekvédelmi szakosztályával és az MTA Veszprémi Akadémiai Bizottság gyermekvédelmi munkabizottságával közös rendezésben a Veszprémi Államigazgatási Főiskolán tartották meg 1988 őszén azt a hazai gyermekvédelmi konferenciát, amelyen első ízben vettek részt nemzetközi gyermek- és ifjúságvédelmi szakemberek Franciaországból, a Német Szövetségi Köztársaságból, Ausztriából és Hollandiából.

A korábbi években az akkor még a művelődési tárcához tartozó gyermekvédelem első három konferenciáját az Országos Pedagógiai Intézet égisze alatt működő gyermek- és ifjúságvédelmi felügyeleti osztály kezdeményezte és rendezte -- csak hazai szakemberek részvételével. E találkozókon a különböző területeken dolgozó gyermekvédők tájékoztatták egymást a munkájukról, a hagyományos intézményi kereteken belül folyó kísérletekről -- az állami gondozott gyerekek hatékonyabb szocializációja érdekében.

Ám az utóbbi évek halmozódó gazdasági-társadalmi gondjai, fokozódó feszültségei e területen is éreztetik hatásukat. A robbanásszerű változást a gyermek- és ifjúságvédelem teljes megújulásának kell követnie! Ennek érdekében felelősebb társadalmi összefogásra, a nemzetközi tapasztalatok hatékonyabb kamatoztatására és friss, egészségesebb szociálpolitikai szemléletre van szükség. Egyre sürgetőbb társadalmi, erkölcsi feladattá vált, hogy a gyermekvédelem megannyi szociális területén dolgozó szakemberek valódi párbeszédet kezdeményezzenek, szorosabb együttműködést szorgalmazzanak a társadalmi aktívákkal, szerveződő egyesületekkel és az -- eddig "csendben" tevékenykedő -- egyházakkal.

A szervezők ennek szellemében állították össze a háromnapos konferencia programját, amelynek hazai előadói, Bánfalvi István államtitkár "Társadalompolitika-szociálpolitika-gyermekvédelem", Szegedi Tamásné, a SZEM főosztály-

vezetője "A szociálpolitika ellátó rendszere -- a családsegítő központok munkája", B. Aczél Anna, a SZEM gyermekvédelmi főosztályának főosztályvezetője "A magas szintű gyermekvédelmi jogszabály új vonásai" címmel tartották meg előadásaikat, Kristóf Ágnes, az OPI munkatársa egy új szakma, a szociálisszakember-képzés tervezetét mutatta be.

Az előadók őszinte hittel szóltak a gyermekvédelem megújításáról, hiszen ha reformelképzeléseik megvalósulnak, e területen is gazdag lehetőségek, új perspektívák nyílnak meg a hazai gyermek- és családvédelem előtt. Óhatatlanul megfogalmazódik azonban bennünk a kérdés: a jobbító szándékok és elképzelések realizálódhatnak-e, lesz-e mindehhez megfelelő anyagi háttér, képzett szakember, segítő laikus és társadalmi támogatás.

A második napon meghallgatott külföldi előadók higgadt, őszinte, hozzáértő helyzetfeltárása eme kételyt csak fölerősítette bennünk. Sok teendőnk van még a valódi megújulásig! Mert náluk már a valódi joggyakorlat alapjává vált az a felismerés, amit itthon is kezdünk belátni: hogy csak a gyereket nem védhetjük meg, ha nem védjük a családot. Tapasztaljuk, hogy a mamutintézményekben gondozott gyerekek minden igyekezetünk ellenére csak mesterséges feladathelyzetként élhetik meg mindazt, amit a család természetes élettérként kínál.

Ismerjük persze a magyar gyermekvédelmi intézmények munkatársi közösségeinek tiszteletreméltó, embert próbáló igyekezetét. Látjuk, hogy miként gyűjtenek garzonlakások építéséhez pénzt, társadalmi munkát és egyéb emberi támogatást, hogy ne kelljen megérniük újra és újra, hogy neveltjeik oda kerülnek vissza, ahonnan a gyámhatóság kiemelte őket. Tudunk olyan kollégákról is, akik megfeszített erővel keresnek munkát neveltjeiknek. Ismerünk családvédőket, utógondozókat, akik időnként közömbös munkahelyi vezetőkkel, tanácsi szervekkel és egyéb intézményekkel hadakoznak azért, hogy gondozottjaiknak munkahelyet, lakást szerezhessenek. E fiatalok e támogatások nélkül óhatatlanul ismét veszélyeztetetté válnak, a társadalom perifériájára sodródnak.

Szakmai körökben már nálunk is felvetődő kérdés: milyen lépcsőfokokon keresztül oldható meg a zárt vagy félzárt intézetekbe utaltak minél zökkenőmentesebb visszavezetése a társadalomba, hogyan valósítható meg a sérült személyiségűek differenciáltabb, személyre szabott gyógyítva nevelése és terápiája. Tudjuk, hogy e kérdések megoldása egyre húsbamarkolóbb gondokat kell hogy orvosoljon.

A külföldi szakemberek lebilincselő hozzáértéssel, őszinte, gyermekközpontú szemlélettel szóltak a nyugat-európai gyermekvédelmi tapasztalatokról,

az ottani sokszínű intézményrendszerről és a már megvalósult, a gyerekek szükségleteit, igényeit kiszolgáló, differenciált gyermekvédelmi gyakorlatról. Mind az osztrák, mind a francia, mind a német, mind a holland szakemberek elmondták: az ő vezérelvük a család... Elsősorban ezt óvják, védik, és lehetőség szerint a gyerekek nevelési korrekcióját, egyszersmind a felnőttek életvezetési gondjait e kereteken belül igyekeznek megoldani. Ha a család végképp alkalmatlan az együttműködésre, a fiatalkorúakat kisebb, nyitott lakóközösségekben helyezik el. Természetesen működnek speciális ellátást nyújtó otthonok (nevelőotthonok) is, ezekben azonban különösen nagy hangsúlyt fektetnek a különféle terápiás eljárásokra. Hiszen ide már csak a legsúlyosabban veszélyeztetett, sérült fiatalok kerülnek. De számukra is létezik visszaút az egészségesek társadalmába. Első lépcsőfokként ilyen például a Német Szövetségi Köztársaságban a lakóközösség.

Legnagyobb meglepetésünkre hallhattunk arról is, hogy létezik olyan gyermek- és ifjúságvédelmi forma, amely egyszersmind nyereséges vállalkozás. A schleswig-holsteini előadó például arról számolt be, hogy a lakóközösségben élő fiatalok nevelésében a munka nemcsak az egyik legfontosabb élménypedagógiai eszköz (eközben tanulják meg az itt élők az alkotást, ismerik meg a közösséghez tartozás örömét), amely egyúttal szakmát ad a fiatalkorúaknak, hanem nyereséget is hozhat.

Hallhattunk olyan tapasztalatokról is, amely a nálunk jóval fejlettebb struktúrával rendelkező Hollandiában új gondként merült fel. Olyannyira védik, óvják — speciális munkahelyekkel és szakemberekkel — a segítségre szorulókat, hogy a gondozók és gondozottak között rögzül a függőségi viszony. Ez viszont éppen a társadalomba való visszailleszkedésüket gátolja. Nálunk ezzel szemben — és itt még inkább tetten érhető lépéshátrányunk — még a szociálpolitikai háló kialakítása okozza a legtöbb fejtörést. A jövőt a külföldi szakemberek önsegítő csoportok létrehozásában és működtetésében látják. Ma ezek kialakítása foglalkoztatja leginkább őket: hogyan segítheti a konfliktusokat megélt ember azt, aki az övével hasonló problémával küzd. Az önsegítő csoportok jövőbeni fontos funkciójáról szinte minden egyes nyugat-európai ország képviselője beszámolt.

Csírájában nálunk is megjelennek ilyen törekvések. Elég itt az otthonteremtők, a volt állami gondozottak vagy a nevelőszülők egyesületére utalnunk. Ezek az alakuló egyesületek is elküldték képviselőiket a konferenciára, így adva hírt magukról. Beszámoltak önsegítő és egymást támogató igyekezetükről, ám elmondták gondjaikat is, melyek elsősorban a mai magyar társadalom közönyéből fakadnak.

Más egyesületek képviselői is tájékoztatták működésükről, tevékenységükről a konferencia hallgatóságát. Vajna Gáborné ügyvezető titkár az SOS Gyermekfalu Magyarországi Egyesületét és a battonyai gyermekfalut képviselte. Zám Mária pedig a Szociális Munkások Egyesületének célkitűzéseit ismertette. Ez utóbbiak annak érdekében szövetkeztek, hogy a sokféle szakterületen dolgozó gyermek- és ifjúságvédők egymást jobban megismerve, összehangoltabbá tegyék tevékenységüket.

Első ízben hallgathattuk meg ezen a konferencián az alkoholt fogyasztó és a kábulatkeltő anyagokkal visszaélő gyerekek és ifjak védelmében munkálkodó egyházak képviselőit. Ők arról beszéltek, hogy a közösségbe tartozás érzésének megerősítése, a szilárd erkölcsi értékek normaként való elfogadtatása nélkül nem lehet megmenteni a veszélyhelyzetbe került fiatalokat. De elmondták, hogy a normális családi környezetben felnövekvők számára is fontos ez. A valódi megelőzés szerintük az lenne, ha minden középiskolás korú fiatal részt vehetne fogyatékos gyerekek és rászoruló idősek ellátásában. Akkor ismerhetnék meg ezek a gyerekek a gondoskodás örömét, megtanulnák megbecsülni saját egészséges testüket és szellemüket -- mondta a katolikus egyház képviselője --, majd szembesülhetnének azzal, hogy milyen segítségre szorulóvá válik csaknem minden ember az élete alkonyán. Szilárd erkölcsű ember ezeknek a felismeréseknek a híján aligha képzelhető el.

A veszprémi konferencia fontos eseménye volt, hogy az Akadémia pinceklubjában, sokéves késéssel ugyan, de végre megalakult a FICE magyarországi szekciója. A magyar gyermekvédelem szakmai tanulmányok és a szakemberek tapasztalatcseréje révén eddig is sok támogatást kapott ettől a szervezettől. Belépésünkkel azonban még szorosabbá tehető az együttműködés a nemzetközi gyermekvédő szakemberekkel.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy ez volt az eddigi legszínvonalasabb, legtartalmasabb gyermekvédelmi konferencia, amely azonban minden itt lévőt megerősített abban, hogy a magyar gyermek- és ifjúságvédelem megérett a korszerűsítésre: szemléleti, szervezeti, intézményi, elméleti és módszertani értelemben egyaránt.

Magyari Beck Anna

A CSERKÉSZET

Tudományos konferencia Szegeden

Már az 1988-as esztendő tavaszán megnyílt szegedi kiállítás létrejötte és sikere is jelezte, hogy napjainkra megérlelődött hazánkban a pontosan negyven éve (az úttörőmozgalommal való formális egyesülés útján) megszüntetett gyerekszervezet megismerésének, esetleges újraélesztésének igénye. Őszszel egy kávéházi összejövetelen megalakult az éledező mozgalom szervezőbizottsága, mely további tárgyalások nyomán Ideiglenes Intézőbizottsággá fejlődött, és nem sokkal ezután színházi nézőteret töltöttek meg zsúfolásig az Országos Cserkésztalálkozó résztvevői. E két esemény között zajlott le a Csongrád Megyei Múzeumok Igazgatóságának rendezésében a szegedi Fekete házban a Közösségteremtés és mozgalom: "A cserkészet" című konferencia.

E neveléstudományi tanácskozáson hét referátum és számtalan -- olykor egymással vitatkozó -- hozzászólás hangzott el. A Móra Ferenc Múzeum tervezi a teljes anyag megjelentetését, ezért a krónikási hűség helyett a körbejárt problematika lényegszerű felvázolására szorítkozom.

A cserkészet: nevelési rendszer, pedagógiai iskola, mely szervesen kapcsolódik a huszadik század különböző reformpedagógiai törekvéseihez. "A gyermek évszázadának" (Ellen Key) természetes képződménye; "a gyermekként megélt gyermekkor" (Edouard Claparède) tudatosan alakított színtere; a munkával (Georg Kerschensteiner) és az emberiség története során felhalmozott szellemi javakkal való erkölcsi nevelés (a korszerűsített herbarti pedagógia), a személyes cselekvés, a kísérleti tapasztalat (Maria Montessori) és a demokratikus gyermeki önkormányzat (F. W. Foerster) eszmeköreiből táplálkozó, ihletett alkotói személyiségen (Robert Baden-Powell) átszűrt nevelési eszmény és módszer.

Mészáros István neveléstörténész (ELTE) előadása az egyetemes neveléstörténeti összefüggések hátteréből emelte ki a magyar cserkészpedagógia sajátos vonásait (e tárgyban nemrég jelent meg Sík Sándor magyar cserkészpedagógiája című, saját kiadású kismonográfiája). A magyar cserkészetnek közel negyvenéves történetét levéltári kutatások alapján dolgozta föl Gergely Ferenc könyve e témában. A történész kutató a mozgalom megítélésének vitatott kérdéseit idézte föl, s utalt az 1980-ban befejezett munkát érintő sajátos hatásrendszerre is.

Morvay Péter etnográfus, egykori regősvezető, a cserkészetnek e történelmünkben különösképpen tiszteletre méltó szerepet vállaló ágáról beszélt. A

regősök tevékenységéből és kapcsolatrendszeréből kivilàglott, hogy törekvéseik a bartóki—kodályi művelődéspolitikai elveken alapultak, s a gyakorlatban a népi mozgalom radikális balszárnyával együtt a nemzeti ellenállás tevékeny vállalásáig jutottak el a második világháború végső szakaszában. Művészeti örökségük túlélte a formális cserkészlétet, s ma is föllelhető a népművészeti mozgalomban.

Gelencsér Katalin adjunktus (ELTE) "Személyiségépítés és közösségformálás" címmel elemezte a cserkészpedagógiában rejlő módszertani tanulságokat, Marosvári Attila muzeológus (Móra Ferenc Múzeum) a szegedi cserkészettörténeti kiállítás fogadtatásának tanulságaira utalt.

A nemzetközi kitekintést szolgálta a konferencia két külföldi vendégének előadása. Nagy László, a Cserkész Világszövetség főtitkára (Genf) a mozgalom hatósugarát és nemzetközi súlyát érzékeltette, s az alapelvek 1977-es, tudományosan megalapozott kódexe alapján gondolatébresztő képet vázolt föl a cserkészet célját, elveit és módszerét illetően (figyelemre méltó: az Alkotmány nem módszerekről, hanem módszerről szól -- annak egységes koncepcióját hangsúlyozandó).

A cserkészet internacionalista szelleme kézenfekvő, világnézeti pluralizmusán azonban jócskán gondolkodhatunk. Jóllehet a kódex is idézi az Alapítónak az ateistákkal vitatkozó szavait, de Baden-Powell liberális és humánus bölcsessége a természet fogalmának közbeiktatásával gyakorlatilag átjárhatóvá teszi az elméletben határozottan meghúzott határvonalat.

A vasfüggöny-korszak idején nemcsak világnézeti, hanem politikai törésvonalak is akadályozták a párbeszédet a külföldre szakadt (vagy ott felnövő) cserkészekkel. Persze efféle kommunikációs gátakért nem kell messzire mennünk, megfigyelhetjük e jelenséget a "belső emigráció" háza táján is. Tartósan nyílt párbeszéd és kölcsönös türelem szükséges ahhoz, hogy a történelmi szereposztásban más-más tájakra sodródott emberek azonos fogalmakat azonos módon értsenek. A legutóbbi negyven esztendő történelmi értékelésében találhat még finomítani valót tengeren túli emigrációnk csakúgy, mint hazai történettudományunk. A tények azonban tények, s a garfieldi Magyar Cserkészszövetség (USA) ügyvezető elnöke, Bodnár Gábor beszámolója feltétlenül hitelt és tiszteletet érdemel a tekintetben, hogy a diaszpóra cserkészcsapatai oroszlánrészt vállaltak a külföldön felnövekvő magyar gyerekek identitástudatának -- mint az egészséges szocializáció feltételének -- kialakításában.

Végezetül a hozzászólások közül a São Paulóban élő Piller Éva figyelmeztetését kell említenem: nem lehet a lányokat sem kihagyni a cserkészetből.

A regősmunka elképzelhetetlen nélkülük; meg aztán az anyák tanítják beszédre és még sok mindenre a gyerekeket...

Csakugyan! Vajon ez az egykori fiúmozgalom (melynek külön oldalága nőtt annak idején a lányok számára) milyen mértékben számol a másik nemmel?...

S azon is gondolkodhatunk e konferencia nyomán, hogy a tengeren túl is, meg innen is, vajon ki milyen mértékben osztja vagy oszthatja meg a tanítás, a nevelés gondját az anyákkal... az apákkal... meg a hivatásos tanítókkal-nevelőkkel?

Trencsényi Imre

ÜNNEPI BESZÉD

Elhangzott a Cseresnyés Kollégium ötvenéves jubileumán

Hódmezővásárhelyen, 1988. október 8-án

Kedves Ünneplő Gyülekezet!

A hódmezővásárhelyi Tanyai Tanulók Otthonának, a későbbi Cseresnyés Diákotthonnak, a mai Szántó Kovács János Középiskolai Kollégiumnak a története már meg van írva, bekerült a magyar pedagógia történetébe, dokumentumait is megjelentették, tehát elvileg közismertnek mondható. Ezért úgy gondoltam, ez ünnepi alkalommal nem ezt ismételgetem. Célszerűbb a Cseresnyés Diákotthon alapításának kultúrpolitikai előzményeivel foglalkoznom, mert ezek itt kevésbé ismeretesek, de amelyek ennek az intézménynek, illetve az intézmény létrehozásának elvi jelentőségét emelik. Igen, emelik, mert az előzmények igazolják, hogy a tehetséges, szegény sorsú tanyai parasztgyerekek közép-, majd felsőfokú iskoláztatása nem valami kósza ötlet, semmiképpen sem érzelgősség szülte jótékonykodás, nem is az akkoriban divatos, úgynevezett népi irodalom keltette humanitárius vállalkozás volt, hanem egy művelődéspolitikailag válságos helyzetben kiáltó szó a pusztában: Emberek, nyissuk meg az eddig semmibe vett népi tartalék rezervoárját, szükség van tehetséges fiaink megkeresésére, mégpedig az ország érdekében! Ki kell szabadítani őket a tanyavilág szűk lehetőségei közül, hogy aztán majd ők szabadítsák ki az országot a társadalmi és szellemi feudalizmus béklyóiból.

No de lássuk, mik ezek a tetteket sürgető előzmények!

A harmincas években, gróf Klebelsberg Kunó kultuszminisztersége idején kormányzati körökben felmerült az a gondolat, hogy az alföldi, főként református gimnáziumainkat mezőgazdasági szakközépiskolává kellene átszervezni, mert az agrárlakosság érdekei ezt kívánják. Eszerint a mi Bethlen Gábor Gimnáziumunkat is kizárólag a mezőgazdasági szektort kiszolgáló káderek nevelésére kívánták leszorítani.

Sokan rá is bólintottak erre a tervre. De nézzük csak meg, miféle hátsó, ki nem mondott gondolat húzódhatott meg e "területrendezési terv" mögött! Nyilvánvalóan az a reakciós elv, hogy a bányavidék lakossága maradjon bányásznak, az Alföld parasztsága maradjon az eke szarva mögött, a gazdák cselédjei meg csak szaporítsák tovább a mezőgazdasági proletariátust. Vagyis: a

lakosság minden foglalkozási rétege maradjon az örökölten rákényszerített kaptafánál. A nagyvárosok vegyes összetételű, összecsődült lakossága majd kitermeli az egyetemekre előkészítő gimnáziumokban az ország magas értelmiségét, a közgazdászokat, az atomtudósokat és a politikusokat, vezetőinket. Megrökönyödtem. Ugyan miért volna alkalmasabb a győri vagy a soproni ember édes gyermeke közéleti vezető pozíciókra, mint az agrárproletár parasztasszony mezítlábas kölyke? A természet génjei, az ország alkotmányának paragrafusai mindenkinek lehetővé teszik, hogy olyan területen sáfárkodjék, amelyre hajlamai alkalmassá teszik, bármely tájon született is. Példa vagyok rá jómagam. Én, a budapesti nyomdászsegéd fia, mint klasszika filológus nyelvész, egészen jól megtaláltam a helyemet itt, az agrárvilág közepén, Hódmezővásárhelyen.

Sokat beszélgettünk ezekről a kérdésekről a boldogult Soros Béla nagytiszteletű úrral. Ezek a beszélgetések addig érlelődtek bennünk, míg végre Szénási Gyula tanyai tanító úr segítségével tette izmosodtak a gondolatok, s ezelőtt ötven esztendővel létrejött a Tanyai Tanulók Otthona, melynek megalapítását most ünnepeljük, s amelyre most oly szívesen emlékezünk vissza.

Meg akartuk mutatni, hogy — mint a költő mondta — a parasztember fia nem csak kanásznak való. Egy olyan tanári-testületi javaslatot juttattunk el a helybeli református egyház presbitériuma elé, hogy vállalja el ennek a diákotthonnak a létesítését. Ezen a vonalon sokat köszönhetünk Márton Árpádnak, ennek a széles látókörű elnöklelkésznek, mert a presbitérium az ő első szavára kimondta a "lögyön"-t. S attól kezdve évenként néhány fővel gyarapodva tanult, nevelődött a kis népi köztársaság a maga léte értelmének biztosításáért.

Hogy mennyire igazuk volt a szervezőknek, hogy tudniillik lehet az agrárproletár gyerekből is magas szintű vezető, értelmiségi, hogy nem végzetszerűen kötelező rá a kisparaszti röghözkötöttség, mutatja például az első évfolyamos hat kisdiák felnőttkori pályafutása. Kettő közülük egyetemi tanszékvezető tanár lett, egy főiskolai tanár, ezredes, egy a Magyar Televízió drámai osztályának vezetője, egy tudományos intézeti munkatárs, egy pedig vállalati ügyész. S van közöttük kandidátus és tudományok doktora is. A további évfolyamokról sajnos nem tudok így beszámolni, nincsenek adataim, de tény, hogy közülük is többen jelentős kormányzati férfiak lettek. Azt a meggyőződésünket, mely bennünket itt a harmincas években eltöltött, hogy tudniillik az agrárproletár fiának is nemcsak joga, de kötelessége is képességei szerint mind magasabb fokú sikeres tanulmányokat folytatni, nemcsak a mi vállalkozásunk igazolta, hanem például a Győrffy Kollégiumok parasztifjúságának százai is.

Természetesen sohasem az a hóbortos gondolat vezetett bennünket, hogy minden kisparaszt gyereke rendelkezik országvezetői képességekkel. Tudtuk, hogy a föld mellett is kell maradnia egy parasztértelmiségnek, egy olyan rétegnek, melynek típusából való volt az öreg Gregus Máté. Bámulatos mintagazdaságot vezetett a vásárhelyi tanyavilágban, olvasóköröket, szövetkezetet szervezett, tanulmányokat írt, lapot szerkesztett és 10 000 pengős alapítványt tett a tanyai lakosság szabad művelődésében eredményesen működő tanítók jutalmazására.

Nos, az efféle parasztértelmiségiek kitermelésére kezdte meg a Bethlen Gábor Gimnázium a Tanyai Tanulók Otthonának működtetésével párhuzamosan a parasztfiatalok részére népfőiskolai tanfolyamok rendezését. És ott van valahol a gimnázium irattárában egykori javaslatunk kézirata, hogy Gregus Máté által felvirágoztatott Kutason létesítsen a Bethlen Gábor Gimnázium egy partikulát, mely a vásárhelyi Tanyai Tanulók Otthonának lenne a továbbépítése. (Gondolom, ennek a javaslatnak olvastán írta meg Németh László író az Iskola kakaskúton című utópiáját.) A gondolat térben is hódított: Bizonyos formában Szeghalom is csatlakozott a jó példához, sőt Sziklay László igazgató Érsekújvárról jött el tanulmányozni vállalkozásunkat.

A háború sok jó kezdeményezést meghiúsított, de a mienk, a Cseresnyés nem ment tönkre, sőt megerősödött. Az Otthon gondját felvállalta a Népi Kollégiumok Országos Szervezete (NÉKOSZ). Sőt, az egyik derék vásárhelyi iskolaigazgató megszervezte iskolája mellé a tanyai általános iskolai tanulók otthonát, majd hamarosan csatlakozott hozzánk testvérintézményünk, a Lorántffy Zsuzsanna Leánykollégium is. És ma itt áll ez a gyönyörű diákotthon, melyben most itt ünnepelünk, és amely az egykori Tanyai Tanulók Otthonának, a Cseresnyés Kollégium folytatólagos utódjának vallja magát.

De meg kell mondanunk azt is, hogy ennek az intézménynek köszönheti Vásárhely városa, hogy Németh László második szülőföldjének nevezte, miután a felszabadulás után néhány évet itt töltött önkéntes száműzetésben és a fiú- és a leánygimnáziumban a legkülönbözőbb tárgyakat tanította a lelkes ifjúságnak, közte a mi tanyai tanulóinknak is. Ez a Németh László tette irodalomtörténeti szempontból is nevezetes várossá Vásárhelyt, mely később a Németh László Társaság székhelyeként irodalomtudományi bázissá is vált. És hogy a sokáig megtagadott latin nyelv egy rendkívül plasztikus kifejezésével éljek: nunc venio ad fortissimum.

A Tanyai Tanulók Otthonát a diákok, a fenntartók és a közönség is spontán találattal Cseresnyés Kollégiumnak kezdték nevezni, mégpedig Németh László Cseresnyés című színdarabjára emlékezve, melynek mondanivalója sokban emlékeztet a Tanyai Tanulók Otthonának célkitűzéseire, és amelynek szerzői díjait az Otthonnak ajánlotta fel az író. Ez a Cseresnyés elnevezés így természetes névátvétel, mert közvetlen kapcsolat van a színdarab és az Otthon nevelői szelleme között. Mai neve igen megtisztelő, de az az érzésünk, ma is vállalt múltjától fosztotta meg a Kollégiumot. Szántó Kovács János, Vásárhely nagy fia politikus volt, jogi, népmozgalmi és gazdasági eszmékért halt vértanú-halált. Az ő nevével tehát inkább politikai vagy gazdasági intézményt volna megfelelőbb fémjelezni. A mi diákotthonunknak pedig hozzáillőbb volna visszaadni régebbi, természetes nevét, a Cseresnyést. Hiszen a gyerek is — ha tisztességes — az apja nevét viseli. Van már Vásárhelyen Németh László szobor, van Németh László Könyvtár, van Németh László Emlékszoba, van Németh László társaság, csak éppen Németh Lászlóra hálásan emlékező Cseresnyés Diákotthon nincs. Pedig a diákok hozták ide a nagy írót, és az író is a diákjaihoz állt itt legközelebb.

Messze előrefutottam. Hiszen elsősorban a múltat, a ma félévszázados múltat kellett volna méltatnom. De hát ezt majd a társas együttlét folyamán úgyis meg fogják tárgyalni az egybegyűltek. És minden cégtábla-változás ellenére ma az egykori Cseresnyés légkörében érezzük magunkat. Olyan ez, mint a Tisza vize; akár Tokajnál, akár Szolnoknál, akár Szegednél mérjük. Hol tiszta ez a Tisza, hol zavaros, de hullámai egybefolynak. Jelene vállalja múltját, múltja a jelenbe vezetett, és — hitünk szerint — múltjához és jelenéhez méltó jövő felé hömpölyög.

Boldogan bízunk abban, hogy az egykori cseresnyések mai utódai, akiket ott látunk sürgölődni ebben az otthonban, a jövő nagy feladataira készülődnek, miként pionír elődeik.

Mielőtt befejezném mondókámat és barátkozva, örvendezve beszélgetnők meg egymással emlékeinket, emlékezzünk meg pár szóval azokról, akik már nem lehetnek itt közöttünk, mert a Párkák másként döntöttek felőlük. Meghalt Németh László, az Otthon nagy szellemi és anyagi adakozója. Nincs itt Csáki Ernő, a mindig komoly ezredes, az egykori Kiscsáki. Meghalt Dezső Imre professzor is, a halk szavú tudós. Nem jöhet közénk a nagybeteg Szűcs Bandi sem, aki mindazáltal bizonyára szeretettel gondol ránk most, mint ahogyan mi is őrá. Eltűnt körünkből Rostás néni, aki gondos anyahelyettese volt ezeknek a kis lurkóknak a Csengettyű utcában. Hálával hajlunk meg egykori mecénásaink előtt, akik adományaikkal segítették talpra állítani, fenntartani és fejleszteni diákotthonunkat. Külön ki kell emelnem Németh Lászlót,

az írót, aki tetemes pénzösszegekkel és a Cseresnyés című színdarabja mindenkori honoráriumának felajánlásával járult hozzá költségeink fedezéséhez. Továbbá F. E. Sillanpaát, a Nobel-díjas finn írót, aki szintén egyik művének szerzői díjából adományozott a Cseresnyés Otthon fenntartásához. De gondoljunk hálával a régi presbitériumra és a régi városi tanácsra is, mert a fenntartás költségeinek felét annak idején ők viselték.

Most már csak az van hátra, hogy emeljük poharunkat a fél évszázados Cseresnyés Kollégium üdvözlésére, és azt kívánjuk a költővel együtt, hogy "Addig éljen, míg a honnak él!".

Vivat, crescat, floreat!

Szathmáry Lajos

SZERZŐINK

Benedek András főigazgató (OPI, Budapest), Halász Gábor tudományos főmunkatárs (Oktatáskutató Intézet, Budapest), Jeney Lajos főépítész (Tervezés-fejlesztési Technikai Építészeti Intézet, Budapest), Magyari Beck Anna szerk. vez. (Háttér Könyvkiadó és Kulturális Szolgáltató KFT, Budapest), Mészáros István ny. egy. docens (ELTE BTK, Budapest), M. Nádasi Mária egy. docens (ELTE BTK, Budapest), Pukánszky Béla főisk. adj. (Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged), Réthy Endréné egy. docens (ELTE BTK, Budapest), Sallay Mária tudományos főmunkatárs (OOK, Veszprém), Sáska Géza tudományos munkatárs (OPI, Budapest), Seténvi János tudományos ösztöndíjas (ELTE BTK, Budapest), Soltész Elekné zenetanár (Budapest), Szathmáry Lajos ny. tanár (Budapest), Trencsényi Imre újságíró (Háttér KFT, Budapest), Trencsényi László tudományos főmunkatárs (OPI Iskolakutatási és Fejlesztési Osztály, Budapest), Vámos Dóra tudományos főmunkatárs (MKKTE Társadalmi és Művelődéstervezési Osztály, Budapest), Varga Lajos egyetemi tanár (BME Tanárképző Intézet, Budapest).

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

ENGLISH SUMMARIES

Dóra VÁMOS: SOME THOUGHTS ABOUT THE ECONOMICAL EFFICIENCY OF EDUCATION

The study gives a special interpretation of the expenditures on education. Theoretically these costs have to make possible the highest level of teaching and learning so we can speak about efficiency at all.

Though in recent decades the amount spent on education has been growing — in real value — we are far from an ideal state affair, in which the equipment of schools and their staff are appropriate and compensating in the country as a whole.

The solution can be devided bearing of expenses. That is the tasks neglected by the state for decades have to be solved by the schools and institutions themselves that is by the people living in same districts.

Maria RÉTHY: CHANGES IN THE STRUCTURE OF MOTIVATION FOR LEARNING

The study sets out to map motivational factors in the learning of (3734) pupils and students of all levels (primary, secondary, technical, university). It intends to analyse the changes in negative and positive motivational factors behind learning. Research data suggest that the motivation of pupils and students in learning is not spread evenly across school-types and year-groups. Levels of motivation are deeply influenced by motifs acquired early on. The results of the study reveal abnormalities in the developmental areas of the motivation for learning activities.

Béla PUKÁNSZKY: "PERSONALITY IS THE PURPOSE OF EDUCATIONAL INSTRUCTION" -- THE HERITAGE OF SCHNELLER ISTVÁN

István Schneller (1847--1939), an eminent representative of Hungarian pedagogy of personality, died fifty years ago. He was a professor of pedagogy at University in Kolozsvár, then in Szeged. His system of pedagogy is based on philosophical-ethical grounds. Its roots can be attributed to the philosophy of the representatives of German enlightenment, Kant and Hegel, however, the influence of Schleiermacher and Pestalozzi can be demonstrated as well.

His theoretical conception got more and more consistent in the polemic against the herbartian ideas.

The most significant feature of this pedagogy is the unshakeable belief in the ethical development of man. The steps of the process of getting ethical -- Schneller also projected it on the development of societies -- are the "sensory Ego", "historical Ego" and "pure Ego". The first is characterized by the individuality's egoism, the second by the individuality's dissolving in the community, the third by the ethical individuality's conscious socialization into the large totality the organization of society. In Schneller's system the prime mover of getting ethical is the educator's affectionate attitude. A teacher of this nature considers the individuality of the pupils, their peculiar features. At this point Schneller's conception corresponds to the ideas of the representatives of the pedological movement, nevertheless free from their exaggerations.

INHALT

STUDIEN

Dóra Vámos: Gedanken über die Kosten und die "wirtschaftliche" Wirksamkeit der Schulung 129
Mária Réthy: Die strukturelle Gestaltung der Studiumsmotivierung 143
Béla Pukánszky: "Die Persönlichkeit ist das Ziel des erzieherischen Unterrichtes!" -- Die pädagogische Nachlassenschaft von István Schneller 158

UMSCHAU

Moskauer Diskussionen über die Reform des Unterrichtswesens 176
András Benedek: Der Anspruch zur Umgestaltung im sowjetischen Unterricht 181
László Trencsényi: Krupskaja-Renaissance und die Perestrojka des Unterrichtswesens 188
Mária M. Nádasi: Reformschulen -- in Lebensnähe 191
Lajos Jeney: Erziehungs-Gemeinschaftszentren in Grossbritannien 206
János Setényi: Torsten Husén über die Zukunft der Unterrichtsforschung 208

BUCHBESPRECHUNGEN

Ferenc Gazsó: Revolvierende Disparitäten -- Gesellschaft, Schule, Jugend (Gábor Halász) 213
Katalin R. Forray: Unsere Gesellschaft und ihre Mittelschule (Géza Sáska) 217
Szilárd Faludi: Bildung -- Schule -- Arbeit. Ausgewählte pädagogische Studien. Ausgewählt und redigiert von László Gáspár (Lajos Varga). 221
Pál Szekerczés: Volksschulen, Lehrer und Gebührenschriften zwischen 1800--1847 im Komitat Bihar. Lehrergebührenschriften im Komitat Békés zwischen 1800--1868 (István Mészáros) 223
Erzsébet Szőnyi: Richtungen des Musikunterrichtes im XX. Jahrhundert (Frau Elisabeth Soltész) 226
Дидюктические основы применения экрано-звуковых средств в школе. Под. ред. Л. П. Прессманна (Mária Sallay) 230

IV. Landeskonferenz für Kinderschutz. Veszprém, 27—29. Oktober 1988 (Anna Magyari Beck) 234
Die Pfadfinderschaft. Wissenschaftliche Konferenz in Szeged (Imre Trencsényi) 238
Festrede. Gehalten auf dem 50jährigen Jubiläum des Cseresnyés-Kollegiums (Lajos Szathmáry) 240

Unsere Verfasser 244
English Summaries 245
Inhalt 247

Redaktionsschluss: 20. März 1989

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat főigazgatója
A nyomdai munkálatokat az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat végezte
Felelős vezető: Hazai György
Budapest, 1989. Nyomdai táskaszám: 18527
Felelős szerkesztő: Köte Sándor
Műszaki szerkesztő: Sándor István
Megjelent: 10,85 (A/5) ív terjedelemben
HU ISSN 0025-0260

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Дора Вамош: Размышления о расходах школьного обучения и его «экономической» эффективности 129
Энбренэ Ретш: Формирование структуры мотивации учёбы 143
Бела Пукапски: «Цель обучения это формирование индивидуальности!» педагогическое наследство Изтвана Шнеллера 158

ПАНОРАМА

Дискуссии в Москбе о реформе народного образования 176
Андраш Бенедек: Потребность в перестройке в народном образовании в Советском Союзе 181
Ласло Тренчени: Ренессанс идей Н. К. Крупской и перестройка народного образования в СССР 188
Мария М. Надаши: Реформированные школы — ближе к жизни 191
Лайош Йенеи: Центры педагогических коллективов в Великобритании 206
Янош Шетени: Высказывания Торстена Хузена о будущем исследований школьного обучения 208

О КНИГАХ

Ференц Гажо: Возобновляющиеся неравенства — общество, школа, молодёжь *(Габор Халас)* 213
Каталин Р. Форраи: Наше общество и его средняя школа *(Геза Шашка)* 217
Силард Фалуди: Культура — школа — труд. Избранные педагогические работы. Под ред. Ласло Гашпара *(Лайош Варга)* 221
Пал Секерцеш: Народные школы, учителя и комиссии в комитате Бихар между 1800 и 1847 годами. Комиссии, выданные учителям в комитате Бекеш между 1800 и 1868 годами *(Иштван Месарош)* 223
Эржебет Сёни: Направления музыкального воспитания в XX веке *(Элекнэ Шолтес)* 226
Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе. Под ред. Л. М. Прессманна (Мария Шаллаи) 230

ХРОНИКА

ИУ Всевенгерская конференция по охране детей. Веспрем, 27—29 октября 1988 г. *(Анна Мадьяри Бек)* 234
Движение скаутов. Научная конференция, состоявшаяся в Сегеде *(Имре Тренчени)* 238
Речь на торжественном заседании в ознаменование 50-летия Колледжа им. Черешнеша *(Лайош Сатмари)* 240

Ára 36 Ft
Évi előfizetés: 144 Ft

TÁJÉKOZTATÓ

A szerkesztési irányelvek (Magyar Pedagógia, 1987. 3. sz.) figyelembevételével elkészített tanulmányok kéziratát 2 példányban, normál betűtípussal, 2-es sortávolsággal nagy oldalra gépelve, oldalanként 30 sorban, soronként 60 betűhellyel küldjék a szerkesztőség címére. A számozott táblázatokat és ábrákat külön lapon, címmel ugyancsak 2 példányban kérjük. Tanulmány esetén 25 lap az optimális közlési terjedelem, amelyhez legfeljebb 20 soros magyar nyelvű összefoglalót kérünk 2 példányban.

A tanulmányok lábjegyzeteiben vagy irodalomjegyzékeiben szereplő *bibliográfiai adatoknál* a következőket kérjük feltüntetni:

Könyveknél: a szerző teljes neve, a mű címe, a kiadó, a kiadás helye, ideje és az oldalszám. Külföldi könyveknél az eredeti nyelven megjelent kiadvány adatait kérjük.

Tanulmányoknál: a szerző teljes neve, a tanulmány címe, a folyóirat neve vagy a tanulmánykötet címe, a megjelenés éve, száma és az oldalszám.

A bibliográfiai adatok közlési módjára a következők az irányadók:

a) *Jegyzetek készítése.* A kéziratban folyamatos számozással kell jelölni a hivatkozás helyét, a bibliográfiai adatokat a tanulmány szövege után a hivatkozás sorrendjében kérjük.

b) *A tanulmány szövegében* az egyes *szerzőkre utalás* névvel és számmal történik. Például: Kiss (1983.). Ha egy szerzőnek egy évben több munkája jelent meg, akkor a következő jelölést javasoljuk: Albert (1974), Albert (1974/a). A tanulmány végén a szerzők neve szerint ábécérendben kérjük a bibliográfiai adatokat.

Egy tanulmányon belül egyféle megoldásmódot kérünk.

A könyvismertetések terjedelme 3—6 lap lehet. A könyv pontos adatait (a szerző, a mű címe, a kiadás helye, ideje, a kiadó, a terjedelem) az ismertetés elején kell közölni. Külföldi műveknél eredeti és magyar nyelven is kérjük a címet.

A szerkesztőség kéziratot nem őriz meg és nem küld vissza.

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

Magyar PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

1989/3–4

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának
negyedéves folyóirata

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

A szerkesztőbizottság tagjai:

FORRAY R. KATALIN, GOLNHOFER ERZSÉBET, KOMLÓSI SÁNDOR,
MÉSZÁROS ISTVÁN, M. NÁDASI MÁRIA, NAGY SÁNDOR, TRENCSÉNYI LÁSZLÓ,
VARGA LAJOS, ZRINSZKY LÁSZLÓ

A szerkesztőbizottság vezetője:
KÖTE SÁNDOR
főszerkesztő

Szerkesztőség: 1088 Budapest Rákóczi út 5. Telefon: 186-576
Levélcím: 1445 Budapest 8. Postafiók 323
Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar,
Neveléstudományi Tanszéke

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest XIII., Lehel u. 10/A., közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank Rt. 219-98636, 021-02799 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az Akadémiai Kiadó *Stúdium* Könyvesbolt Budapest V., Váci u. 22. és a *Magiszter* Könyvesbolt Budapest V., Városház u. 1. sz. alatti könyvesboltjaiban.

Előfizetési díj egy évre: 144,– Ft,

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

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Ágoston György: Felméri Lajos pedagógiájának szociálantropológiai alapjai 251
Knausz Imre: "Új szakasz" az oktatáspolitikában: 1953—54 268
Nagy Mária: Rend és fegyelem az iskolában 285

KÖRKÉP

Ifj. Sapszon Ferenc: Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola 301
Trencsényi László: A gyermekirodalom mint tananyag 314
Boda Edit—Tompa Klára: A tanítás mint kommunikáció 321
Bereczky Tamás: Egy interkulturális metodika esélyei Magyarországon .. 328

KÖNYVEKRŐL

Pataki Ferenc: Közösségi társadalom — eszmény és valóság (Laurenszky Ernő) 334
Trencsényi László: Pedagógusszerepek az általános iskolában (Eszik Zoltán) 338
Gergely Ferenc: A magyar cserkészet története (Trencsényi Imre) 342
Alumnos de la escuela de Barbiana: Carta a una maestra (Győri Anna) .. 345

KRÓNIKA

A neveléstudományi kutatások intézményi bázisáról — Vita az MTA Pedagógiai Bizottságában (Hunyady Györgyné) 351

Szerzőink 360
English Summaries 361
Inhalt 363

E szám szerkesztése 1989. június 20-án fejeződött be.

ÁGOSTON GYÖRGY

FELMÉRI LAJOS PEDAGÓGIÁJÁNAK SZOCIÁLANTROPOLÓGIAI ALAPJAI*

Az ember társas lény — a társadalmi alkalmazkodás a környezethez

Felméri kiindulópontja: az ember társas lény, "az állatember létezhetésének a társaság sine qua nonja". Társaságon, vagyis társadalmon kívül nincs emberi lét; "magánosan felnövekedett és mégis ember: oly ellentmondás, amelyet a történelem és művelődés menete mind jobban-jobban igazol". Felméri merő képtelenségnek tartja azokat az individualista elméleteket, amelyek szerint előbb léteznek természeti állapotban egyes emberek (egyes elmélkedők szerint jók, mások szerint gonoszak), és azután az egyes emberek teremtenek társadalmat (Hobbes, Rousseau). Felméri azoknak a kutatóknak az álláspontját fogadja el, akik "az ember származását méhrajszerűnek, csoportosnak" mondják, és értelmetlennek tartja a kérdés olyan feltevését: "melyik elsőbb: az ember-e vagy az emberek". Az ember tehát eleve társas lény. Mint látni fogjuk, a "méhrajszerű" csak hasonlat, Felméri nagyon is világosan látja az állati társulás és az emberi társulás minőségi különbségét.

Sok állatfajta egyedei "felcseperedvén" magánosan élnek, de még "az ifjú majom európai állatkertjeinkben is azzá fejlődik, amivé lett volna tőlünk távoleső hazájában". Az emberi társaságtól izolált gyermek azonban nem válna emberré, hanem tönkremenne.

Az állati életet, az állat alkalmazkodását környezetéhez jól biztosítják a veleszületett ösztönei ("műösztönei"), amelyeket a faj "örökölt tapasztalatának" nevezhetünk, és finomítják egyedi tapasztalatai. Az állat tapasztalatai azonban merőben mások, mint a társadalomban élő emberéi. Az állatok egyedi tapasztalatai ugyanis nem halmozódnak fel, nem maradnak meg, "visszaidézhetetlenek", éppen ezért nem adhatók át az utódoknak; "az állati cselekvés az egyeddel s a fajjal együtt eltűnik örökre, mint a gőz és pára". Az ember tapasztalata viszont éppen azért, mert társas lény, kollektív tapasztalat, pontosabban kollektívvá váló tapasztalat, amely nem lesz semmivé, amelyet "regisztrál a tagolt nyelv", "az élő és írott beszéd", és így "rászáll az utódokra".

Felméri a beszédet "sajátos társas életi produktumnak" tartja, amelyet az emberi társadalom szükségletei: a munkacsere és az ennek alapján létrejövő szellemi munkacsere hoztak létre. Felméri felismeri a munkának és a munkacserének alapvető szerepét a társadalom fejlődésében. "A társaság élete mozgásban áll, a mozgást a munka és annak kicserélése szerzi. Az embert az emberhez a munka kapcsolja... Minél nagyobb mérvű tehát a munkacsere, annál mozgalmasabb az élet, annál több oldalú a társulás, annál tarkább szálakból szövődik meg, s annál tartósabb is az a szövet, melyet társadalomnak hívunk." (12. o.)

Az emberi beszéd létrejötte, amely — mint láttuk — az emberi munkakapcsolatok terméke, döntő mozzanat abban a minőségi különbségben, amely az embert az állattól megkülönbözteti. Az egymással munkakapcsolatban álló emberek tapasztalatait megőrző, rögzítő, a következő nemzedékekre áthagyományozó beszéd, tagolt nyelv eszközli a társadalom, a civilizáció fejlődését, emeli fel az embert az állati érzékletektől a képzetekhez, a fogalmakhoz, az eszmékhez, alakítja ki a gondolkodást, a szellemi életet. A beszéd teszi lehetővé az "egyetemesítést", a természet és a társadalom, végül az "emberi természet" törvényeinek felismerését. "A beszéd az emberi szellem mozgása, óramutatója, a történés és fejlődés eszközlője." "Az emberi élet a képzetekhez, fogalmakhoz és eszmékhez fűződik; az állati az érzékletekhez. Ezek a jelen mutatói, amazok (a fogalmak, eszmék) a múlt és jövő vehiculumai. Innen az óriási különbség is az ember és állat élete és társulása közt. Az ember cselekvése az eszmék, fogalmak csapásán szárnyal, az állaté az érzékletek és egyéni tapasztalatok ösvényén botorkál. A gondolatok, eszmék ezer meg ezer évig fennmaradnak, nemzedékről nemzedékre szállnak, és milliók által megértetnek: ellenben az érzékletek és hozzájuk fűződő érzékelhető élmények rövid életűek és visszaidézhetetlenek." (13. o.) Az állat csak a jelenben él, a társadalomban élő ember számára van múlt,jelen és jövő, tehát társadalmi fejlődés.

A környezethez való alkalmazkodást Felméri mind az állati, mind az emberi élet törvényének ismeri fel. De éppen a fentiek alapján világosan látja az állati és emberi alkalmazkodás döntő különbségét. "Az állat veszi a tüneményeket, amint vannak, s meghunyászkodik előttük." Az állat alkalmazkodása ösztönszerű, és csak a lét- és fajfenntartást szolgálja. Éppen ezért ez az alkalmazkodás merev, nem fejlődő, "a műösztön állandóan egy helyt marad, mint a megfagyott víz...". Az "állati társulások" is ösztönösen azok, nincsenek közös tapasztalataik, társas életi tradícióik, ennek következtében "nincsen is, nem is volt soha egy állatnak sem szüksége tagolt nyelvre,

amellyel tapasztalatait regisztrálja, összehasonlítsa, egyetemesítse...". "Az ember társulása magasabb rendű, mert hajlékony és ezernyi ezer változatra alkalmas, holott az állatoké (hangyáké, méheké) merev és változatlan." (10. o.)

Az emberi alkalmazkodás merőben más; nem az ember alkalmazkodik a természethez, hanem a természetet "idomítja" magához, munkatapasztalatai és gondolkodása eredményeképpen fokozatosan a természet urává válik. "Amily mértékben ismeri az ember a természetet és törvényeit, abban a mértékben ura annak, és oly mértékben bírja ellenőrizni erőit." (19. o.) Az ember tehát nem veleszületett ösztönei révén alkalmazkodik a külvilághoz, hanem azoknak a tapasztalatoknak az elsajátításával, amelyeket az emberi társadalom felhalmozott, amelyeket elődeitől átvesz. És minthogy ezek a tapasztalatok állandóan gyarapodnak, az emberi alkalmazkodás nem úgy értendő, hogy az mindig az adotthoz, meglévőhöz történő alkalmazkodás; az emberi alkalmazkodás szüntelen fejlődés újabb és újabb kollektív tapasztalatok útján; "az alkalmazkodás szüntelen halad, mint a csermely, amely amint magának a tapasztalatok mezején mind szélesebb-szélesebb medret ás, lassanként az egyetemesítés folyamatává növekedik, amely a civilizáció haladásával egyértelmű". Az ember tehát a külvilághoz nem biológiailag, hanem társadalmilag alkalmazkodó lény, alkalmazkodásának közege, feltétele a fejlődő társadalom, civilizáció.

Az ember tehetetlen a kollektív társadalmi tapasztalatok nélkül. "A gyenge és tehetetlen egyes embernek támasza, nevelője és erőforrása lesz embertársai tapasztalata." Az embertársak tapasztalatát a nevelés közvetíti. Az ember nem képes közvetlen, biológiai alkalmazkodásra, mert nem születik kész "tehetségekkel", "készségekkel", mint amilyenek az állat ösztönei. Az ember csak "tehetségcsírákkal", "diszpozíciókkal" születik, ezek csak csírái emberré válásának, ezeket ki kell "fejteni", ki kell fejleszteni. A velünkszületett diszpozíciók tehetségekké fejlesztése csak emberi "társaságban", a társadalmi tapasztalatok elsajátításával, tanulással, gyakorlással, tehát neveléssel lehetséges. Még azokra a tevékenységeinkre is, amelyek ösztönszerűeknek, tehát velünkszületetteknek tűnnek, mint a táplálkozás, a járás, még ezekre is csak társas kapcsolatban, tanulással, gyakorlással tehetünk szert. "... a gyermeknek tanulnia kell a táplálkozást, hosszas gyakorlással kell szert tennie a járás ügyességére..." A "gyámoltalan gyermekember" a társadalom segítsége nélkül, társadalmi tapasztalás, nevelés nélkül nem válhatna emberré, legfeljebb "idiótává".

A nevelés fáradságos alakító munka, de mert alakító, egyben művészet is. Ugyanakkor a társadalom részéről erkölcsi kötelesség. A nevelés tehát mint munka művészi jellegű; mint olyan munka, amelyet el kell végezni, erkölcsi jellegű.

A fenti fejtegetéseket Felméri a következő két alapvető tételben foglalja össze: a) "az embernek a társulás élettörvénye, amelynek hatalma alól soha és semmi szín alatt nem menekülhet"; b) az emberré levés elengedhetetlen feltétele a nevelés.

Az ember természetátalakító munkája, a társadalmi és erkölcsi fejlődés

Felméri egyértelműen a szociális, a társadalmi szempontot jelöli meg pedagógiája kiindulópontjául, határozottan szemben állva a csak az egyénre, az individuumra tekintettel lévő pedagógiai irányzatokkal. Így fogalmaz: "Az emberi cselekvés eszménye a másokért élés, a felebaráti szeretet, s jelszava: mindenki másokkal, mindnyájan egyért." A társas élet építi szerinte "mindenható hatalmával" a mi kis világunkat, tehát tagjainak egyéni világát. A nevelésnek ezért "elsőrendű célja" az egyének társadalmi életre nevelése, azoknak a megszokásoknak ("habitusoknak") a kialakítása, amelyek a társas életben való "megállásra és mozgásra" képessé teszik őket.

Már itt hangsúlyozni kell azonban (később részletesebben szólunk erről), hogy Felméri a társadalom szempontjának feltétlen primátusát tételezve nem téveszti szem elől az egyéniség, a személyiség szempontját sem. A társas élet "mindenható hatalma" nem az egyéniséget elnyelő, elnyomó hatalom, hanem éppen ellenkezőleg: "egyéniséget fejlesztő hatalom". A társadalom előrehaladása és "a társas élet műhelyéből kikerült egyéniségek" együtt járnak, "a társas szellem és az egyéniség együtt, egymást segítve-gyámolítva növekednek".

Felméri a társadalom fejlődésének alapját — mint említettük — abban a folyamatban látja, amelyben az ember hat a külső, a tárgyi világra, amelyben átalakítja a természetet. Ebben a természetátalakító tevékenységben, a munkában alakítja ki, fejleszti önmagát is, önmaga belső természetét, belső világát. Ez az önalakítás nem biológiai, hanem szellemi fejlődés, amelyben Felméri az erkölcsi fejlődésnek juttat kitüntető szerepet. Az erkölcsi fejlődés prioritása azonban nem az ész, a gondolkodás fejlődésének a lebecsülése, mert az erkölcsi fejlődésnek éppen a külvilág és önmagunk természetének megismerése, a külvilág és az emberi természet törvényeibe való behatolás a feltétele.

A természet törvényeinek a megismerése és ennek révén a természet fölötti uralom, a természet erőinek az ellenőrzése "karöltve jár" öntermészetünk megismerésével és az önmagunk feletti uralommal. "...amíly mérvben hatalmába

bírta keríteni az ember a cosmos erőit, szintoly mértékben érezte szükségét, hogy önmagát is meghódítsa és önkormányzó erélyre tegyen szert. Az önkormányzat erélye az emberi természet egyik legkésőbb eredett vonása, s megszületését nagymértékben elősegítette a kültermészetiség fogalma. A törvénynek mint rajtunk kívül eső szükségességnek tudatát természetszerűen egészíti ki a belülről fakadó (subjektiv) szükségesség, azaz az erkölcsi törvény tudata." (22. o.)

A modern tudományos vizsgálódás módszerei kidolgozásában Felméri Bacont, Locke-ot és Descartes-ot tartja úttörőknek, a természettudományok fejlődésében pedig Galileit, Copernicust, Keplert, Newtont. "Műveikkel nemcsak a föld mozgását mutatták ki, hanem az emberi szellemnek is óriási lökést adtak azzal, hogy a phisika, mechanika, chemia stb. megalakulása alapját megvetették." (20. o.) Az ember önmagának, pszichikumának, "beltermészetének" vizsgálatára a természettudományoktól kapott ösztönzést. Az "induktív pszichológia", az "experimentális pszichológia" a XVII. században kezdődött, úttörői Descartes, Hobbes, és fejlődése során mindig a korabeli vezető természettudomány fogalomrendszerével és törvényszerűségeivel magyarázta a lelki jelenségeket (a fizikai, a mechanikai, a vegytani, a természetrajzi, a biológiai fejlődéstani alapokon nyugvó pszichológiák). "Midőn a mechanika, természettan és vegytan kellő szolgálatot tett a pszichológiának, a természetrajzon volt a sor, hogy hasonlót tegyen. A Linné, Haüy, Oken alapította természetrajzi módszert Bain vette fel a lelki tünemények leírására: Spencer Herbert pedig egy lépéssel tovább menve, a kifejtés elméletére alapítja psychológiáját." (21. o.)

Felmérit alapvetően jellemzi a tudományos megismerés iránti bizalom, a "hit" abban, hogy a tudományos kutatás fokról fokra "a kül- és belvilág minden zugában törvényszerűségre talál". "A nagy gondolkodók századokig tartó kutatásai és vizsgálódásai árán a törvény egyformaságában és egyetemességében való bizalom közkinccsé kezd válni, s a törvényszerűség érzete a társadalom különböző rétegei érzületét is kezdi át- meg átjárni." (21. o.)

Az emberiség történeti fejlődése, amelynek során egyre inkább urává válik a természetnek, Felméri ábrázolásában — a fentiek szerint — a humanizálódás folyamata is egyben, "az emberiesség lassú diadala az állatiasság felett". Ilyen értelemben kell felfognunk, a filogenezis egész folyamatára értelmeznünk Felmérinek azt a tételét, hogy "az emberi élet célja: küzdés az erkölcsi eszmék világáért". (17. o.) Ez nem egy idealista szellemtörténész vagy egy értékelméleti idealista álláspontja, hanem egy olyan tudósé, aki felismerte, hogy a történelmi fejlődésben elsődleges az ember természetát-

alakító munkája, és ennek következménye szellemi-erkölcsi fejlődése; felismerte, hogy az ember "előbb cselekedett, mint gondolkodott, előbb társult, mint civilizálódott", hogy "az erkölcsi érzet azokból a társas viszonyokból táplálkozik, amelyek közt élünk, vagyunk és mozgunk". (27. o.)

Felméri röviden konkrétan is bemutatja azt a történeti utat, amelyet az emberiség megtett a "természetnek még csak a bőrét karcolgató" primitív gyűjtögető, halász, vadász nomád állapotától saját koráig, a XIX. század végéig, amely utóbbit így jellemzi. "Valóban ma a törvényszerűség és szabadság a rendezett társadalmak alapja." Ezen az úton nagy lépés az állattenyésztésre és még nagyobb a földművelésre való rátérés. "A földműveléssel kezdődik az eszköz-használás, az ész feltaláló ereje", ekkor alakul ki az "előrelátás" döntően fontos képessége, az "oksági viszony", az "előzmény—következmény" viszony felismerése. Mindez kapcsolódik a tulajdon, "a birtok" létrejöttéhez. A tulajdon létrejöttében, amely "most már a törzsről a családra s a család kezéről az egyénre szállott". Felméri elsősorban a humanizáló hatást emeli ki. Herbert Spencert idézi — akire egyébként gyakran hivatkozik —, amikor a primitív ember előrelátásának feltűnő hiányát a birtoklás fejletlen érzetével kapcsolja össze, és amikor a birtokból, a tulajdonból eredezteti "mindazokat az erkölcsi vonásokat, amelyek a házias és polgári erények melegágyai", többek között az előrelátást, az önuralmat, a felelősségtudatot. "Hosszú ideig nemzedékeken át történt tapasztalatok — írja Felméri Spencer nyomán — taníták az embert a birtokkal együttjáró élvezetekre és áldásos következményeire. Egy nagy lecke volt ez az okság (causalitás) törvényéből, az előzmény és következmény tanából, az eszközhasználat disciplinájából." (18. o.) És Felméri nem is téved, amikor az állattenyésztést, a földművelést és következményüket: a tulajdon, a birtok létrejöttét az emberiség fejlődéstörténetében döntően fontos, progresszív állomásnak tartja. A dolog másik oldalának a meglátásában, tehát hogy e tulajdon kialakulása létrehozza a kizsákmányolókra és a kizsákmányoltakra; a hatalommal, joggal bírókra és a hatalom nélküliekre, a jogtalanokra; a szabadokra és elnyomottakra szakadó antagonisztikus osztálytársadalmat, Felméri a polgári demokraták álláspontjáig jut el, és ez sem kis gondolati teljesítmény a pedagógia magyar egyetemi tanárától a múlt század végén.

A polgári demokrata szemszögéből ítéli meg a "régi társadalmakat", az ember helyzetét a régi társadalmakban. Ez a megítélés a következő: "A régi társadalmakban a születés és a vagyon játszotta a nagy szerepet, ellenben az újkori társadalom alapköve a műveltség. A mai haladásnak az a zászlóvivője s a nemzetek értékének ez az igazi fokmérője." (43. o.) Idealizálja a korabeli

"rendezett" társadalmakat, amelyeknek szerinte "a törvényszerűség és szabadság" az alapja. "Ma — írja — érezzük, hogy mindenki egyenlőségre, szabadságra születik. Mill Stuarttal szólva: régen az alárendeltség erkölcsisége divatozott, ma az egyenlőség és igazságosság erkölcsisége diadalmaskodik. ... Ma mindenki első renden mások szabadságát, illetőleg az azt szabályozó törvényt tartozik tisztelni, hogy saját szabadságát gyakorolhassa; ma mindnyájan a törvényszerűség uralma, mondhatnám az okosság törvényével edzett igazság korát éljük. ... Régen a kiváltság, a kaszt-szellem tett jogok birtokosává; ma nem az egyenruha, hanem az emberi természet nevelés útján felszínre került nemessége ruház fel mindenkit jogegyenlőséggel." (23. o.)

Felméri tehát jól látja és mélységesen elítéli a rendi társadalom születési és vagyoni kiváltságait, de idealizálja az ember szabadságjogait, törvény előtti egyenlőségét deklaráló polgári demokráciákat. Odáig már nem jut el, hogy felfedezze: a születési és vagyoni kiváltságok nem szűnnek meg az emberek egyenlőségének, szabadságának deklarálásával, törvénybe iktatásával, nem ír arról, hogy a polgári forradalom új születési és vagyoni egyenlőtlenségeket teremt. Az azonban kétségtelen, hogy a társadalomról és az emberről vallott felfogása, amelyet — és könyvének minden részletéből, idézeteiből, hivatkozásaiból ez kitűnik — a nyugati polgári demokráciák: Anglia, az Amerikai Egyesült Államok, Franciaország példája alakított ki benne, a XIX. század végi, az arisztokraták és az egyházak földesúri hatalmát őrző, feudális maradványokkal terhelt Magyarországában a progressziót szolgálta.

A demokratikus társadalom és az egyéniség

A demokratikus társadalom létrejöttének feltétele az ember egyéniségének, a személyiségnek a felszabadítása, az embernek mint önálló, "a maga lábára állított" egyéniségnek a kiművelése, egyszóval a művelt egyéniség. Az embert művelt személyiséggé formálni: ez a nevelés feladata.

Demokratikus társadalom és egyéniség, személyiség korrelatív fogalmak. Demokratikus társadalom nélkül nincs egyéniség, személyiség — egyéniség, személyiség nélkül nincs demokratikus társadalom. Felméri tehát — mint említettük is — nyomatékkal hangsúlyozza az egyéniség, a személyiség jelentőségét, de ezzel egyáltalán nem helyezkedik individualisztikus álláspontra. A személyiség "társadalmi atom", akinek ugyanakkor, amikor megkapja a társadalomtól a lehetőséget egyéni tehetségének kifejlesztésére, "az egyéni mozgásra és haladásra", ezt a társadalom hasznára, embertársai javára kell kamatoztatnia. A demokratikus társadalomban az ember azzá lehet, "amire benszü-

letett tehetségei sarkallják", de ugyanakkor "idegsejt, mely sok szállal fonódik hasonló társaihoz: ember, ki a rokonszenv, felebaráti szeretet és az ősök tisztelete érzelmeivel fűződik egy nemzet-testhez". (70. o.) A személyiség "polgár", a demokratikus társadalom "egymás mellé rendelt, egyenjogú polgárok" társadalma egyforma jogokkal és kötelességekkel. A demokratikus társadalomban "az érték mértéke" a szabadság. A szabadság azonban nem szabadosság, csak az az ember szabad, aki képes "önmagát fegyelmezni, kormányozni, önös szenvedélyeit megzabolázni", a társadalmi együttélést szabályzó törvényt "belátással párosult vonzalomból tisztelni". A szabadság és önfegyelem tehát éppúgy elválaszthatatlan, mint egyéniség, személyiség és demokratikus társadalom.

Felméri szerint igazán csak a demokratikus, az egyenjogú polgárok társadalma érdemli meg a "társadalom" elnevezést. A korábbi társadalmak, amelyekben az egyén, a személyiség nem számított, amelyekben az embert "a születés, a kiváltság, a vagyon, a családi és testületi hagyományok kész keretei" határozták meg és nem egyéni képességei, jelleme, a szó szoros értelmében nem nevezhetők társadalomnak. A fordulat az emberiség fejlődéstörténetében a francia forradalom. "Ezeknek alapján kimondhatjuk — írja —, hogy a társadalom fogalma új alakulat... a francia forradalom összes borzalmai és nyomorai kellettek rá, hogy az ember más emberben vele egyenlő képmását, facsimiléjét lássa, s vele mint olyannal rokonszenvezni kezdjen. Midőn a közélet minden rétegében fel lőn fedezve a polgári jogokkal bíró ember, azonnal megszületett a polgári társadalom. Azelőtt társadalomról azért nem lehetett szó, mert a polgári jogok nem voltak közkincs. Az egyesek rokonszenve csak a rendi tagokra terjedett. Nem volt köztudat, sem neki megfelelő közérzet..." (72. o.)

Még érthetőbbé és világosabbá válik, miért tartja Felméri a társadalom fogalmát "új alakulatnak", abból a társadalomrajzból, amellyel a "régi" társadalmat konkrétan ábrázolja. A nép, a dolgozó nép és a faji, vallási előítéletek következtében kirekesztettek nem tartoztak a társadalomhoz, társadalmon kívüliek voltak. A társadalmat csak az előjogokkal rendelkező rendek, osztályok alkották. La Bruyère-t idézi Felméri, aki még a XVII. század végén is "csak kenyeret kért a népnek nevezett vadállatok számára, kik napbarnított arccal a falukon szétszórtan laknak, kiknek tagolt forma hangjuk van, s ha lábra állanak, emberi arcot mutatnak". (82. o.) A "régi magyar társadalom" szerkezetéről a következő pontos adatokat közli: "A régi magyar társadalom állott hatszáz mágnás családból, körülbelül félmillió közép nemességből, s nehány ezer honoratiorból. A zsidó és paraszt, mint a föld népe, nem csak a

magyar társadalomnak nem volt alkotó eleme, de semmi más társadalomnak sem. S hogy erről a pórnépről nálunk sem volt a nemesség nagyon fenkölt nézettel, kitetszik a Dózsa-féle lázadás után (1514-ben) hozott következő törvénycikkből: »Ugyan az egész parasztság kiirtandó lenne; de mivel a nemesség a parasztság nélkül semmit sem érne, nyomorult élete meghagyatik.« A politikai bosszúállás eme szégyen-cikkelyét 1767-ben szünteté meg önhatalmúlag Mária Terézia, midőn behozta az úrbért, s ezzel az egész országban úr és jobbágy között határozott rendet állapítván meg, véget vetett a földesúr addig határtalan önkényének." (62. o.)

Ezek után valóban nyilvánvaló, hogy a szó valódi értelmében vett társadalom azoknak "a politikai nagy átalakulásoknak" az eredménye, amelyek következtében "a polgároknak addigi kiváltságolt társadalma" a népet az alkotmány keretébe bevette. "Nálunk is a jobbágy értelmileg és érzelmileg hontalan tagja volt hazánknak: jóformán száműzve mindenből, ami a rendi szerkezetű társadalomban műveltség számba jött." (83. o.) "Sem a középkornak, sem a renaissance (új kor)-nak nem volt a mai értelemben vett társadalma, tehát nem lehetett nemzeti társadalma sem. Létrejöttének igen nevezetes akadálya volt egyfelől a közös érdek hiánya." (72. o.)

Felméri jól látja a világnézetnek és az erkölcsnek a társadalom adott szerkezetétől való meghatározottságát: a világnézet és az erkölcs a társadalom szerkezetét, "osztályviszonyait" tükrözi, követi a társadalmi változásokat. "A középkor világnézete fő vonásait — írja — megtaláljuk társas szerkezetében is, és abban különbözik az ó- és újkortól." (70. o.) A középkor világnézetét szerinte a mozdulatlan "állandóság", a világ megváltoztathatatlanságában való "szent hit" jellemezte. "A középkor emberének korlátolt az universuma a La Place és Galilei universumához képest, de oly állandó, mint állandó volt a föld és pokol, s szentül hitte, hogy a világ olyan volt és lesz mindig, aminőnek látta, és hogy azt majd az utolsó ítélet is olyannak találja. Hasonlóan vélekedett az erkölcsi világról. Az emberek egymás közti viszonyát a középkor felfogása szerint változatlan rendszabályok határozták, amelyek törvényszerűségében senki sem kételkedett... Ezt a világnézetet akár praestabilita mechanicanak nevezhetnők, mert az ember a maga cselekvése és gondolkodása motívumait kívülről, másoktól kapta, s egyáltalán nem magából merítette." (70—71. o.)

Felméri még azt is felismeri — igaz, hogy csak a "régi társadalomra" vonatkozóan —, hogy az osztályokra bomló társadalomban nincs egységes világnézet, erkölcs, az emberek gondolkodásmódját, érzéseit osztályhelyzetük hatá-

rozza meg. "A régi társadalomban voltak egymás fölé rendelt osztályok, külön jogokkal, más-más érzéssel, gondolkodásmóddal." (71. o.)

Már tárgyaltuk, hogy Felméri idealizálja a maga korát, nem akarja észrevenni, hogy a középkori rendi társadalmat felváltó "új korral", az ő korával nem jött el a valóban "egyenjogú polgárok" társadalma, hogy illúziókat kerget, amikor így ír: "A mai társadalom nem ismer más hierarchiát, csak a tehetséget, az egyén erőfeszítését." (71. o.) Illúziókat kerget, amikor azt hiszi, hogy az emberek egyenlőségének törvénybe iktatása önmagában elég a társadalmi egyenlőség, az egyéni képességek szerinti érvényesülés, "foglalkozás" lehetőségének létrejöttére. Már tárgyaltuk Felméri felfogását "a birtok nagy erkölcsösítő hatásáról", és igaza is van, amikor a történeti fejlődés során létrejövő magántulajdont a társadalom és az emberi fejlődés történetében döntően fontos pozitív, progresszív lépésnek tekinti. Ahhoz a felismeréshez is eljut, hogy a magántulajdon, a vagyon létrejötte társadalmi hierarchiát hozott létre, "egymás fölé rendelt osztályokra" bontotta a társadalmat, és hogy a vagyonhoz, birtokhoz nem az egyéni munka, a személyi kvalitások juttatták az embert, hanem azok a személyi tényezőktől független kiváltságos körülmények, amelyekbe beleszületett. Felméri azonban naivan azt hiszi, hogy a XIX. századdal, a rendi társadalmat követő polgári társadalommal eljött az az időszak, amikor akadálytalanul a személyi tényezők, az egyéni képességek válnak az egyén sorsának meghatározójává. Vagyonra, birtokra is az tesz szert, aki "takarékos", "előrelátó", akiben kialakultak "a vállalkozás megszokásai". Kétségtelen, hogy a kapitalizmusnak a nyugati országokban történő, de a tőkés gazdaság kiegyezés utáni magyar fellendülése is számos példát szolgáltathatott Felmérinek az egyéni tehetséggel, ötlettel, szorgalommal véghezvitt tőkés vállalkozásra és vagyonszerzésre, de mégis szinte érthetetlen, hogy a múlt társadalmi ellentmondásait oly élesen látó Felméri nem reagált a korabeli tőkés társadalom osztályellentéteire, nem vette észre, hogy a tőkés társadalomban, különösképpen a feudális nagybirtokokat fenntartó tőkés Magyarországon, nemcsak hogy nem szűnt meg, hanem fokozódott az emberi életsorsoknak a származástól, a család vagyoni helyzetétől való függősége, hogy az elnyomott, vagyontalan dolgozó osztályok gyermekeinek kultúrához jutását, érvényesülését továbbra sem egyéni képességeik, hanem osztályhelyzetük határozta meg.

A polgári demokratikus társadalom és a nemzet

A polgári demokratikus társadalom — és ez is Felméri kiváló történeti látásmódjáról tanúskodik — "nemzeti színezetet nyer", vagyis nemzeti társadalomként jön létre megfelelő történelmi előzmények folyományaként. Felméri nemcsak azt írja — mint fentebb idéztük —, hogy a középkornak nem volt a mai értelemben vett társadalma, hanem "nem lehetett nemzeti társadalma sem". A rendi társadalomban a rendek merev elkülönülése következtében hiányzott a nemzetté egyesítő "közös érdek". Ez az elkülönültség nyelvi elkülönültség is volt. A nemzet lényeges kritériuma a nemzeti nyelv, amely "a nemzeti érzület", "a nemzeti lélek", "a nemzeti jellem" hordozója. Mindaddig, amíg "a latin nyelvet úgy tekintették, mint a komoly gondolat kifejezésének egyetlen eszközét", és a latinul beszélő műveltek elkülönültek az anyanyelven beszélő néptől, míg ez "a nyelvben és szellemben való elpártolás" tanultak és tanulatlanok között "a szellemi közlekedés teljes hiányát" okozta, nem beszélhetünk nemzetről. A nemzet tehát a rendi társadalom felbomlásának és a polgári társadalom kialakulásának történelmi terméke. Kialakulásának folyamata természetesen a hosszú múltba nyúlik vissza. "Egy nemzetet tehát szintúgy lehetetlen rögtönözni, mint ahogy lehetetlen az egyént. A nemzeti jellem szintúgy hosszan tartó küzdés és tapasztalás ára, mint az egyes ember jelleme. A nemzet — Renan szép értelmezése szerint — mint lélek és szellemi család egy erőfeszítésekkel és áldozatokkal teljes hosszú múlt eredménye." Kiváló felismerések ezek akkor is, ha Felméri a nemzet kialakulásának gazdasági tényezőire nem is tér ki.

A nemzetté válás folyamatának történelmi előzményei közül Felméri — és ez egy pedagógiai munkában természetes — elsősorban "a népnyelv tér foglalását", "a nevelés ügyének társadalmi problémává, közös nemzeti üggyé válását" tárgyalja. Ebből a szempontból is rendkívül nagyra értékeli a francia forradalmat, amelynek "alkotmányozó gyűlése már 1791-ben az alkotmány I. cikkelyébe iktatta az emberi és polgári jogokat és azt, hogy nyilvános oktatást fog szervezni, amely minden polgárral közös lesz". (77. o.) "Igaz — írja —, hogy a forradalom közoktatásügyi tervezeteiből, melyek néha túlságban járnak, édes-kevés vált valósággá, de azt a nagy érdemöket nem lehet elvitatni, hogy az oktatásügyet társadalmi feladattá tették, s a nemzeteket e téren sürgős munkára ösztönözték." (77. o.) Felméri kézikönyvének Nevelés és nemzeti társadalom c. fejezetében a nevelés nemzetivé, anyanyelvivé válása európai és hazai történetének kitűnő összefoglalását kapjuk.

Nemzeti nevelés

A nemzeti nevelés fontos tényezőinek tartja Felméri "az alkotmányt és az államkormányt", vagyis egy ország politikai és jogi intézményeit. Ezek azonban csak akkor tesznek eleget szerinte nemzetnevelő feladatuknak, ha demokratikusak. "Általában — írja —, amily mérvben a jogi intézmények bennünket a szabadság részeseivé és a polgárjogok és kötelességek alanyaivá tesznek, oly mérvben nevelik politikai érzületünket, kötelességérzetünket és hazaszeretetünket." (95. o.) És bár Felméri értékeli, hogy a kiegyezés után "az alkotmány helyreállításával" Magyarországon is "a politikai jogok és polgári kötelességek gyakorlásának új palaestrája nyílt meg", korántsem elégedett a magyar viszonyokkal. Ha ezeket nem is bírálja nyíltan, véleménye egyértelműen kitetszik abból, hogy mely országok politikai rendszerét mutatja be "mintaként". Minta Svájc és minta Anglia. Különösképpen lelkesen szól a köztársaságokról. "Az újkori köztársaságok majd mindenike adott egy-egy lökést a polgárosodás haladásának, avagy egy-egy eszmével járult a közmívelés szellemi tőkéjéhez." "A jelenkori köztársaságokban élő népeknek a szabad eszmékhez való viszonyát érdekesen jellemző példa: Schweitz." (92. o.)

Szinte elragadtatással szól arról, hogy Svájcban "az iskola ügye mindenkinek az ügye", a papé éppúgy, mint a pásztoré, favágóé vagy iparosé, az iskolának autonómiája van, "a községi iskolát a község igazgatja". A sokféle fajú, nyelvű és hitvallású állampolgárt az iskola neveli "közös jogokkal és közös szabadsággal" bíró svájci republikánussá.

Éppen ilyen elragadtatás tárgya az angol parlamentarizmus. "A parlamentarizmus mint kormányforma hasonló nevelő hatással van az újkori nemzetek életére. E részben minta: Anglia." (93. o.) Másfél könyvoldalt szentelt Felméri annak ecsetelésére, mit köszönhet az angol tudomány, ipar a "szólásszabadságnak", míg a magyar politikai viszonyok nemzetnevelő hatásáról nincs több mondanivalója, mint a már fent idézett megjegyzése az "alkotmány helyreállításának" hatásáról. Nem kétséges, hogy Felméri ily módon ki nem mondottan, de mégis nyilvánvalóan adja tudtul kritikai véleményét a XIX. század végi magyar társadalmi-politikai viszonyokról. Az egész könyvben szó nem esik az Osztrák—Magyar Monarchiáról, az uralkodóról.

Fontos itt kitérnünk arra, hogy Felméri felfogása a nemzeti nevelésről — mint a fentiekből is kitűnik — határozottan ellentétes az etatizmussal, az állami mindenhatósággal a nevelés terén. A demokratikus állam nemcsak az egyén szabadságát, hanem "a képviseleti intézmények és önkormányzatok" szabadságát is biztosítja. Ez utóbbiak is nagy nemzeti nevelőerőt képviselnek.

A családi nevelést is félti az etatizmustól. Bármennyire is értékeli a francia forradalom reformereit és Fichtét, hogy "nagy hévvel ragadták meg a nemzeti nevelés eszméjét", bírálja is őket, mert "a családi nevelést is az államival akarják helyettesíteni". (76—78. o.)

Már az eddig elmondottakból is nyilvánvaló, hogy Felméri a nemzeti nevelést, mint a nevelést általában, az iskolai nevelésnél szélesebben értelmezi. "... az iskolai nevelés — írja — csak egy töredékét adhatja az alapos és hatályos nemzeti nevelésnek. A nemzeti nevelés magában foglalja a gyermekszoba, a háztáj, az iskola, az egyház, a napi és időszaki sajtó, a költészet és művészet, a tudomány és politikai intézmények, az alkotmány és kormányforma hatásait; sőt az utca a maga emléktáblás házaival, a nyilvános terek a nemzet nagyjai emlékszobraival, a népkertek, a játékterek a nemzeti játékokkal és nemzeti viselettel, mint az ősöktől ránk szállt hagyománynak szent és tiszteletreméltó része, a műhely, a gyár, a bolt, az ipar és kereskedés a maga erkölcsösítő befolyásával: mind-mind részesek a nemzet művelődése nagy folyamatában, azaz az ifjú nemzedéket a nemzettestbe beolvasztó nagy és hosszú műveletben." (85—86. o.)

Felméri — mint láttuk Renan felfogását osztva — a nemzetet elsősorban "egy erőfeszítésekkel és áldozatokkal teljes hosszú múlt" eredményeként kialakult "lélek- és szellemi családnak" fogja fel, amelyre jellemző "a közös tudat és az öntudatban egyesülés, azaz közös felfogás a nemzet hivatásáról", "a közös érzés-, gondolkodás- és cselekvésmód", ami együttesen "a nemzeti éthosz". A nemzeti éthosz testet ölt a nemzeti nyelvben, a nemzeti irodalomban, költészetben, a nemzeti zenében és történetírásban. A nemzeti nevelés "a fegyelmezés és oktatás oly folyamata, amely az ifjúságot a nemzeti érzés-, gondolkodás- és cselekvésmódba (éthosz) vezeti be, mely szerint a nemzeti éthosz az egyénnek éthoszává változik át". (85. o.)

Felméri a nemzeti nevelésnek a fent említett valamennyi tényezőjével részletesebben is foglalkozik. Gyönyörű sorokban fogalmazza meg a szülőföldnek a "nemzeti karakterre" gyakorolt letörölhetetlen hatását: "Mennyi tanuságot és emotiói elemet rejt magában az a darab föld, ahol születtünk: tele természeti szépségekkel, a társasélet sajátszerű vonásaival, hagyományokkal, népregékkel, melyek nemzedékeken át szállnak szájról-szájra, szívről-szívre." (87. o.) Az anyanyelv "tisztaságának és méltóságának" ápolása szerinte "a nemzet jellemerejének és szabadságának" nélkülözhetetlen támasza. A nemzeti irodalom és költészet jelentőségét — többek között — így méltatja: "Azt, ami bennünk a legmélyebb és legjobb, rendszerint a legnagyobb íróknak, s főképp nemzeti költőinknek köszönhetjük: ők a mi prófétáink... Nagy igaza van

Erdélyinek (sokszor hivatkozik rá Felméri), midőn azt mondja, hogy »a költő a nemzetnek legjava, egyben nyilatkozása...«." (96—97. o.) Egyetért azzal az állásponttal, hogy "az irodalom hatása egy népre hatalmasabb, mint a törvényhozásé". A költők nyelvünk leghűbb őrei is. Méltatja a "hazai művészeti remekek", a hazai tudomány remekeinek művelő hatását. Sok vonatkozásban szól az értékes nemzeti hagyományok ápolásának fontosságáról. "E hagyományok nevelő hatása abban áll, hogy a jelent a múlthoz kapcsolják; az élő nemzedéket bevezetik az ősök érzelmeibe és gondolataiba, azt az ő jellemnagyságukat, hősiességöket s teremtő erejüket hirdető cselekedetek szálára fűzik, s ezzel legbensőbb érzelmeiknek támaszt adnak a múltban, s megsokasítják a cselekvés jó motívumait a jelenben." (99. o.) A nemzeti hagyományok között természetesen helye van a "hadviselésnek és a vallásnak" is. Minél jobban visszamegyünk a múltba, annál nagyobb a szerepük. "Bármily különösnek lássék is ez a tétel, bizonyos, hogy az ősi időkben a hadviselés és vallás eszközölték a nemzeti nevelést." (89. o.)

Külön tanulmány tárgya, hogyan fogja fel Felméri, az eredetileg református teológus, a vallást és a vallásos nevelést. Itt csak annyit említünk meg, hogy a vallás lényegében felfogásában humanizmus, egyetemes emberszeretet; az igazi vallást szembehelyezi az "egyházi dogmatikákkal". A korabeli egyházi vallásoktatást élesen bírálja, és a nemzeti nevelés akadályának minősíti. Többek között így ír: "Ma a nemzeti fejlődés korszakában egy nemzettest tagjainak nem csupán türelemmel kell egymás iránt viseltetniök, hanem szeretettel is. És ezt a vonzalmat legjobban megtanulhatni a felebaráti szeretet nagy mesterétől, Jézustól. Az egy községben, egymással lakó, habár különböző felekezetű polgárok gyermekei legjobban rászoknak az Isten és felebaráti szeretet emotiójára, az ima és a Biblia olvasása után. Hasztalan hirdetjük a nemzet egységét, valameddig a különböző felekezeti iskolák gyakorlatilag elválasztják gyermekeinket egymástól... addig, míg az ifjak értelmét dogmatikai tételekkel ruházgatják, elfelejtik a szeretet melegét élesztgetni szívökben minden iránt, ami szent (Isten, haza és család iránt), sőt hidegre tüzelik érzületöket máshitű embertársaik iránt." (620—621. o.)

A család

Felméri külön fejezetet szentel könyvében a család problematikájának. Jól látja, hogy a család szerkezete történelmileg változó, hogy "a család és az állam szerkezetében ősidőktől fogva sok a hasonló vonás", "a család és az állam nem maradhatott el egymástól a változásban és a fejlődésben". (48. o.)

A "patriarkai" családban és általában a "hajdan-korban (Babiloniában, a görög államokban, a rómaiaknál)" a családfő hatalma korlátlan és abszolút, ami szoros kapcsolatban áll az elsőszülöttségi joggal. "A házasság rendszerint a politikai érdekeket szolgálja, s nem a szív érdekeit." Természetes, hogy "az így alkotott háztájban" az asszony eszköz, akit egyes népek férje sírjánál feláldoznak, és a gyermekek is elnyomottak, "semmik", akiket "ki lehet tenni", fel lehet áldozni, meg lehet ölni.

A keresztény vallás humanizálja ugyan a családi kapcsolatokat, de a családi szerkezet lényegében a középkorban sem változik. "A középkor egyházi atyái a görög-római világnézet útján járnak, s az asszonyt tökéletlenebb lénynek tartják, mint a férfit; természetes, ha e korban a családapa színe előtt az anya és a gyermek teljesen háttérbe szorulnak." (49. o.) Felméri megemlíti azt a kegyetlen középkori szokást is, hogy új ház építésekor a család legifjabb tagját annak alapjába elevenen befalazták. Középkori a család összes tagjának felelősségre vonhatósága is, amely maradványként "a kaszárnyában" élt tovább. Ilyen körülmények között nem beszélhetünk személyiségről, "a régi családban a személyiség tönkre ment". Sok időnek kellett eltelnie, míg a társadalom, a politikai hatalom kötelességének ismerte föl a gyermekek védelmét.

A reneszánsz, majd a francia forradalom indít el alapvető változást a nő helyzetében, elismerve, hogy "a nő épp oly tagja az emberiségnek, mint a férfi, neki szintúgy egyéni életet kell élni, mint a férfinak". (50. o.) A gyermek felszabadítása még későbbi fejlemény.

Az új társadalom, tehát a polgári demokratikus társadalom rombolta le a régi család "despotikus kötelékeit", "összetörte a férj és atya absolut tekintélyét", s megvetve "az egyéni szabadság és az önálló állam alapjait", a "democratia kötelékeit" vitte be a családba.

A családnak ez a történeti szemléletmódja akkor is kiváló teljesítmény, ha Felméri a családi szerkezetben bekövetkező változásokat csak az állam, a politika változásaival összefüggésben ábrázolja, és a mindkettőt alapvetően determináló gazdasági tényezőkről kifejezetten nem szól. Bár nincs okunk feltételezni, hogy Felméri ne lett volna tisztában pl. "az elsőszülöttségi jog" vagyoni vonatkozásaival. Mint haladó polgár azonban elegendőnek tartotta a személyi szabadság, az egyenlőség, a társadalmi igazság törvényes biztosítását, a rendiség, a születési előjogok felszámolásának deklarálását. A vagyont, "a tulajdont", "a birtokot" a polgári demokráciában is "a házias és polgári" erények ösztönzőjének tekinti, és csak korlátozottan ismeri fel, hogy a tőkés vagyon a formálisan biztosított szabadságjogok, a társadalmi igaz-

ságosság érvényesülését lehetetlenné teszi. A mindenkinek formálisan egyenlő lehetőségeket biztosító, a születési jogokat eltörlő polgári demokrácia Felméri számára a társadalmi fejlődés csúcsaként jelentkezik. E polgári demokratikus alapból kiinduló társadalmi eszményei így is messze előremutattak a korabeli Magyarország, a kiegyezés utáni Osztrák—Magyar Monarchia viszonyainál, bár a XIX. század vége kétségtelenül a polgári fejlődés nagy fellendülésének korszaka volt Magyarországon.

Milyen a Felméri ábrázolta demokratikus család? "A demokratikus családban a család tagjait a kölcsönös bizalom tartja össze." A demokratikus családban az apa nem rendelkezik korlátlan hatalommal, "tiszteletben tartja gyermekei jogait, s élénken érzi, hogy ha régen a családot a hierarchikus szerkezet tartotta össze, ma igazi alapja a kötelesség, a becsület és a szeretet, a legbensőbb solidaritás". (51. o.) A korábban "alantas helyzetű nő" felemelkedik, igazi "házastárssá" válik. A demokratikus családban, amely többé nem "mechanikus keretű", hanem "erkölcsi eszmék szervülete", munkamegosztás van a férfi és a nő között. A nő munkáját Felméri azonos értékűnek minősíti a férfiéval, ez a munka azonban nem a társadalmi munkamegosztásban és a politikai életben való egyenrangú részvétel, hanem a nő családi szerepének felértékelése. Felméri határozottan ellenzi, hogy a nő a családon kívül dolgozzék, és politikai szerepet vállaljon, ellenzi politikai egyenjogúsítását, ellensége az "ún. női emancipációnak". A női szereppel kapcsolatos meglehetősen konzervatív érveit "a női természet" sajátosságaiból kovácsolja. A nő testi és szellemi alkata szerinte egyaránt más, mint a férfié. "A nő az emberiség érző és ideges része, ellenben a férfi annak izmos és értelmi része." ... "A férfi testi és szellemi szerkezetéhez valók a kitartó erőfeszítést igénylő munkák; ellenben a nő természetéhez azok, amelyek könnyedséget és gyöngédséget kívánnak." (52. o.) "A leány jobb megfigyelő, mint a fiú, de kevésbé megfontoló. ... több benne az érzés, az ízlés, a képzelet, de kevesebb az ész és ítélet." (53. o.)

A nőt tehát "természete" a család körébe utalja, "a nő azért van teremtve, hogy a férfi keresményéből éljen, s hogy belső lelkületét szabályozza és vezesse; hogy a házban, gyermeki érzésmódjában a jó erkölcsöket teremtse, a nemes érzéseket szője, s ezen a címen legyen a társas haladás fő tényezője. Mihelyt az asszony, mint a férfi politikai és társadalmi egyenjogú társa, antagonistája, kilép az élet küzdőterére, elveszti a lába alól az egyedül jogosított talajt, s a tűzhely, melynek állandó ápolója volt, üressé, hideggé lesz, s a családi kör migratorius vagy költözködő természetet ölt. A család összetartókapcsa a szív, s ha a nő nem ennek a képviselője, hanem a ke-

nyér vagy hírnévkereső érdekeknek, azzal kitelepítettük a családot mintegy az utcára, a társadalomba." (52. o.)

Felméri tehát a családfelfogásban is odáig jut, ameddig társadalomfelfogásában. Híve a társadalmi egyenlőségnek, a személyes szabadságnak, de a tőkés vagyonban, a vagyoni különbségekben ennek akadályait nem látja, híve a családi demokráciának is, a családtagok egyenlőségének, személyiségük tiszteletben tartásának, de a nőnek a férfitől függő anyagi és politikai helyzetét ezzel össze tudja egyeztetni.

Nem kétséges, hogy Felmérinek a nő szerepéről vallott maradi nézeteit ugyanakkor úgy is kell értelmeznünk, hogy kiemelkedő társadalmi szerepet tulajdonít a családnak és a családi nevelésnek.

*Felméri Lajos az 1872-ben alapított Kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem első pedagógia-professzora volt. Neveléstörténetünk eddig méltánytalanul mellőzte, pedig korának egyik legprogresszívebb, a polgári demokratizmus eszméit valló, a természettudományok és a tapasztalati pszichológia akkori legújabb eredményeit felhasználó, a herbartianizmussal szembeforduló, a legjobb értelemben gyermekközpontú neveléselmélkedő. 1890-ben jelent meg Kolozsvárott nagyszabású műve: A neveléstudomány kézikönyve. Ennek alapján ismertetjük pedagógiájának szociálantropológiai elméleti alapvetését. Talán e szerény tanulmány is meggyőz arról, hogy érdemes Felméri Lajost "felfedeznünk", és őt neveléstörténetünkben méltó helyen számon tartanunk. A tanulmányban található idézetek A neveléstudomány kézikönyvéből valók (Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve. Ajtai K. Albert Könyvnyomdája, Kolozsvár, 1890.).

KNAUSZ IMRE

"ÚJ SZAKASZ" AZ OKTATÁSPOLITIKÁBAN 1953–1954

Az 1952-es és az 1953-as év a közoktatásban

Az 1948–49-es fordulatot követően a magyar közoktatás maga is alapvető változásokon ment keresztül. 1. Rendkívüli mértékben kiszélesült a közép- és felsőfokú képzés. Ez egyfelől lényeges modernizációs tényező volt, másfelől azonban az oktatás teljes egészében alárendelődött a közvetlen gazdasági szükségleteknek, és a szakmai jogosítványok tömegtermelése mellett háttérbe szorult a tényleges tudás, az iskolai oktatás színvonala. Fontos korjellemző, hogy az általános iskola is a szakképzés kiszolgálójává, előkészítő iskolává vált. 2. Döntően megváltozott a felsőoktatás és a középiskolák szociális összetétele. Az expanzió önmagában is elkerülhetetlenné tette ezt a változást, másrészt a fizikai dolgozók előtt megnyíló mobilitási lehetőségek kedvezően befolyásolták e rétegeknek a hatalomhoz való viszonyát és magának a rendszernek a legitimitását. A "kedvező szociális arányok" hajszolása hamarosan öncéllá vált, és végső soron ismét a színvonal csökkenése irányában hatott. 3. Radikálisan átalakult a tananyag is. A magyar közoktatás megszabadult egy nemzeti-klerikális ideológia anakronisztikus uralmától, ugyanakkor egy kanonizált "marxizmus" hallatlanul intoleráns terjesztése vált az oktatási rendszer egyik alapfeladatává.[1]

Figyelemre méltó, hogy az erőltetett növekedés közoktatás-politikája már 1952-ben az elbizonytalanodás jeleit mutatta. Április 23-án a Magyar Dolgozók Pártja (MDP) Titkársága a — mindaddig dinamikusan növekvő — felsőoktatási keretszámok csökkentését határozta el. Ezzel összefüggésben a testület úgy döntött, hogy a felsőoktatás expanziójában korábban jelentős szerepet

[1] Erről az időszakról részletesebben lásd Darvas Péter—Gyekiczky Tamás: A középfokú szakoktatás rendszerének átalakulása 1949—1956 között. Oktatáskutató Intézet, Bp. 1986.; Knausz Imre: Az MDP és a közoktatás kérdései az iskolák államosítása után. = Párttörténeti Közlemények, 1985. 3. sz.; Uő: A közoktatás pártfelülvizsgálata 1950 tavaszán. = Párttörténeti Közlemények, 1987. 1. sz.

játszó szakérettségis tanfolyamok képzési idejét egyről két évre emeli föl, 1955-re pedig végleg fölszámolja ezt a képzési formát.[2] Nem választható el ezektől a folyamatoktól, hogy az 1952. évi középiskolai felvételek során a minisztérium már "külön gondot" fordított az addig sok tekintetben hátrányosan megkülönböztetett értelmiségi származású fiatalok beiskolázására, és meghirdette a beiskolázás "minőségi megjavításának" célkitűzését. Ez elsősorban azt jelentette, hogy a korábbinál nagyobb figyelmet kellett fordítani a felvételre javasoltak tanulmányi eredményeire.[3] Mindez azonban nem zárta ki a voluntarista expanziós célkitűzések fennmaradását, és a Magyar Függetlenségi Népfront 1953. április 12-én közzétett választási felhívása — az oktatásügy állami vezetését is meglepve — előirányozta, hogy a második ötéves terv időszakában "a tanulóifjúság falun legalább az általános iskola nyolc osztályát, a városokban, az ipari központokban legalább a középiskolát kötelezően elvégezze".[4]

Összecseng a fentiekkel a Titkárság 1952. szeptember 3-i határozata a szakmunkásképzés helyzetéről. Ez komoly hiányosságokat konstatált a tanulmányi színvonal és a fegyelem terén, rámutatva, hogy ezek egyik oka a válogatás nélküli, toborzás útján történő beiskolázásban rejlik. A határozat ennek megfelelően előírta, hogy a tanulólétszámokat egyelőre nem kell tovább emelni. A kibocsátási létszámok csökkentéséhez azonban ekkor még nem fűződött népgazdasági érdek, ezért a beiskolázás visszafogását "a lemorzsolódás elleni harc" fokozása egészítette ki. Ezt szolgálta a katonai módszerek alkalmazása a nevelésben és a kilépők anyagi felelősségének érvényesítése.[5] A beiskolázási folyamatok lassú átrendeződésével párhuzamosan merült föl az 1950-ben elfogadott tantervek kritikájának szükségessége. A Darvas József vezetésével 1952-ben született elemzések, mindenekelőtt magának a miniszternek május 16-án az MDP Politikai Akadémiáján tartott előadása[6] az oktatás sematizmusának, frázisosságának elítélését egyértelműen a hazafias jelleg erősíté-

[2] Urbán Károly: Az 1953-as fordulat és a magyar értelmiség. = Párttörténeti Közlemények, 1981. 4. sz. 41—45. o.; Ladányi Andor: Felsőoktatási politika 1949—1958. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1986. 74—75. o.

[3] Új Magyar Központi Levéltár, XIX-I-1-r. Az OM Vezető Kollégiumának iratai (a továbbiakban: ÚMKL Koll.) 1952. május 2. Az 1952/53. évi iskoláztatás jelenlegi helyzete.

[4] A Magyar Függetlenségi Népfront választási felhívása. = Szabad Nép, 1953. április 12. (Az eredetiben az egész idézett rész kiemelve.)

[5] Párttörténeti Intézet Archívuma (a továbbiakban: PI Arch.) 276—54/209. Jelentés az ipari tanuló-képzés helyzetéről.

[6] Darvas József: Hazafias nevelés iskoláinkban. = Társadalmi Szemle, 1952. 6—7. sz.

sének igényével kötötték össze, és ez lett az egyik vezérszólama az ekkor elkezdődő tantervi munkálatoknak.[7]

Mindezen változások hajszálerei azonban egy sokkal átfogóbb politikai fordulat áramába futottak bele 1953 júniusában, és világossá vált, hogy a közoktatás terén is szélesebb alapon és önkritikusabban kell megközelíteni a fölmerült problémákat. Az MDP Központi Vezetősége (KV) 1953. június 27—28-i ülésén elfogadott és az MDP egész korábbi politikai vonalvezetését éles kritikával illető határozat nem tartalmazott közvetlen utalásokat oktatáspolitikai kérdésekre, de átfogó jellegénél fogva ezen a területen is elkerülhetetlenné tette a változásokat. Először is a nehézipar erőltetett fejlesztésének visszafogása visszamenőleg is megkérdőjelezte a szakképzés (az MTH-iskoláktól az egyetemig) hasonlóan erőltetett fejlesztésének indokoltságát, másodszor a határozat antiszektariánus vonásai, az adminisztratív módszerek bírálata, a kuláklista eltörlése stb. vitathatóvá tették a közoktatás terén érvényesülő mechanikus, adminisztratív eljárások indokoltságát is, elsősorban a szociális arányok merev értelmezése és a hitoktatás türelmetlen kezelése terén, végül a személyi kultusz bírálata, az ideológiai élet fejlesztésének meghirdetése a tananyagok átalakításához adott újabb szempontokat.

Valóban, a Központi Vezetőség vitája érintett is közoktatási kérdéseket, és noha e vita egyelőre igen kevéssé ismeretes, annyit már föltárt a szakirodalom, hogy Révai József és Darvas József egyaránt a közoktatás erőltetett növekedése ellen szólaltak föl. Révai önkritikájában "likvidálandónak" nyilvánította a népfront 1953-as választási felhívásának célkitűzését, a kötelező városi középiskolázás megvalósítását a második ötéves terv folyamán. A döntő feladat ehelyett: "megcsinálni, automatizálni a 8 osztályos általános népoktatást".[8] Ebben a szellemben tért ki közoktatási kérdésekre Nagy Imre is július 4-én, a kormány programját ismertető beszédében. A főiskolai oktatás "erőszakolása" helyett — mondta —, "jóval nagyobb gondot kell fordítani a népiskolákra, fokozni kell beruházásaikat, szaporítani kell az iskolák, tantermek és tanerők számát, hogy minél jobb feltételeket biztosítsunk a jövő reménységei, a kis magyarok elemi oktatásának...".[9] Látható tehát, hogy már az első napokban megtörtént az "új szakasz" legfontosabb köz-

[7] ÚMKL Koll. 1952. június 12. Az általános iskola és általános gimnázium tanterveinek módosítása. PI Arch. 276—89/194. Javaslat az általános, középiskolai és tanítóképzői tantervek átdolgozására. (Darvas javaslata, 1952. szeptember 18.)

[8] Urbán Károly: I. m. 46. o.

[9] Nagy Imre: A kormány programja az országgyűlés előtt. = Egy évtized. Válogatott beszédek és írások II. kötet. Szikra, Bp. 1954. 366. o.

oktatási konzekvenciájának levonása: fordulatra van szükség a képesítések "termelésétől" az alapozó oktatás irányába, és ott is elsősorban a feltételek megteremtését kell napirendre tűzni.

A közoktatás-politika felülvizsgálatát, annak egyes elemeit a Politikai Bizottság 1954. évi határozata foglalta egységes rendszerbe. (A Központi Vezetőség nem tárgyalta a dokumentumot, noha az a KV határozataként jelent meg, és így is vonult be a köztudatba.) A határozat, amelyet a párt nyilvánosságra hozott,[10] röviden szólt a fordulat éve óta elért eredményekről, elsősorban a mennyiségi növekedés számadatait emelve ki. Az általános iskola 8. osztályában háromszor, a középiskolákban két és félszer annyian tanultak 1953/54-ben, mint a megfelelő osztályokban 1937/38-ban. Jelentősen emelkedett a középiskolákban a munkás-paraszt származású tanulók aránya, előrehaladás történt a tananyag marxista szellemű átalakítása terén, és a pedagógusok "túlnyomó többsége magáévá tette közoktatási célkitűzéseinket". A határozat egésze azonban élesen kritikus hangvételű volt. E tanulmány terjedelmi korlátai miatt az alábbiakban csak három témakörre: az általános iskolára, a középiskolára és az oktatás tartalmi újragondolására térek ki részletesen.

Rekonstrukció vagy gyorsított szakosítás: az általános iskola dilemmája

Láttuk, hogy a közoktatás-politika felülvizsgálatának már első hangütései azt célozták, hogy az ötvenes évek elejének szakképzés-centrikussága után ismét az alapozás, az általános iskola kerüljön a fejlesztési tervek középpontjába. Nem volt azonban egyértelmű, hogy mit is kell érteni az általános iskola fejlesztésén. A Szabad Nép már 1953. augusztus 11-én részletes írásban foglalkozott a kérdéssel, és a beruházások, a tanteremépítés elégtelenségét, különösen pedig a falusi iskolák hiányosságait tette kritika tárgyává. A bírálat elsősorban az Oktatásügyi Minisztérium (OM) és a helyi tanácsok ellen irányult (aligha teljesen igazságosan).[11] A párthatározat vonatkozó fejezete látszólag egyenes folytatása a kormányprogram és a Szabad Nép-cikk gondolatainak, valójában azonban azok egyértelmű feltételcentrikussága helyett itt egy kettős célkitűzés fogalmazódik meg. Mert egyfelől a

[10] A Központi Vezetőség határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól. = Társadalmi Szemle, 1954. 1. sz.

[11] Idézi Simon Gyula: A köznevelésügy fejlődésének néhány sajátossága. = Nevelésügyünk húsz éve 1945—1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. Szerkesztette: Simon Gyula. Tankönyvkiadó, Bp. 1965. 66. o. és Urbán Károly: I. m. 63—64. o.

párthatározat is kimondja a szükségtantermek fölszámolásának, az iskolák tatarozásának, a felszerelések biztosításának stb. szükségességét, és ez a korábbiakkal összehangzó, a szervetlen fejlődés kiegyensúlyozását célzó törekvés. Másfelől azonban és főként előírja, hogy 1960-ig (tehát a második ötéves terv végéig) "lehetőség szerint" mindenütt meg kell valósítani a szakrendszerű oktatást, és ezzel egy olyan célnak ad prioritást, amely korábban is kiemelt cél volt, és a beruházások elégtelen szintjével társulva maga is hozzájárult az általános iskola fejlődésének diszharmonikus voltához. Kár lenne persze ebből arra következtetni, hogy az általános iskola gyors ütemű szakosítása eleve hibás vagy voluntarista elképzelés volt, az azonban kétségtelen, hogy a kettős célkitűzés olyan ellentmondást tartalmazott, amelyet csak jóval nagyobb beruházási szint mellett lehetett volna feloldani.

A határozat intenciói szerint 1954 folyamán ki kellett dolgozni a szakosítási program részletes feltételeit tartalmazó tervezeteket. Ez valóban meg is történt, és az OM Vezető Kollégiuma 1954. szeptember 23-án tárgyalta az általános iskolai főosztály erre vonatkozó előterjesztését. A feladat megoldásához 112 000 szakosított oktatásban nem részesülő felső tagozatost kellett volna valamilyen módon bevonni a szakosított oktatás rendszerébe. Ez részben további osztott felső tagozatok kialakításával, részben újabb körzetesítési akciókkal lett volna megoldható. A fő nehézséget a hagyományos tanteremhiány jelentette. A fejlesztési terveket figyelembe véve az építendő tantermek száma 7654 volt. Ami a pedagógusokat illeti, a szaktanárhiány így elérte a 7281-et, ennyi új tanár tervezett munkába állítása pedig 7744-re emelte az építendő pedagóguslakások számát. Az egész fejlesztési terv anyagi kihatása 4358,1 millió forint lett volna.[12]

A tervezet döntő bizonyítéka annak — mondta a vitában Andics Erzsébet, a miniszter első helyettese —, hogy a teljes körű szakosítást nem tudjuk 1960-ig elérni. Maga a miniszter is úgy nyilatkozott, hogy a tervezet nem számol a realitásokkal, és október közepéig új előterjesztés készítésére adott utasítást.[13] Ilyen anyagról, illetve hasonló kollégiumi vitáról nem tudok, tény azonban, hogy ettől kezdve a belső minisztériumi és pártiratokban elfogadott dologként kezelték, hogy a második ötéves terv sem fogja befejezni az általános iskolák szakosítását. Ez persze távolról sem jelenti, hogy a kérdés lekerült volna a napirendről, ellenkezőleg: a fejlesztés első számú prioritása maradt.

[12] ÚMKL Koll. 1954. szeptember 23. Az általános iskolai szakrendszerű oktatás megvalósításának feltételei.

[13] ÚMKL Koll. 1954. szeptember 23. Jegyzőkönyv.

A körzetesítés terén meglehetősen szerény eredményeket tudott csak fölmutatni az oktatásirányítás:[14]

	Körzeti iskolák száma	Tagiskolák száma
1952/53	615	881
1953/54	680	952
1954/55	685	918
1955/56	689	937
1956/57	691	936
...	...	...
1960/61	749	1038

A lassú, de látszólag egyenletes növekedés mögött látni kell a küszködést, a gyakran erőszakoltan kialakított körzetek nagyfokú hajlamát a bomlásra. Így például 1955-ben látszólag négy új körzeti iskola jött létre, valójában azonban 54 új központot szerveztek, és 50 szűnt meg. Látszólag 19 kis iskolát kapcsoltak be a körzeti hálózatba, valójában 75 új tagiskola szerveződött, de egyidejűleg 56 szűnt meg.[15]

Az alábbi táblázat a tanulócsoportok és a tantermek számának alakulását állítja párhuzamba:[16]

	Tanulócsoportok száma	Tantermek száma
1952/53	33 402	25 116
1953/54	34 764	25 434
1954/55	36 786	25 998
1955/56	38 404	26 905
1956/57	39 597	27 343

A kiábrándító tények tehát azt mutatják, hogy míg a vizsgált periódusban a tanulócsoportok száma 6195-tel nőtt — és ez kétségkívül a párthatározat megvalósítására irányuló elszánt akaratot tükrözi —, addig a tanteremszám növekedése csak 2227 volt.

[14] Művelődésstatisztikai adattár. KSH. Bp. 1968. 30. o.

[15] ÚMKL Koll. 1956. április 25. Az 1955. évi fejlesztési, beruházási és költségvetési terv teljesítése.

[16] Művelődésstatisztikai... 31. o.

Magától értetődik, hogy ez a helyzet a kényszerhelyettesítési formák nagyobb elterjedését, a tanteremhiány növekedését vonta maga után, amint azt az alábbi táblázat mutatja:[17]

	1.	2.	3.	4.	5.
1952/53	9 334	32	2 159	10 445	31,3
1953/54	10 019	59	2 181	11 511	33,1
1954/55	10 730	28	2 268	13 056	35,5
1955/56	11 403	46	2 249	13 787	35,9
1956/57	12 154	49	2 629	14 883	37,6

(1. A naponta kétszer használt tantermek száma, 2. háromszor használt tantermek száma, 3. a szükségtantermek száma, 4. a hiányzó tantermek száma,[18] 5. a hiányzó tantermek száma a tanulócsoportok százalékában.)

A tanteremhiány mutatószámai tehát az 1953 utáni időszakban is folyamatosan, visszaesés nélkül növekedtek, dacára az ellentétes értelmű politikai deklarációknak. Az újonnan épült tantermek számáról ismét nincsenek pontos és áttekinthető éves adataink, az összképet szétszórt adatokból rekonstruálhatjuk. 1954-ben a tárca 500 osztályterem építését tervezte, de ténylegesen csak 309 készült el.[19] Úgy tűnik, ez hozzávetőlegesen kifejezi a későbbi évek termését is. Egy 1956 októberében keletkezett jelentés szerint abban az évben 368 tanterem építése volt tervbe véve, de az év végéig csak 284 befejezése volt várható[20] (ténylegesen nyilván még kevesebb épült föl). Másrészt tudjuk, hogy 1955—57 között évente átlagosan 307 tanterem készült el.[21] Ha ehhez hozzávesszük, hogy 1953 folyamán — egy minisztériumi jelentés szerint[22] — 420 tanterem épült, megalapozottnak tűnik az a következtetés, hogy a júniusi határozattól 1956 végéig maximálisan 1200 új osztálytermet állítottak be. Ez a tanteremszám növekményének valamivel több mint 50%-a lenne,[23] ha nem kel-

[17] Varga Júlia: Osztályteremhiány és beruházások az általános iskolában. = Társadalom, oktatáspolitika, általános iskola. Szerkesztette: Várhegyi György. Oktatáskutató Intézet, Bp. 1983. 78. o. Művelődésstatisztikai... 31. o.

[18] Tanulócsoportok száma, mínusz tantermek száma, plusz szükségtantermek száma.

[19] PI Arch. 276—91/21. Jelentés a Központi Vezetőség 1954. februári "A közoktatás helyzete és feladatai"-ról szóló határozata végrehajtásának állásáról.

[20] ÚMKL Koll. 1956. október 15. Az Oktatásügyi Minisztérium 1957. évi tervjavaslata.

[21] Varga Júlia: I. m. 97. o.

[22] ÚMKL Koll. 1954. május 13. Beszámoló jelentés a közoktatás 1953-as tervének teljesítéséről.

[23] A második hároméves terv dokumentációja szerint 1955—1957 között a hálózatfejlesztés 48%-a volt új építésű tanterem. (Idézi Varga Júlia: I. m. 98. o.)

lene joggal arra gondolnunk, hogy az új építések egy része tűrhetetlen minőségű régi osztálytermek kiváltására szolgált. A növekmény fennmaradó része döntően más célokra használt épületek igénybevételéből származott, illetve — jóval kisebb arányban — abból, hogy más tárcák által használt régi osztálytermek a párthatározat szellemében most visszakerültek az iskolahálózatba.

A beruházások alacsony szintje feltűnően ellentétes volt a meghirdetett elvekkel, és a háttérben nyilvánvalóan az e célra fordítható erőforrások szűkössége, pontosabban: folyamatos szűkülése állt. Az "új szakasz" politikája a fogyasztás növelését hirdette meg, és az oktatás az uralkodó szemlélet szerint egyértelműen fogyasztásnak minősült. Ezért volt logikus — többek között — a közoktatás és különösen a termeléshez csak lazán kapcsolódó alapfokú oktatás kiemelt hangsúlyozása 1953—54-ben. Egy ilyen politika következetes megvalósítása azonban éppen a gazdaság korábban kialakult alacsony teljesítőképessége, a rendelkezésre álló anyagi eszközök szűkössége miatt ütközött akadályokba, és az adott helyzetben érthetően a közvetlen életszínvonal-politikai célok kaptak prioritást. A beruházások és általában a költségvetési kiadások visszafogása így az oktatásügyi tárcát is közvetlenül érintette.[24] Az 1954 szeptemberében tárgyalt és elvetett nagyvonalú szakosítási terv még több mint 4 milliárd forintra becsülte az 1960-ig megvalósítandó program költségkihatásait. A későbbi anyagok már azért tartják megvalósíthatatlannak a teljes szakosítást 1960-ig, mert ehhez 3,5 milliárd forintra lenne szükség.[25] Az 1954. évben az OM eredetileg 94,3 millió forintot kívánt az általános iskolák fejlesztésére fordítani.[26] Ez az összeg júliusban a beruházások általános csökkentése kapcsán 80 millióra apadt, 1955-ben pedig az egész tárca beruházási kerete zuhant drasztikusan 206,3 millióról 116 millióra. Az OM az általános iskolák részesedési arányát 41%-ról 56,7%-ra emelte, de az így is csak 65,8 milliót tett ki.[27]

[24] Az "új szakasz" gazdaságpolitikájának ellentmondásairól, egyebek között az 1954. évi terv júliusi módosításáról, a folyó beruházások kétmilliárd forintos zárolásáról lásd Barla Szabó Ödön: Gazdaságpolitika és gazdasági fejlődés az MDP KV 1953. júniusi ülése után. = Párttörténeti Közlemények, 1981. 2. sz., valamint Földes György: Egyszerűsítés, mechanizmus, iparirányítás. = Párttörténeti Közlemények, 1984. 2. sz.

[25] PI Arch. 276—91/21. Jelentés a Központi Vezetőség 1954. februári... (1955. február 14.)

[26] PI Arch. 276—61/476. Feljegyzés a közoktatásügyről szóló KV határozat végrehajtásának egyes kérdéseiről. (1954. szeptember 20.)

[27] ÚMKL Koll. 1954. november 25. Jelentés a közoktatás helyzetéről és feladatairól szóló KV határozat végrehajtásának állásáról.

Az általános iskola sikermutatói ily módon továbbra is — akárcsak 1953 előtt — az anyagilag megalapozatlan fejlesztés tövises virágai voltak, és az eredmények formálisan is messze elmaradtak az eredeti célkitűzésektől:[28]

	Szakrendszerű oktatásban részesülő tanulók	
	száma	aránya az összes felső tagozatosok százalékában
1952/53	410 009	74,5
1953/54	432 422	78,1
1954/55	438 609	78,9
1955/56	436 666	79,4
1956/57	434 641	80,3
...	...	...
1960/61	502 881	81,6

"Fékezés" és funkciózavarok a középiskolákban

Míg az általános iskolák számára az "új szakasz" politikája legalább ígéreteket jelentett, addig a középiskolák esetében erről sem volt szó. A gazdasági növekedés visszafogása értelemszerűen együtt járt a szakképzés rohamos expanziójának megállításával, sőt a szakképzési keretszámok átmeneti csökkentésével. Ez a minőségi fejlesztés számára kedvező helyzet lett volna, ha az expanzió leállítása nem jelentett volna egyúttal megtakarítási lehetőséget a költségvetés számára. A középiskolákban így egyszerre jelentkezett a perspektívák elbizonytalanodása, a tanárok elhelyezkedési lehetőségeinek beszűkülése és a tárgyi feltételek javulásának elmaradása, sőt helyenként — mint látni fogjuk — azok további romlása. Bonyolította a helyzetet, hogy az 50-es évek elejének gátlástalan továbbtanulási agitációja nyomán rohamosan nőtt az általános iskolát végzett fiatalok továbbtanulási és a szülők taníttatási kedve, a fékezés tehát sajátos társadalmi feszültségekkel is együtt járt.

1953-ban 44 773 tanulót iskoláztak be a középiskolák első osztályaiba, és ez csaknem négyezerrel haladta meg a tervezett létszámot.[29] Amikor 1953 decemberében a közoktatás egészének felülvizsgálata kapcsán a Politikai Bizottság foglalkozott a kérdéssel, elfogadta az agitációs és propaganda osztály álláspontját, amely szerint a beiskolázási létszámok növelését meg kell állítani, de veszélyes lenne csökkenteni azokat. A határozat tehát a 44 ez-

[28] Művelődésstatisztikai... 33. o.

[29] ÚMKL Koll. 1954. május 13. Beszámoló jelentés a közoktatás 1953-as tervének teljesítéséről.

res keretszám fenntartását mondta ki,[30] és ebben az értelemben szögezte le a nyilvánosságra hozott dokumentum is — számadatok nélkül —, hogy "a középiskolákban általában a beiskolázás jelenlegi kereteit kell irányadónak tekinteni".

A tényleges helyzet azonban ismét másként alakult: az első évfolyamos középiskolások létszáma a következő két évben jelentősen csökkent és csak 1956-ban indult újra növekedésnek:[31]

	Első éves középiskolások száma	Első éves középiskolások a végző nyolcadikosok százalékában
1953	44 773	45,2
1954	36 371	32,8
1955	33 242	31,8
1956	39 739	37,4

Összehasonlításul érdemes közölni, hogy 1950-ben a végző nyolcadikosok 51%-a tanult tovább középiskolában,[32] igaz, akkor a végzők létszáma sokkal kisebb volt.

A globális létszámcsökkenés mögött lényeges arányeltolódást figyelhetünk meg a gimnáziumok és a szakirányú középiskolák között. Míg ugyanis a technikumokban a képzés drámai visszafejlesztése zajlott ezekben az években, addig a kieső férőhelyeket a gimnáziumok további expanziójával kellett pótolni. Sajnos a szétszórt és egymásnak ellentmondó adatok nem teszik lehetővé, hogy az egyes iskolatípusok beiskolázási létszámainak alakulását áttekintsük, jól érzékelteti azonban a helyzetet az összlétszámok alakulásának összehasonlítása is:[33]

	Középiskolai tanulók létszáma	Gimnáziumi tanulók létszáma	Gimnazisták az összes középiskolás százalékában
1952/53	119 432	55 982	46,9
1953/54	129 769	60 090	46,3
1954/55	122 627	63 591	51,9
1955/56	119 106	70 583	59,3
1956/57	125 501	80 203	63,9

[30] PI Arch. F.PB/1464. Jelentés a közoktatás helyzetéről és feladatairól.

[31] ÚMKL Koll. Az 1955. május 26-i, az 1955. október 27-i és az 1956. október 15-i ülések anyagai alapján.

[32] ÚMKL Koll. 1955. május 26. Beszámoló jelentés a közoktatás 1954. évi tervének teljesítéséről.

[33] Művelődésstatisztikai... 143. o.

A táblázatból az a további elég sajátos eredmény adódik, hogy míg 1950 és 1953 között, a nagy expanzió időszakában a gimnáziumi tanulók létszáma 22%-kal nőtt (1950/51-ben 49 254), addig 1953 és 1956 között, a fékezés időszakában ez a növekedés 33,5%-os. Mindez értelemszerűen a gimnáziumok további megterhelését, a tanulási feltételek további romlását jelentette. Az osztályok egyre zsúfoltabbakká váltak, 50-55 fős első osztályok is működtek már 1954-ben,[34] másrészt tovább terjedt a váltakozó tanítás és a szükségtantermek igénybevétele.[35]

A gimnáziumok megterhelése különösen annak fényében paradox jelenség, hogy ezekkel a folyamatokkal párhuzamosan ment végbe a felsőoktatás redukciója is. Az ötvenes évek elejére a gimnázium lényegében a felsőfokú képzés előcsarnokává vált, a végzettek 80-90%-a egyetemre vagy főiskolára került, 1955/56-ra azonban már csak 5500 hallgató felvételét tervezték a felsőoktatási intézményekbe, miközben az előző tanévben csak a gimnáziumokban 9800 tanuló érettségizett. Világos volt, hogy lehetővé kell tenni az érettségizetteknek a termelőmunkába való belépését, ezt azonban a hivatalok és gazdálkodó szervezetek adminisztrációs létszámának leépítése, a racionalizáció keresztezte. Nem maradt más hátra, mint a gimnáziumra épülő rövidített szakmunkás-, illetve technikusképzés.[36] A gimnázium népszerűsége, presztízse érthetően csökkent, a szülők és a tanulók joggal mondhatták, hogy az MTH-iskolához nem kell érettségi.[37] Ez még bonyolultabbá, sőt némileg abszurddá is tette a helyzetet, hiszen néhány évig a gimnáziumi oktatás úgy növekedett, hogy a jelentkezők száma sem volt nagy, a perspektívák sem voltak éppen világosak, de részben a pedagógus-túlképzés miatt, részben az elitoktatást elkerülendő fenn kellett tartani a magas keretszámokat. Az OM reagálása az agitáció fokozása volt. "Meg kell változtatni azt a közvéleményt — olvashatjuk egy 1954 novemberében kelt minisztériumi előterjesztésben —, amely a burzsoá rendszerben gyökerezik, és amelyet eddigi iskoláztatási politikánkban magunk is tápláltunk: azért kell a fiataloknak tanulni, hogy továbbta-

[34] ÚMKL Koll. 1954. május 13. Beszámoló jelentés...

[35] ÚMKL Koll. 1955. október 27. Jelentés az 1955/56-os tanév középiskolai iskoláztatási munkájáról.

[36] Csatár György: Népgazdaságunk munkaerőhelyzetének néhány kérdéséről. = Társadalmi Szemle, 1954. 8—9. sz. 71—72. o.

[37] PI Arch. 276—91/21. Tájékoztató a középiskolai és az egyetemi, főiskolai beiskolázás helyzetéről (1955. június 14 .); vö. Kornidesz Mihály: A középiskola az 50-es években II. Pedagógiai Szemle, 1987. 2. sz. 122. o.

nulhassanak, vagy legrosszabb esetben különféle íróasztalmunkát kapjanak. Meg kell kedveltetni a tanulóifjúsággal a fizikai munkát általában."[38]

A beiskolázás körüli gondok leginkább a szociális összetétel alakulásában mutatkoztak meg:[39]

	Munkás- és parasztszármazású tanulók aránya a gimnáziumokban (%)	Munkás- és parasztszármazású tanulók aránya az összes középiskolákban (%)
1950/51	52,6	59,0
1951/52	58,8	65,3
1952/53	59,8	66,7
1953/54	62,1	67,0
1954/55	58,6	63,0
1955/56	57,5	...

A legfeltűnőbb jelenség az, hogy a szociális arányok "javulásának" addig töretlen tendenciája 1954-ben megtörik. Ez a változás kétségkívül összefügg az "új szakasz" politikájához kapcsolódó általános szemléletváltással. Az 1954-es közoktatási párthatározatban — az eredményeket összefoglaló első ponttól eltekintve — hiába keresnénk a munkás- és parasztszármazású tanulók kérdésére való utalást (mind a közép-, mind a felsőfokú oktatás vonatkozásában). A szociális arányokra vonatkozó tervszámok persze továbbra is érvényben maradtak, és a tanügyigazgatás továbbra is feladatának tekintette azok lehetőség szerinti teljesítését, a minisztérium ekkori hozzáállását azonban Andics Erzsébet 1954. augusztusi szavai jellemzik igazán: "A lemorzsolódás ellen harcoltunk, és engedményeket adtunk a munkás—paraszt gyerekeknek. Ezt nem tartjuk hibának, mert történelmi szükségszerűség volt. Ez még nem évült el. Most másképpen kell ezt az elvet biztosítani. Kívánjuk meg a tanároktól, hogy most sokkal jobban foglalkozzanak a munkás—paraszt gyermekekkel, minőségi munkát végezzenek. Követeljük a gimnáziumi tanároktól, hogy most már ne úgy tartsák meg őket, hogy engedményeket adnak nekik, hanem jobban segítsék őket tanulmányukban."[40] Másrészt a gimnázium perspektívavesztése nyilvánvalóan éppen a munkásszármazású fiatalokat riasztotta el ettől az iskolatípustól és terelte a számukra kézenfekvőbb technikumok és a szakmunkásképzés felé. Még inkább vonatkozik ez a parasztszülők gyerekeire. Ők sokszor éppen a paraszti

[38] ÚMKL Koll. 1954. november 11. Az általános gimnáziumot végzett, de egyetemre, főiskolára fel nem vett érettségizett fiatalok termelő munkába való elhelyezésével kapcsolatos kérdések.

[39] ÚMKL Koll. 1955. május 26. Beszámoló jelentés a közoktatás...; PI Arch. F.PB/2336. Előterjesztés az egyetemi, főiskolai és középiskolai felvételekkel kapcsolatos problémákról. (1956. március 29.)

[40] ÚMKL Koll. 1954. augusztus 5. Jegyzőkönyv.

létformából való kiemelkedés eszközének tekintették a gimnáziumot, most pedig az is megfogalmazódott — tekintettel arra, hogy a városokban az elhelyezkedési lehetőségek már nem voltak olyan korlátlanok, mint korábban —, hogy az érettségizett parasztfiatalok lehetőleg menjenek vissza a falujukba mezőgazdasági munkát végezni.[41]

Kísérlet az oktatás tartalmának újragondolására

Láttuk, hogy az oktatás területén a nemzeti kulturális örökség fogalmának kiszélesítése a nem forradalmi hagyományok irányába már az 53-as fordulat előtt napirendre került. Ebben a szellemben hívta föl azután a figyelmet az 1954-es határozat a nemzeti tantárgyak (anyanyelv, magyar irodalom és történelem, Magyarország földrajza) fokozottabb megbecsülésére, kiemelkedő fontosságára. A dokumentum korábbi, decemberi variánsából azonban világosabban kiderül a hazafiság-problematika sajátos, "53"-as aktualitása is. "Iskolai rendezvényeinken — olvashatjuk az anyagban — túlsúlyban orosz dalok, táncok szerepelnek, díszítésükben alig találkozunk történelmünk, kultúránk nagyjainak arcképével. Tanulóink cirill betűs térképeket használnak."[42] Ha ez a gondolat nem is került bele a végleges változatba, sőt ott külön bekezdés foglalkozott a Szovjetunió iránti szeretet elmélyítésének fontosságával, nem kétséges, hogy a kérdés előtérbe kerülése részben az ötvenes évek elején az iskolákra oktrojált orosz-szovjet kulturális dömping ellensúlyozását is hivatva volt szolgálni.

Az OM a tanévnyitó utasításnak külön a hazafias nevelés kérdéseiről szóló mellékletében[43] orientálta a pedagógusokat abba az irányba, hogy mind az oktatómunka során, mind az órán kívüli nevelőmunkában tartsák szem előtt a hazafias érzések felébresztésének, ápolásának szempontját. A tanárok országszerte ankétokon, értekezleteken vitatták meg az ezzel kapcsolatos tennivalókat,[44] és ezzel párhuzamosan az ifjúsági szövetség propagandájában is fölerősödött a nemzeti-hazafias elem.[45] 1954 végén azután már egyre több jelen-

[41] ÚMKL Koll. 1956. június 22. Az általános és középiskolák 1955/56. évi munkájáról és az 1956/57. évi fő feladatokról.

[42] PI Arch. F.PB/1464. Jelentés a közoktatás...

[43] Oktatásügyi Közlöny, 1954. augusztus 2. 190—191. o.

[44] PI Arch. 276—91/21. Jelentés a Központi Vezetőség 1954. februári... (1955. február 14.)

[45] A DISZ és a KISZ 1953—1957. Dokumentumok az ifjúsági mozgalom történetéből. Összeállította Feitl István és Ülmosi Zoltán. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1987. 73. o. PI Arch. 276—89/195. Az ifjúság nevelésének néhány kérdése. (1954. március 15.)

tésben olvashatunk a hazafiság túlzásairól, a nevelők kritikátlan, múltba néző, romantikus viszonyáról a nemzeti hagyományokhoz, a Szovjetunió iránti szeretetre való nevelés elhanyagolásáról,[46] illetve arról, hogy a hazafisággal kapcsolatos számos elvi kérdés, így a demokratikus és szocialista hazafiság viszonya (nyilván különbsége) tisztázatlan.[47]

Hasonlóan "52-es" eredetű a politechnikai oktatás erőteljes hangsúlyozása a vizsgált időszakban. Az oktatás és a termelőmunka összekapcsolása, az általános műveltség sokoldalú technikai képzéssel való kiegészítése a szocialista pedagógiai hagyomány talán legrégebbi — Marxra, sőt korábbi teoretikusokra visszavezethető — vonulata. Ez azonban nem változtat azon, hogy a szocialista oktatásügy történetének különböző szakaszaiban nagyon különböző súllyal és formában került elő a kérdés. 1952 elején, amikor I. Kairov, az OSZSZK közoktatásügyi minisztere, ismert pedagógiai szakíró magyar pedagógusoknak előadást tartott a szovjet oktatásügy alapelveiről, a teljességre törekvő áttekintésben nem esett szó a politechnikai szempontról, sem a technikai, technológiai képzés más formáiról.[48] A Szovjetunió ötödik ötéves tervének irányelvei azonban, amelyeket ugyanez év októberében hagyott jóvá az SZKP XIX. kongresszusa, már kimondták, hogy a középiskolákban meg kell kezdeni a politechnikai oktatást, és előkészületeket kell tenni az általános politechnikai oktatásra való áttérésre. Az indoklás a szocialista nevelés elmélyítése és a pályaválasztás megkönnyítése volt.[49] Ha hihetünk Szuszlov kongresszusi beszédének, a tézis közvetlenül Sztálin kezdeményezésére került be az irányelvek közé.[50]

A KM folyóirata szinte a kongresszussal egy időben, még az irányelvek tervezetére reagálva, közölte első cikkét a politechnikai oktatásról. Ez a szovjet oktatási tervekről írt, de leszögezte, hogy nálunk is megvannak a politechnikai képzés elemei (a természettudományos tárgyak technikai vonatkozásai, a szakkörök, a fiatalok nyári termelő munkája), és ezeket az elemeket fejleszteni kell a jövőben.[51] Az általános politechnikai képzés a Szovjetunióban mint a kommunizmus építésének követelménye került napirendre, így érthető, hogy a népfront 1953-as választási felhívása, amely a szocializmus

[46] PI Arch. 276—91/21. Jelentés a Központi Vezetőség 1954. februári... (1954. december 14.)

[47] ÚMKL Koll. 1954. november 25. Jelentés a közoktatás...

[48] I. Kairov: Közoktatás a Szovjetunióban. = Köznevelés, 1952. április 1. 203—207. o.

[49] A Szovjetunió Kommunista Pártjának XIX. kongresszusa. Szikra, Bp. 1953. 1109. o.

[50] Uo. 660. o.

[51] Jóború Magda: A politechnikai képzésről. = Köznevelés, 1952. október 15. 611—612. o.

teljes magyarországi felépítését a második ötéves terv feladatává tette,[52] arra késztette a minisztérium vezetőit, hogy ismét és immár határozottabban megvizsgálják a politechnikai oktatás hazai helyzetét. Az iskolai főosztály anyaga szerint ennek feltételei mind a tananyagok, mind a pedagógusok műveltsége, mind a tárgyi felszerelés vonatkozásában igen hiányosak voltak, noha az előterjesztés szerint már a következő évtől elméleti és gyakorlati technikai ismeretekkel kellett kiegészíteni a tanítást, hogy a kommunizmus építése idején akadálytalanul lehessen áttérni az általános politechnikai oktatásra.[53] A júniusi határozat után a politika voluntarista elemei háttérbe szorultak, de ez nem érintette a politechnikai problematikát. Amikor a minisztérium 1953 októberében összefoglalta a kormányprogramból szerinte következő közoktatás-politikai teendőket, ezek között szerepelt a politechnikai képzés elemeinek bevezetése az alap- és középfokú oktatásban, illetve az oktatás és a termelési gyakorlat kapcsolatainak szorosabbra fűzése.[54] És valóban, ez a követelmény a közoktatási párthatározatnak is szerves részévé vált, az Oktatásügyi Minisztérium pedig -- noha 1954 derekán ismételten kénytelen volt konstatálni, hogy a feltételek hiányoznak, és számottevő fejlesztésre nincs lehetőség[55] -- az 1954/55. tanév egyik fő feladatává tette az oktatás politechnikai jellegének erősítését.[56] Hiba volna azt gondolni, hogy e tervek erőltetése pusztán a szovjet minta mechanikus másolására vezethető vissza. A döntő természetesen ez volt. Másfelől azonban, az új közoktatáspolitika egyik alapvonásaként, csökkent az egyes iskolatípusok továbbtanulásra előkészítő szerepe, és ez természetesen kihatott a tantervfejlesztésre, a tantervekről való gondolkodásra is, felértékelve a gyakorlatban közvetlenül hasznosítható ismereteket.

Ez a szempont értelemszerűen jelen volt az 1953 után újra föllendülő tantervi munkálatok során is. A februári határozat ugyanis új tantervek bevezetését írta elő mind az általános, mind a középiskolákban. A változás egyik célja a korábbi improvizációk, toldozgatások fölszámolása volt. Ezt

[52] Szabad Nép, 1953. április 12.

[53] ÚMKL Koll. 1953. június 18. A politechnikai képzés elemeinek helyzete és továbbfejlesztési lehetősége általános iskolákban és általános gimnáziumokban.

[54] ÚMKL Koll. 1953. október 8. Az Oktatásügyi Minisztérium fontosabb feladatai a kormányprogram végrehajtásával kapcsolatban.

[55] ÚMKL Koll. 1954. május 13. Politechnikai oktatás elemeinek fejlesztése az új tantervek életbeléptetéséig.

[56] Az oktatásügyi miniszter 853—47/1954. VII. OM. sz. utasítása. = Köznevelés, 1954. augusztus 1. 225. o.

húzta alá Rákosi Mátyás is az MDP III. kongresszusán (beszéde — mint ismeretes — a kongresszus egyik határozatának tekinthető). Meg kell szüntetni a bizonytalanságot, a kísérleti jelleget — mondta az első titkár —, "tudományosan átgondolt tantervekre", "állandó tankönyvekre" van szükség.[57] Ezeket a szándékokat tükrözte, hogy az új tantervi reformnak csak az előkészületei kezdődtek meg (pontosabban folytatódtak) 1954-ben, és 1950-től eltérően a politikai vezetés most nem követelt azonnali eredményeket. A gyakorlati képzés iránti igényt tükrözte például a kézimunka tantárgy megjelenése az új alsó tagozatos tantervben (1956 őszén vezették be),[58] valamint a természettudományos gyakorlatok bevezetése az általános gimnáziumban 1955-től.[59]

Bonyolította a helyzetet, hogy a tartalmi bővítést olyan időszakban kellett megvalósítani, amikor ismét a túlterhelés elleni "harc" került napirendre. Az 1954-es határozat még egyidejűleg foglalt állást az iskolai liberalizmus és az életkori sajátosságokra hivatkozva a maximalizmus ellen, konkrétan pedig az általános iskola felső tagozatát és a gimnázium 2—4. osztályát tekintette túlterhelőnek, míg az alsó tagozat tantervét túl lazának, az általános iskolai 5. és a gimnáziumi 1. osztály ismétlő jellegét pedig fölöslegesnek ítélte. (Az ismétlő jellegű tantervek az 1949/50. tanév kedvezőtlen tapasztalatai nyomán alakultak ki.) Az ekkor meghirdetett elvek szerint a tananyag terén is a mennyiségről a minőségre kell áthelyezni a figyelem súlypontját, ezzel függ össze a gyakorlás, a készségfejlesztés hangsúlyozása a határozatban. Az esztétikai és a testi nevelés "rehabilitálása" az "élet"-re előkészítő iskola térnyerését mutatja a következő iskolafokra előkészítő iskolával szemben.

A liberalizmus és maximalizmus elleni "kétfrontos harc" már a határozatban is főleg az utóbbi irányt preferálta, ennek kedvezett a mennyiségről a minőségre való áttérés jelszava is. Csakhogy míg a tananyag mennyisége központilag csökkenthető, addig az oktatás minőségének javítása, intenzívebbé tétele mindig olyan helyi tényezőktől függ, amelyek központi intézkedésekkel csak igen kevéssé és csak nagyon közvetve befolyásolhatók. Így az új tantervek bevezetéséig tartó "átmeneti" időszak egyik legfőbb tantervi kérdésévé a tananyagcsökkentés vált. 1954 nyarán az OM részletes utasításokat adott ki iskolatípusonként és tantárgyanként a tananyagcsökkentés végrehajtására, kijelölve az egyes tankönyvekből elhagyandó részeket. Az utasítások egyben

[57] A Magyar Dolgozók Pártja III. kongresszusának jegyzőkönyve. Szikra, Bp. 1954. 80. o.

[58] Tanterv és utasítás az általános iskola I—IV. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp. 1956.

[59] 45/1955. OM. sz. utasítás.

szabályozták, hogy mely tárgyakból adható írásbeli házi feladat, és csökkentették az általános és középiskolai osztályvizsgák számát.[60] Az intézkedések legitimációjához az is hozzájárult, hogy az előző tanévben a Szovjetunióban is tananyagcsökkentést hajtottak végre.[61]

* * *

A magyar közoktatás az "új szakaszban" is a régi, jól ismert gondokat görgette maga előtt. Nem csoda, hiszen — mint láttuk — nem történt meg az oktatásra fordított erőforrások számottevő növelése, nem történt meg az iskolák bürokratikus kontrolljának oldása, egy autonóm közoktatás-politika kialakítása, és nem lazultak a tananyag szigorú ideológiai-bürokratikus kötöttségei sem. Mindez megkönnyítette az 1955-ben bekövetkező dogmatikus restaurációt, és logikusan vezetett el 1956 nyarán—őszén egy robbanásszerűen kibontakozó szakmai-politikai önvizsgálathoz. E kérdések kifejtése azonban külön tanulmányt érdemel.

[60] Az oktatásügyi miniszter idézett utasítása (56. lábjegyzet). 224. o.

[61] ÚMKL Koll. 1954. március 25. A tanulók túlterhelése és a tananyagcsökkentés.

NAGY MÁRIA

REND ÉS FEGYELEM AZ ISKOLÁBAN

ÁLTALÁNOS ISKOLAI MŰKÖDÉSI SZABÁLYZATOK VIZSGÁLATA

Az iskolai fegyelmezés kérdései rendszerint a nevelők szakmai feladataiként merülnek fel, az iskola belső működésében tisztázódnak, értelmeződnek és változnak. Az ezzel kapcsolatos társadalmi érdeklődés növekedése azonban általában iskolán kívüli okokkal magyarázható. A tömegoktatás látványos mértékű kiterjesztése például, ami új társadalmi rétegek tömeges megjelenését eredményezte az iskolákban, mindenütt megnövelte az iskolai rend és fegyelem meglazulásával kapcsolatos vélekedéseket. Az Egyesült Államokban pl. az iskolai faji szegregáció megszüntetését előíró törvények nyomán megerősödött a rendzavaró viselkedéssel kapcsolatos társadalmi és tudományos érdeklődés.

Gyakran az uralkodó oktatáspolitikai értékek átrendeződése is azzal jár, hogy megváltozik az iskolai fegyelemmel kapcsolatos közhangulat és szakmai megítélés. A hatvanas évek végén, a hetvenes évek elején a tanulói létszámok és a tanulmányi idő folyamatos növekedését (és az oktatási költségráfordítások viszonylagos bőségét), valamint az iskolából kilépő tanulók biztos elhelyezkedését átélő európai oktatási rendszerekben inkább "az iskolai unalom" kérdése állt a tanulók iskolához való viszonyával foglalkozó kutatók és publicisták érdeklődésének előterében, azaz azt kutatták, hogy miként tehető az iskola vonzóbbá a fiatalok számára. A hetvenes évek második felének romló gazdasági helyzetében, az ifjúsági munkanélküliség látványos megnövekedésével, a minőség és a hatékonyság növelésének jelszavával meghirdetett új oktatáspolitikák mellett azonban egyre inkább előtérbe kerültek az iskolai fegyelem meglazulásával kapcsolatos vélekedések, és megnőtt a fegyelmezés szigorodását jelző jogszabályokkal és az iskolai fegyelemmel kapcsolatos kutatások száma.

A társadalmi szabályozás általánosabb kérdéseivel foglalkozó jogszociológiai irodalom sok olyan tényezőt ismer, amelyek a szabályozás — a deviánsnak minősített társadalmi viselkedés büntetése — szigorodását vonja maga után. Ilyen a társadalmilag elfogadott értékek körüli egyensúly megbomlása, ami a nagyarányú társadalmi változások kísérőjelensége. Az irányítási

rendszer centralizáltságának mértéke is meghatározza a büntetések szigorúságát: az erőteljesebben központosított irányítás mellett kevesebb a lehetőség az egyedi eltérések egyéni kezelésére, az átfogóbb szabályok nagyobb valószínűséggel szigorúbbak is. A büntetések szigorúságát növeli a deviáns viselkedés kezelésére alkalmas egyéb intézmények, a társadalmi kontroll egyéb formáinak (pl. a pszichoterápiás intézményeknek) a hiánya is.

Amikor a mai magyar iskolák fegyelmi szabályozásának a vizsgálatába kezdtünk, mindezen tényezők alapján azt vártuk, hogy nagyfokú szigorúsággal fogunk találkozni. Ezt valószínűsítették a magyar iskolarendszer fejlődésének poroszos hagyományai, a herbarti tanítóiskolai értékek dominanciája és a gyermeki személyiséget központba állító deweyi szemlélet hagyományos idegensége. De erre utalt az iskolai irányítási rendszer hagyományos központosítottsága és a rendszer egységességének követelménye körüli lényegi társadalmi konszenzus is. Ezt valószínűsítette a deviáns fiatalokkal foglalkozó alternatív intézmények közismert kiépítetlensége is. Mindez arra utalt, hogy a működési szabályzatokban nagy valószínűséggel a tanár—diák kapcsolatok merev hierarchizáltságával és a fegyelemmel kapcsolatos szigorú előírásokkal fogunk találkozni.

Más tényezők ugyanakkor azt a feltételezést erősítették, hogy mindezen meghatározottságok mellett is inkább elbizonytalanodott fegyelmezési szabályozással állunk majd szemben. Erre utal az autoriter értékekkel kapcsolatos társadalmi megítélés megosztottsága, az oktatási rendszer decentralizálására és demokratizálására irányuló törekvések erősödése is. És ezt valószínűsíti az iskolák "elnőiesedésének" ténye is, amely arra utal, hogy a ma már egyre inkább fiatalabb nőkből álló tantestületek talán a korábbiaknál kevésbé vallhatják egyértelműen egy szigorú iskolai fegyelmezési gyakorlat szükségességét. Ezeket a feltételezéseket egy 56 iskolára kiterjedő, országosan reprezentatív mintán vizsgáltuk meg.

A működési szabályzatokról. A jutalmazás és büntetés formái

A működési szabályzatok maguk is egy oktatáspolitikai átalakulás termékei. A nyolcvanas évek közepén egy ellentmondásoktól nem mentes, de a korábbi gyakorlatot lényeges pontjain átgondoló és átalakító új szabályozás született az oktatásügy egész rendszerére vonatkozóan. Az 1985-ös Oktatási Törvény lényegében az oktatásirányítási rendszer hagyományos centralizáltságának megtörését jelentette, amikor a fejlesztés útját elsősorban az iskolai intézményi önállóság kibontakoztatásában és az egyéni pedagógiai megoldások ki-

alakításában jelölte meg. Ennek egyik elemeként rendelte el a művelődési miniszter az önálló iskolai működési szabályzatok készítését is.[1] Az iskolák tehát szembekerültek azzal a feladattal, hogy működésük egészéről (és benne fegyelmezési gyakorlatukról), illetve az azt meghatározó alapelvekről és értékekről elgondolkodjanak.

Nem tudni, hogy a napi feladatok szorításában élő és a külső feltételek területén lassú vagy alig érzékelhető változást átélő iskolák mennyire vették komolyan ezt a feladatukat, azaz mennyire tarthatjuk a magyar általános iskolák 1987-es állapotára jellemzőnek ezeket a működési szabályzatokat. Valószínűnek gondoltuk, hogy az iskolák a legkisebb ellenállás irányában mozdulnak el, azaz általában a tőlük legkevesebb erőfeszítést igénylő megoldásokra törekednek, részben természetes védekezésül az újabb és újabb elvárásokkal szemben, részben pedig mert hagyományosan ez látszik a legéletképesebb stratégiának a gyakran változó irányítási környezetben. Vagyis, úgy gondoltuk, hogy a fegyelmi szabályozások általában nem egységes értékrendszert tükröznek, hanem inkább különböző panelekből építkeznek; hogy sokkal kevésbé utalnak majd speciális iskolai gyakorlatokra, mint amennyire inkább a feltételezett felső elvárásokhoz igyekeznek igazodni. Mégis, úgy éreztük, ellentmondásos voltukban is érdemes áttekinteni ezeket a szabályzatokat, hiszen az ezekben megfogalmazott értékek, elvek és elvárások voltak azok, amelyekhez 1987-ben a vizsgált iskolák vezetői nevüket és aláírásukat adták, és amelyeket a tantestületek mint saját működésüket szabályozó dokumentumot elfogadtak.

A mintába került 56 iskola fegyelmezéssel kapcsolatos szabályozását 41 esetben kétféle dokumentumon keresztül tanulmányozhattuk: magukon a működési szabályzatokon (illetve azoknak a fegyelmezéssel kapcsolatos pontjain) és az azokhoz mellékletként csatolt iskolai házirendeken át. 6 esetben csupán a házirend, 9 esetben pedig csupán a működési szabályzat (illetve annak megfelelő részei) álltak rendelkezésünkre. Míg a működési szabályzatok láthatólag elsődlegesen az iskolákban tanító tanárokhoz szóltak, amikor az iskolai jutalmazás és büntetés irányelveit és gyakorlatát leírták, a házirendek alapvetően a tanulók számára szükséges viselkedési információkat tartalmazzák. A következőkben e kétfajta dokumentum elemzésének tanulságait külön-külön foglaljuk össze.

A működési szabályzatok átlagos terjedelme 27,5 oldal, a legrövidebb 7, a leghosszabb (kettő is!) 65 oldalra terjed ki. A terjedelem és a tartalmi

[1] L. a művelődési miniszter 13/1986. (VIII. 1.) MM számú rendeletét az alapfokú nevelési-oktatási intézmények működéséről.

önállóság között viszont semmilyen összefüggést nem találtunk. 10 iskola nem választotta el a szabályozásban a büntetéssel, illetve jutalmazással összefüggő elveket. Az értékelés e két területét szétválasztók a jutalmazással valamivel többet foglalkoztak (átlagosan 1,5 oldalt — a minimum egy negyed, a maximum 5 oldal volt —, míg a büntetésre átlagosan 1,28 — minimum egy negyed, maximum 3 — oldalt fordítottak).

Alapelveket ugyanakkor a működési szabályzatok inkább a büntetéssel kapcsolatban láttak szükségesnek megfogalmazni (összesen 30, míg a jutalmazással kapcsolatban csak két szabályzat jelöl meg célt: mindkettő az ösztönzést). A büntetés alkalmazásának alapelvei között a legtöbben azokat jelölték meg, amelyeket a már említett jogszabály is javasolt: azaz kiemelték, hogy a büntetés nevelési eszköz, kikötötték, hogy nem lehet megtorló vagy megalázó jellegű, és hangsúlyozták, hogy a testi fenyítés tilos. 6 szabályzat egyéb szempontokat is megjelöl: fontosnak tartják a várható hatást, kiemelik a büntetés elrettentő jellegét, illetve azt a funkcióját, hogy a hiba megismétlését megakadályozza. Egy szabályzat hivatkozik arra, hogy a büntetés mérhetővé teszi a hiba súlyát. A büntetések elemzésének általánosan elfogadott kategóriáit használva: úgy tűnik, a szabályzatokban megfogalmazott célok között a legfontosabb a viselkedés korrekciója, kisebb súllyal szerepel az elijesztés vagy a csoportintegráció eszközeként.

A működési szabályzatok tehát láthatólag átveszik azokat a liberális, kulturált fegyelmezési alapelveket, amelyeket az említett miniszteri rendelet sugall számukra, és amelyeket egyébként már az 1933-as Magyar Pedagógiai Lexikon fegyelemmel kapcsolatos címszavai is tartalmaznak. Az örök (vagy legalábbis hosszabb távú) érvényű alapelveken túl nézzük most a fegyelmezéssel kapcsolatos konkrétabb kérdéseket!

Hogy miért adható jutalom, illetve büntetés, azzal 38 szabályzat foglalkozik. Azaz, a jutalmazásról mindegyik, a büntetésről csupán 17 ejt szót. A büntetéssel kapcsolatban elsősorban az említett jogszabály egy elemét emelik ki (azt, hogy a tanuló jogviszonnyal kapcsolatos kötelességszegését kell megbüntetni), illetve a házirend megsértéséért kívánnak büntetni. Nyolc szabályzat tételesen felsorolja a büntetendő cselekedeteket, azaz valamiféle "árlistát" készít. Az egyik szabályzat ezt még az iskolai élet különböző területeire vonatkozólag is rendszerezi (a tanulmányi munkában; az óraközi szünetekben; az üzemlátogatás, a bejárás, a nyári szünetek idejében elkövetett, illetve "egyéb" vétségek megkülönböztetésével). A 2,5 oldalas leírásból néhány tétel: a tanulmányi munka terén pl. szóbeli figyelmeztetést von maga után a rendszertelen felkészülés, a felszerelés hiányossága, illetve a

házi feladat ismételt el nem készítése. A társak óraközi zavarása már osztályfőnöki intéssel jár, míg a nevelővel szemben tanúsított tiszteletlen viselkedés már igazgatói írásbeli intéssel jár.

A jutalmak túlnyomórészt kiemelkedő tevékenységért járnak, főként a tanulmányi téren elért eredményekért. Sok szabályzat általánosságban csak a megfelelő magatartásért, illetve szorgalomért kíván jutalmazni. A szabályzatok csaknem egyharmada a közösségi, társadalmi munkát is jutalmazza. 3-3 szabályzat kívánja az úttörő tevékenységet, illetve az iskola hírnevét növelő cselekedeteket jutalmazni. 18 szabályzat emeli ki, hogy az egyéni jutalmazás és büntetés mellett csoportos fegyelmezés (elsősorban persze inkább jutalmazás) is alkalmazható.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a szabályzatok nagyon általánosan jelölik meg azokat az alapelveket, amelyek alapján, és azokat a konkrét cselekedeteket, amelyeket jutalmazni, illetve büntetni kívánnak. Szívesebben foglalkoznak a jutalmazás, mintsem a büntetés kérdésével, és dominánsan a tanulmányi munkára összpontosítanak. Amennyiben tehát azt feltételezzük, hogy a nevelőtestületek tagjai a büntetés és jutalmazás kérdéseiben iskolájuk működési szabályzatához fordulnak eligazításért, azt láthatjuk, hogy igen kevés konkrét tanácsban részesülhetnek ezen az úton (kivételt képeznek a pontos árlistát adó szabályzatok). Inkább csak valamiféle általános, inkább liberális és megértő szemléletet nyújtanak a dokumentumok alapelvekkel és konkrét fegyelmi vétségekkel kapcsolatos részei.

Két területen találkozunk viszont nagyon pontos, konkrét eligazítással. Az egyik a magatartás és szorgalom osztályzatok területe. 17 iskola anyagai között szerepel (vagy a működési szabályzatban, vagy annak mellékleteként) az osztályzatok tételes felsorolása és a mellérendelt követelmények rendszere. Ezek láthatólag nem az új szabályozás alapján születtek, hanem az iskolák régóta érvényes követelményrendszerét tartalmazzák,[2] és némiképpen ellentmondásban vannak azzal a szabályozásban megfogalmazott alapelvvel, hogy nem osztályzatokkal kell büntetni és jutalmazni.

A fegyelmezés másik jól részletezett, konkrétan leírt területe, amellyel kivétel nélkül minden szabályzat foglalkozik, az a büntetések-jutalmak hierarchiájának megállapítása. A szabályzatok mennyiségileg is legnagyobb hányadát teszik ki az iskolák erre vonatkozó elképzelései. Valójában a büntetések és jutalmak hierarchiájának többé-kevésbé részletezett leírása adja az

[2] A dokumentumok anyaga tartalmilag nem tér el egy korábbi, 1978-as vizsgálatban feltártaktól. L. a szerző "Mit érnek az értékek?" = Világosság, 1979. 4. sz. c. munkáját.

iskolai működési szabályzatok fegyelmezéssel kapcsolatos elképzeléseinek gerincét. A legsúlyosabb esetekben alkalmazott fegyelmi büntetések fokozatait, illetve a fegyelmi eljárás menetét az említett rendelet részletesen szabályozta, ezt az iskolák változtatás nélkül vették át, illetve többen csak utaltak a rendelet meghatározó paragrafusaira. A kisebb vétségek, illetve a jutalmak rendszerét viszont az iskolák maguk alakították ki.

A szabályzatok többféle szempont szerint képeznek hierarchiát a büntetések-jutalmazások rendszerében. A leggyakoribb, mindegyikben előforduló elv az, hogy ki adja a megfelelő büntetést, illetve jutalmat. A legszokványosabb a szaktanár, osztályfőnök, igazgató, nevelőtestület hierarchia. Néhányan a különböző fokok átválthatóságát is szabályozzák (pl. 3 szaktanári intézkedést egy osztályfőnöki, 10 osztályfőnökit egy igazgatói követ stb.). 39 szabályzatban kétféle személyi hierarchia is megjelenik: a fenti — nevezzük így: tanulmányi — hierarchia mellett egy mozgalmi hierarchia is jelen van, azaz az úttörőszervezet különböző szintű irányítói is büntethetnek, illetve jutalmazhatnak. 18 szabályozás valamilyen formában szétválasztja ezt a két hierarchiát. 4 esetben a szétválasztás csupán azt jelenti, hogy utalás van vagy a két szervezet közti együttműködési szabályzatra, vagy az úttörőcsapat saját szabályrendszerére (csapatalkotmány, saját szervezeti szabályzat).

7 esetben a szabályozás a feladatokat különíti el a két szervezet vonatkozásában, mindenféle alá- és fölérendeltségi viszony megjelölése nélkül. Ezek szerint az iskolai szervezet a tanulmányi munkát és annak rendjét szabályozza (bünteti és jutalmazza), míg az úttörőszervezet (vagy diákönkormányzat) a mozgalmi munka, a társadalmi munka, az iskolai versenyek, tanításon kívüli tevékenységek területén jutalmaz és büntet. 7 szabályzat az elkülönítésbe hierarchizáló szempontot is bevezet: 6 alárendeli az úttörőszervezet tevékenységét az iskolai szervezetnek, 1 esetben viszont az úttörőszervezet a legfelsőbb jóváhagyási fórum az iskolai jutalmazás-büntetés kérdéseiben.

A 18 szétválasztó szabályzattal szemben 12 olyant találtunk, amely nem különíti el világosan az úttörőszervezet és az iskolai szervezet feladat- és jogkörét, azaz ugyanazokat a tevékenységeket ugyanolyan jogkörrel jutalmazza, illetve bünteti mind a kettő. Ezt részben a feladatok egymás mellé rendelése, azonos súlya biztosítja, részben az iskolai és a mozgalmi hierarchia egymásba olvadása, ahol az osztályfőnök és a rajvezető, az igazgató és a csapatvezető párhuzamosan és ugyanazokért a dolgokért jutalmaz és büntet. Ez néhány esetben csak azt a kimondatlan feltevést tükrözi, hogy az iskolában egyformán fontos a tanuló minden tevékenysége (az órai és órán kívüli, a tanulmá-

nyi és a társadalmi), illetve hogy az egyes cselekedetek megítélésében ugyanazok a szempontok és értékek vezetik a szaktanárt, mint a mozgalmi vezetőt. Néhány esetben viszont a feladatok és jutalmak-büntetések átláthatatlan, őrült rendszerével találkozunk. Ilyen annak a kétezer lakosú községnek az iskolája, amelyben az úttörőcsapat által kidolgozott rendkívül bonyolult pont- és zsetonrendszerrel dolgoznak a nevelők is, és egy összetett könyvelési rendszerben (osztálynapló, rajfaliújság) váltják át részben a pontokat zsetonokra; részben a zsetonokat valamilyen fokozatú nevelői dicséretre, illetve büntetésre; részben magatartási osztályzatokra.

5 szabályzat csak a súlyos fegyelmi vétségek esetén összehívandó fegyelmi bizottságokkal kapcsolatban említi a mozgalmi szervezetet, amelynek képviselőjét is a bizottságba várják — egy szabályzat köti ki, hogy csak abban az esetben, ha az érintett tanuló úttörő is.

Úgy tűnik, a kétféle iskolai hierarchia kérdésében meglehetős bizonytalanság, néhány esetben zavaró tisztázatlanság uralkodik a szabályozatokban. Nem tudjuk, hogy ez a bizonytalanság mennyire jelentkezik a működésben, az viszont kívánatosnak tűnne, hogy az iskolák, amennyiben lényegesnek látják, hogy saját működési gyakorlatukat átgondolják, tisztázzák e kétféle hierarchiával kapcsolatos álláspontjukat is. Ma erre láthatólag csak az a 14 szabályzat vállalkozott, amely az iskolai feladatokat s az azok megítélésében kompetens személyeket világosan megkülönbözteti egymástól, akár úgy, hogy mellérendelt kapcsolatot állít fel közöttük (egyformán fontosnak tartja ezeket a feladatokat az iskolák életében), akár úgy, hogy alárendeli az egyiket a másiknak (azaz fontossági sorrendbe rendezi a tanulmányi és mozgalmi feladatokat, illetve az azok megítélésében kompetens személyeket).

A büntetések-jutalmazások rendszerében a második leggyakoribb hierarchiaképző elv a fegyelmezési eszköz szóbeli vagy írásbeli jellege (ezt 28 szabályzat említi); természetesen az írásbeli fegyelmezés minősül erősebbnek. 14 szabályzat jelzi a fokozatok súlyát a nyilvánosság szélesedésével. A rangsor: a négyszemközti, az osztály, az iskola tanulóközössége előtti fegyelmezés, de ez kombinálható a mozgalmi közösségi rangsorral is (a raj, illetve a csapat előtti büntetéssel, jutalmazással). Általában inkább a jutalmazás esetében használják ezt a hierarchiaképző elvet.

Itt érdemes szólni arról, hogy a szülők informálásának kötelezettsége is megjelenik (17 szabályzatban), de ez nem képezi a fegyelmezések hierarchizálásának alapját, inkább csak arról van szó, hogy ezek az iskolák szükségesnek tartják leszögezni, hogy a szülőt értesíteni kell a gyermeke fegyelmezési problémáiról, illetve dicséretes viselkedéséről. 4 szabályzat utal anyagi

ügyekkel kapcsolatban a szülőkre (az anyagi kár megtérítésével kapcsolatban, illetve annak jelzésével, hogy a jutalmazás anyagi fedezetének megteremtésében a szülői munkaközösség is szerepet játszik). 5 szabályzat a legsúlyosabb fegyelmi vétségekben eljáró fegyelmi bizottságba is meghívja a szülőt, egy pedig a szülők számára is biztosítani kívánja a jutalmazásra, illetve büntetésre való javaslattétel jogát. A szabályzatok fegyelmezéssel kapcsolatos előírásai azonban általában nem utalnak arra, hogy ezen a téren az iskola és a szülő kapcsolatában bármiféle változás lenne, azaz a fegyelmezést alapvetően belső, iskolai ügyként kezelik. Ugyanakkor két szabályzat mellékleteként két olyan dokumentummal is találkoztunk, amelyek kiemelten foglalkoznak az iskola és a család kölcsönös felelősségi és támogatási viszonyával, és a tanulói viselkedés szabályozásában az iskola informálási kötelezettségén túlmutató együttműködésben gondolkodnak.

8 szabályzatban használják hierarchiaképző elvként az iskolai dokumentumok alkalmazását a fegyelmezés megörökítésében. A különböző dokumentumok (ellenőrző, osztálynapló, bizonyítvány, anyakönyv vagy speciális dokumentum — pl. "Tettek könyve") a különböző súlyú dicséretek vagy büntetések megörökítését is szolgálja. Itt érdemes megjegyeznünk, hogy összesen 26 iskola használ valamiféle speciális dokumentumot a dicséretek és büntetések megörökítésére, ha nem is mindig a különböző fokozatok jelzésére, hanem inkább valamiféle adminisztrációs eszközként ("tükörfüzet", ügyeletesi napló, dicsőségtábla stb.). 5 szabályzat vezeti be a terület elvét mint a fokozatosság jelzésére alkalmas szempontot (az osztály- és iskolai versenyeken túl a városi, megyei és országos eredmények rangsorával). 2 dokumentum a büntetendő, illetve jutalmazandó cselekedetek időtartama szerint is hierarchiát alkot (egyszeri, egy éven át tartó, nyolc évfolyamon keresztül tartó viselkedésre vonatkozóan).

A legtöbb szabályzat (19) kétféle hierarchia-szempont kombinációját dolgozta ki, 12 szabályzat csak egy, 13 szabályzat 3 elv szerint rangsorol. 3 olyan szabályzat is van, amelyik négy, 2 szabályzat pedig hat szempont kombinációjával teremt rangsort a fegyelmezési gyakorlatában.

A különböző, kifinomult hierarchiarendszereket olvasó-elemző számára úgy tűnik, hogy részletekbe menő, aprólékos szabályozásokkal van általában dolgunk. Ugyanakkor — mint erről már volt szó korábban — csupán 8 szabályzat rendel ezekhez a hierarchiákhoz pontos büntetési-jutalmazási szempontokat, azaz ad valamiféle árlistát. Mindez — a nagyon pontos bürokratikus-hierarchizált, esetenként az átválthatóságot is szabályozó rendszer és a büntetendő-jutalmazandó viselkedés konkrét leírásának hiánya — együtt egy túladmi-

nisztrált, ám a lényegi kérdésekben eligazításra képtelen fegyelmezési gyakorlatot sejtet. A hierarchiák merev szigorúsága (esetenként túlbonyolítottsága) és ugyanakkor "tartalomnélkülisége" egyszerre utal a bevezetőben említett szigorúságra és az egyidejű elbizonytalanodásra. Nézzük most meg, hogy a házirendek hogyan igazítanak el a fegyelmezési kérdésekben!

Szabályozás a házirendeken keresztül

Amint arra némelyik működési szabályzat utal, a házirendek tartalmazzák azokat a szabályokat, amelyek megszegéséért büntetés jár (ha a pontos átválthatóságról, alkalmazásról nem is tudtunk meg sokat). A házirendek rendeltetése, hogy a tanulók (és szüleik) számára nyilvánvalóvá tegyék az adott iskola működési rendjét. A működési szabályzatokból sugárzó bizonytalanságok azonban arra késztettek, hogy pontosabb elemzéssel megvizsgáljuk, hogy a házirendekben ki beszél? és kihez? Ez a 47 házirend közül 34 esetében volt egyértelmű. Ezek közül a legtöbb (15) egyes szám második személyben, tegezve fordul a tanulókhoz, 1 házirend többes szám második személyben teszi ugyanezt. A személyesebb hangvételű szabályozásoknál kisebb számú a személytelenül, "a tanulóról", illetve "a tanulókról" egyes szám harmadik, illetve többes szám harmadik személyben írt szabályzat (9, illetve 6 darab). Előfordul, hogy fogadalomtétel-szerűen (egyes szám első, illetve többes szám első személyben) fogalmazzák meg a házirendet (1, illetve 2).

13 házirend nem következetes ezen a területen. A legtipikusabb eset (8) az, hogy a személyesség és a személytelenség váltakozik bennük. 2 szabályzat keveri "a tanulóról", illetve "a tanulókról" írott utasításokat, míg 3 olyan házirend is akadt, amely ebben a kérdésben értelemzavaróan határozatlan. Az egyik az összes lehetséges formát alkalmazza, a másik a fogadalomtétel-szerű megfogalmazásokat a tegező formával keveri, így nem tudni, hogy a tanuló beszél vagy éppen hozzá beszélnek a dokumentumban. A harmadik házirend viszont végig tanulói fogadalomként hangzik, aláírásként viszont az úttörőtanács-titkár, a csapatvezető és a szülői munkaközösség elnökének a neve szerepel.

A házirendek tartalmi elemzésénél néhány hasonló jellegű vizsgálat módszertani segítséget és egyben összevetési lehetőséget is jelentett.[3] Amikor pl. a házirendek hangvételét vizsgáltuk, jól használhatónak tűnt az a tipo-

[3] L. Jean-Émile Charlier: L'ordre Scolaire: le règlement et son image. = Recherches Sociologiques. 1986. No. 3.; F. Merrett et al.: Rules, Sanctions and Rewards in Secondary Schools. = Educational Studies, 1988. No. 2. és Miksa Lajos: Elszürkítő házirendek. = Köznevelés, 1987. 30. sz. c. munkáit.

lógia, amit a belga iskolai szabályzatok elemzése során Charlier alakított ki, aki alapvetően két típusú szabályozást talált: parancs típusút és meggyőző típusút. Míg az előbbi inkább a szülőhöz szól, mereven kijelöli az iskola idő- és térbeli határait, nem konkrét szabályokat, hanem alapelveket szögez le; az utóbbi inkább a tanulóhoz szól, konkrét szabályokat tartalmaz, és azokat igazolni is igyekszik. A magyar szabályzatok általában konkrét jellegűek, a parancs típusú megjelölés többnyire túl erős lenne a számunkra, inkább a bürokratikus-technokratikus megjelölést használhatnánk esetükben (12 szabályzatról van szó). Ezek a házirendek többnyire objektív, hivatali hangvételben igazítanak el az iskolai dolgokban (pl. "Kötelességed képességednek megfelelően tanulni", vagy: "A tanár beérkezése előtt mindenki köteles a tantárggyal foglalkozni", vagy: "A tanulók az iskolába érkezéskor kicsomagolnak", vagy: "Az utolsó óra után a tanulók zárt sort alkotva hagyják el a tantermet, s a kapuban együttesen köszönnek. Ezután hagyhatják el az iskolát." stb.).

Ezektől a bürokratikus házirendektől némiképp eltérőnek tartottuk azt a 3 házirendet, amelyik — legalábbis egyes elemeiben — kifejezetten militánsnak tűnt. Jóllehet a katonás elemek igen gyakoriak a házirendekben (és ez tökéletesen egybevág a belga szabályzatok elemzőjének tapasztalatával is), azaz: a tanulók folytonosan sorakoznak, gyülekeznek, vonulnak bennük (s hogy a gyakorlatban ez mennyire így van, arról az iskolai belső életről tudósító — ritka — elemző megfigyelések tanúskodnak),[4] a kifejezetten militáns hangvétel mégis ritka bennük. Három házirendet mégis alkalmasnak láttunk ilyenfajta minősítésre. Az egyik pl. arról tudósít, hogy "minden napot értékeléssel zárunk". A másik megfogalmazásában ilyen részeket különít el: "A tornatermi szárny rendje". A harmadik iskola "brigádok"-ról, "gárdaparancsnokok"-ról beszél, és az iskolaköpeny fölött még pulóver viselését se tűri meg az iskolában. Hogy mennyire militáns iskolai életet tükröznek ezek a szabályozások, azt persze nem tudhatjuk, csupán gyanítjuk, hogy a megfogalmazás oka sokkal inkább a szerzők kilétében rejlik, mintsem az iskola különös szigorúságában. Úgy tűnt, hogy a megfogalmazásokban általában — és a militánsnak minősítettekben különösen — erős az úttörőcsapat-élet hatása.

Meggyőző-érvelő-magyarázó minősítéssel láttunk el 11 házirendet. "A nap jelentős részét az iskolában töltitek. Felelősség, kötelesség és a jogok is-

[4] L. pl. Az iskola működése és működészavarai. Szerk. Felvinczi Katalin, Szabó László Tamás. Bp., Oktatáskutató Intézet, 1985. c. kötetét vagy Várhegyi György: Túlméretezett iskolák. = Valóság, 1986. 6. sz. c. tanulmányát.

merete nélkül az iskola élete, rendje tartalmatlanná válik" — kezdődik pl. az egyik ilyen házirend. Egy másik így kezdődik: "Pajtások! Ti az X iskola tanulói vagytok. Legfőbb kötelességetek a tanulás, melyet a tanítási órákon, a napköziben, a tanulószobán, otthon képességeitek szerint rendszeresen végezzetek." Egy harmadik: "A házirend arra tanít, hogyan kell művelődni, tanulni, a társadalmi alkotó életre készülve szépen, okosan, becsületesen élni, hazánk javát szolgálni. Beiratkozásoddal tagja lettél nyolc évre egy népes nagy közösségnek, melyben a hosszú évek alatt kialakult szokások szerint él és nevelkedik ifjúságunk. Az itt megfogalmazott jogok és kötelességek a felsorolt célok és feladatok megvalósítását, az egyén és a közösség felelősségét szolgálják... Nem törvénykönyv, hanem iránymutató." Egy negyedik így fogalmaz: "Minden erőddel arra törekedj, hogy képességeidhez mérten minél előbb nagy tudásra tegyél szert. Legfontosabb munkád a tanulás... Tanulj meg az időddel gazdálkodni, legyen napirended, és igyekezz azt betartani." Egy ötödik: "Osztályfőnököd, tanáraid segítségét kérheted a téged különösen érdeklő, a tananyagon túlmutató vagy számodra nehezen érthető tananyagrészek feldolgozásához." Hasonló kölcsönösségre utal az a házirend, amelyet humoros, rajzos formában készítettek el: "A tanulók a felnőttektől türelmet, segítőkészséget, barátságos hangot várnak, míg a felnőttek a tanulóktól bizalmat, őszinteséget, udvarias modort, a »kérem«, »köszönöm« használatát."

Bár válogatásunk természetesen nem mentes némi tendenciózusságtól, azt általában elmondhatjuk, hogy a magyarázó-érvelő típusba sorolt házirendek, amelyek az esetek többségében a tanulói-tanári kölcsönösséget és egymásra-utaltságot is megfogalmazzák, nagyon erősen kiemelik a működésben a tanulási funkciót, és az iskolai fegyelmet a tanulmányi munka céljaként és eszközeként fogják fel.

4 házirend kifejezetten eklektikusnak tűnik, amelyben különböző, nagyon össze nem illő, de jelleges elemek keverednek egymással. Az egyik pl. előírja, hogy a tanuló "minden iskolai alkalmazottnak engedelmességgel tartozik", ugyanakkor a kölcsönösségre utaló elemeket is tartalmaz: az iskola "a tanulók és a nevelők közös munkahelye". Egy másik házirendben az átlagosnál jobban túlteng a tanulói vonulás-elem, és szükségesnek tartják benne, hogy csengőszóra a teljes tanulóifjúság vigyázzállásba merevedjen, ugyanakkor viszonylag személytelenül és praktikusan körvonalaznak benne néhány viselkedési szabályt. Ezekben az esetekben inkább a megfogalmazások átgondolatlanságára, nehézkességeire, kompiláció jellegükre kell gondolnunk.

Teljesen zűrzavarosnak, átláthatatlannak 2 házirendet találtunk. Az egyik a már többször hivatkozott, pont- és zsetonrendszert is használó, a

fegyelmezés legapróbb részleteit sem szem elől vesztő, ugyanakkor a részletekben teljesen elvesző és az olvasót is elbizonytalanító működési szabályzathoz tartozik. A házirend következetesen alkalmazza a nehézkes igeneves szerkezeteket a tanulói jogok és kötelességek felsorolásakor (a tanuló kötelessége: "jelentkezni ... részt venni" stb.), majd ez a dokumentum is belemerül a pontok átszámíthatóságának bűvöletes mágiájába. A másik egy tagiskola láthatólag igen nagy nehézséggel összehordott szabályzata, amelynek elkészítése minden bizonnyal meghaladta a tantestület írás- és áttekintő képességét.

Egy házirend — e műfajban szokatlan módon — 14 oldalon keresztül (!) valószínűsíthető készítőihez méltatlan gügyögéssel fordul a tanulóifjúsághoz: "Iskolánk a második otthonunk, ahol nyolc gyermekévünk leghasznosabb idejét éljük." Az iskolai élet szabályai számosak itt, és a felelősök garmadája biztosítja a közösség rendjének betartását.

14 házirend hangvételéről semmi jellegeset nem tudtunk megállapítani. Összességében a házirendet is hasonlóképpen kevert műfajnak láttuk, mint a működési szabályzatokat. Ennek megértéséhez talán segít egy összevetés az angol szabályzatok elemzésének tanulságaival. Míg ott az iskolai szabályokat általában az igazgató egy személyben készítette el, esetleg néhány vezetőtársa segítségével, és csupáncsak egy iskolában vett részt a megírásban a teljes tantestület és a gyerekek képviselője, a magyar szabályzatok és házirendek deklaráltan az iskolai élet minden szereplőjének (illetve a szülők és a diákok részéről csupán azok képviselőinek) bevonásával, abszolút felelősségmegosztással és felelősség-túlbiztosítással készültek.

Másrészt az angol szabályzatok egy meghatározott közönséghez (a tanulókhoz, illetve szüleikhez) szóltak, míg a magyar dokumentumok közönsége meghatározatlanabb. Bár ez jóval kevésbé áll a házirendre, mint a működési szabályzatra (az előbbi deklaráltan a tanulókhoz és néhány esetben deklaráltan a szülőhöz is szól — pl., amikor szülői aláírással el kell azt fogadni), egy túlellenőrzött, kevés önállósággal rendelkező iskolai gyakorlatban minden dokumentum feltehetőleg némi "túlbiztosítással" születik, a "demokrácia" kínosan pontos betartásával. A demokrácia itt természetesen nem a jellegesen elkülönülő és felvállalt értékrendek képviseletét és ütköztetését jelenti, hanem a felelősség megosztásának a célszerűségén is túlmutató biztosítását.

Ezek a megállapítások persze kissé túlszaladnak a szabályzatok elemzéséből kiolvasható tanulságokon. A szakirodalom alapján úgy tűnik, a valóságban a különböző iskolarendszerekben született iskolai szabályozások nem is kü-

lönböznek olyan nagy mértékben, mint ahogy azt készítésük és alkalmazásuk körülményeinek eltéréseiből gyanítanánk.

Erre utal a szabályozott területek vizsgálata is. Mind a belga, mind az angol szabályzatok vizsgálata megállapítja — és ez a magyar házirendekben sincs másképp —, hogy a legfontosabb az iskolai jelenlét (beérkezés, rendszeres látogatás, benntartózkodás). Az elemzett iskolai házirendek is kiemelten — és egyöntetűen — fontosnak tartják ezt a kérdést. Az időben való beérkezés, az órákon való ottlét, az idő előtti távozás külön — esetenként osztályfőnöki, máskor igazgatói — engedélyhez kötése szinte minden házirendben megtalálható követelmény. Sajátos magyar vonásnak tűnik — az eredeti belga, illetve angol szabályzatok közvetlen ismeretének hiányában — annak a szabályozása, hogy ha viszont vége van a tanításnak (napközinek, szakköri foglalkozásnak), akkor a tanulók minden késedelem nélkül távozzanak is.

Az iskolai jelenlét szigorú megkövetelése mellett viszonylag kisebb figyelem terelődik az órai viselkedésre — ez nyilván a szaktanár egyedi felelősségében zajlik. Annál részletesebb az órán kívüli viselkedés szabályozása (a szünetekbeli viselkedés jó időben, rossz időben, a tízórai elfogyasztása, a szabad területekre vonulás, a tanterem elhagyása, az iskolai ebéd elköltése, a tanítás és a napközi közötti időszak eltöltése stb.). Hasonlóan fontos mindegyik házirendben, illetve iskolai szabályzatban az iskolai viselet előírása, nagyjából hasonló értékek szerint: a feltűnést keltő öltözék kerülése, illetve tisztaságra, szolid csinosságra való felhívással, az ékszerek kerülésének kívánalmával, a köpeny viselésének előírásával vagy a magyar szabályokban szinte kivételes esetekben: javaslatával.

Fontos terület az értékek iskolába vitelének tilalma, az alkoholfogyasztás, a cigarettázás és a rágógumizás tilalma — ehhez a belga házirendekben a drogfogyasztás tilalma, az angolokban pedig az önvédelmi fegyverek viselésének tilalma is csatlakozik. Az egészségügyi, tisztasági és balesetvédelmi szabályok is általánosnak tűnnek. Amennyire a vizsgálatok ennek megállapítását lehetővé teszik, feltűnő, hogy az angol szabályzatok az iskolai jelenlétnél is előbbre helyezik a másokkal szembeni figyelem gyakorlásának követelményét, ezzel szemben ez a magyar házirendekben nem tipikusan és nem is elsődleges fontossággal előforduló követelmény, sem a társakkal, sem a tanárokkal szemben. A társakkal szemben a külföldi szabályokban elég gyakori, a magyarban meglehetősen ritka az ellenkező nemmel való kapcsolat szabályozása (főként a lányokkal szembeni udvariasság), ami talán a koedukáció nálunk szinte kizárólagossá válásával magyarázható.

Feltűnően sok magyar szabályzat emeli ki az iskola felnőtt dolgozóival (különösen a tanárokkal) szemben a köszönés kötelezettségét, és emellett is jó néhány, mellékletként csatolt iskolai dokumentum (év eleji beszámoló, az iskolai magatartásról írt jelentés) utal arra, hogy a gyerekek elmulasztják a köszönést. (Valójában szinte ez tűnt az egyetlen azonosítható konkrét iskolai fegyelmi problémának az esetlegesen elénk kerülő háttérdokumentumok alapján.) Míg a külföldi szabályozások a felnőttekkel szemben tiszteletet, respektust, bizalmat követelnek meg, illetve írnak elő, a magyar házirendek inkább az engedelmességre helyezik a hangsúlyt, nemcsak a tanárok, de egyéb iskolai dolgozók, illetve az ügyeletes társakkal szemben is.

Az iskola időbeli és térbeli kiterjedése — vagy ahogy Charlier nevezi: "az iskola szimbolikus kerülete" — is fontos kérdése a szabályozásoknak. Az iskola többnyire a kapuig terjed. Jó néhány házirend szabályozza bejáró tanulói viselkedését az iskolába vivő közlekedési eszközökön is. Előfordul, hogy az iskola szabályozása az otthon küszöbéig is elkíséri a tanulók (az egyik szabályzat pl. előírja, hogy a tanulók "Kötelesek a legrövidebb úton hazamenni"). Időben a tanítási nap általában a beérkezéstől (amelyet esetenként előírnak, hogy az első óra előtt hány perccel történjék) a tanítási nap végéig terjed, de a legtöbb házirend kitér az utcán tartózkodás legkésőbbi időpontjának a meghatározására is (többnyire 22 óra, esetenként 20 óra, ami után a tanuló "még szülői felügyelettel sem tartózkodhat" kint).

Az iskolai tevékenységen kívül — amelyben sok iskola külön napközis házirendben szabályozza a délutáni elfoglaltságot — némely házirend kiköti, hogy a nyári szünetben és a tanítási időn kívül általában elkövetett vétségekért is büntetnek. Két házirend egyenesen előírja, hogy a tanulók közlekedési és esti viselkedését a raj tagjai egymásnál kölcsönösen figyeljék. Van, amelyik szabályzat szükségesnek tartja előírni, hogy az iskola tanárainak az iskolán kívül is kell köszönni.

Az elemzések néhány tanulsága

Talán nem szükségtelen még egyszer hangsúlyoznunk, hogy a vizsgálat alapjául szolgáló működési szabályzatok nem az iskolák mindennapos működési gyakorlatából születtek meg; nem a nevelői szakma sajátos problémafelvetéseit tükrözik. Egy oktatáspolitikai átalakulás termékei, amely átalakulásnak legfőbb jellemzője az önálló intézményi működés, az egyéni szabályozás erősödése iránti központi irányítói igény. Az elemzés igazolta azt a feltevésünket, hogy ez a fajta önállóság még kevéssé jelentkezik az 1987-es működé-

si szabályzatokban, amelyek inkább igyekeznek a felsőbb utasításban megjelenő értékeket visszaigazolni. A szabályozásokban így általában a különböző értékpanelek keveredése és a túlzott általánosságra való törekvés volt a jellemző.

A működési szabályzatok fegyelmezéssel kapcsolatos részei így ma még valószínűleg sokkal inkább tükrözik az iskolák jelenlegi oktatáspolitikai helyzetét, a szakmai és intézményi önállóság ellentmondásos jellegét, mintsem sajátos, egyedi működésüket és abban fegyelmezési alapelveiket, értékeiket és problémáikat. A szabályzatok és a házirendek tartalmi-stiláris elemzése azt mutatja, hogy az iskolák sok esetben képtelenek világos, áttekinthető, logikus, nyelvezetükben egységes szabályozások megalkotására. Az iskolák többsége ma még nem ura egy közömbös értelemben vett hivatali nyelvezetnek.

Ennek kialakulását természetesen több dolog nehezíti ma még. Az iskoláktól elvárt dokumentumok címzettjei, az eddigi irányítási gyakorlat szerint, az iskolát irányító felsőbb szervek voltak. Az iskoláknak eddig sem lehetőségük, sem idejük nem volt arra, hogy önmaguk, esetleg a szűkebb környezet (az iskolába járó gyerekek szülei) számára megfogalmazzák saját belső problémáikat. Ehhez, úgy tűnik, ma még az igények sem merültek fel eléggé a tanárokban és a szülőkben. A szabályzatok jól tükrözik azt az ellentmondásos helyzetet, hogy ma (illetve 1987-ben) az ágazati főhatóság kényszerül arra, hogy ilyen igények kielégítésére kötelezze az iskolákat, és hogy az iskolák miniszteri rendeletre kényszerülnek elgondolkodni saját működésükről. Ha nem is a működési szabályzatokból, de az azokhoz véletlenszerűen csatolt mellékletekből azonban kitűnik, hogy jó néhány esetben van az iskolákon belül vagy az iskola és a szülő között párbeszéd az iskola aktuális működési (és azon belül) fegyelmezési gondjairól.

A szabályzatok átgondolatlanságai, következetlenségei, a konkrétság és az áttekinthetőség hiánya így az elemző számára inkább az iskolák függőségi helyzetét tükrözik. A bürokratikus elemek túltengése, pl. a büntetések adminisztrációjának, hierarchiájának tulajdonított túlzott fontosság egy olyasfajta iskolai gyakorlatra utalnak, amelyben a működési szabályzatot kidolgozók jónak látják működésüket nem túlságosan sokatmondó adminisztrációval "lefedezni". De talán nem túlzott az a következtetésünk sem, hogy ezek az iskolák valószínűleg a gyakorlatban sem sokkal felkészültebbek fegyelmezési problémáik kezelésére, sőt talán tudatosítására sem. Az elemzés számos tanulsága utal erre. Például az, hogy a szabályzatok sokkal szívesebben és bővebben foglalkoznak a jutalmazás kérdéseivel, mint a büntetéssel (a nemzetközi elemzések ezzel ellentétes tendenciát mutatnak), nem fogalmaznak világ-

gosan a büntetendő és jutalmazandó viselkedés kérdésében, nem tartalmaznak konkrét, jelleges fegyelmi problémákat. (Aligha hihetjük, hogy a tanulók köszönési mulasztásai jelentik az 1987-es magyar oktatási gyakorlat legsúlyosabb fegyelmi problémáit.)

A házirendek elemzése és összevetése más, külföldi, hasonló jellegű szabályozásokkal, viszont azt mutatja, hogy az iskolák gyakorlatában nagyon sok általános, sztereotip elem van, amelyek vállalása az iskolák számára egy nyitottabb oktatáspolitikai környezetben természetes is. Elemzésünket így talán zárhatjuk azzal a bombasztikus megfogalmazással, hogy az iskolai fegyelmezés kérdésében akkor lesz nagyobb "rend", azaz világosság a magyar iskolai gyakorlatban, ha az iskolák nem kényszerülnek önmagukat túlfegyelmezni, és lehetőleg mindenféle homályosan vagy bűntudattal érzékelt elvárásnak megfelelni, hanem valóban lehetőségük lesz arra, hogy konkrét kérdésekben konkrétan döntsenek, és döntésük következményeivel konkrét környezetükben szembesüljenek. Ehhez persze arra is szükség lenne, hogy a nagyobb társadalmi környezetben többet és nagyobb összefüggésekben gondolkodjunk az iskolai (és társadalmi) devianciáról és annak kezeléséről.

IFJ. SAPSZON FERENC

KODÁLY ZOLTÁN MAGYAR KÓRUSISKOLA

Az iskola célja

A Magyar Kórusiskola — a továbbiakban MKI — olyan intézmény létrehozását tűzte ki célul, amely elmélyült és sokoldalú (énekes-hangszeres) zenei nevelés mellett a közismereti képzésben is eredményes.[1] Ebben a személyiség- és képességfejlesztő iskolában — Kodály nemzetnevelő eszméinek megfelelően és az európai pedagógiát megalapozó és naggyá tevő tradíciók folytatásaként — a kulturális élet egészét átjáró és éltető, az emberi lélek alapvető mozgató erőit jó irányba terelő, igényes zenei nevelés kap méltó helyet. Visszaállítja ezzel a zenének minden nagy kultúrában és az emberalakításban betöltött központi szerepét. Az iskola működése a következő kérdésekre kíván választ adni:

— Lehetséges-e, hogy azok a gyermekek, akik az általános oktatás mellett valamely speciális képzésben is részt kívánnak venni, erre a képzésre egy intézményen belül kapjanak módot, megszüntetve ezzel szabadidejük különórákkal való telezsúfolását és tanórán kívüli munkájuk sok irányba való szétzilálását?

— Lehetséges-e, hogy az átlagosnál jobb zenei képességekkel bíró növendékek úgy kapjanak adottságaiknak megfelelő nívójú zenei képzést, hogy közben a színvonalas általános oktatás révén sokoldalúan művelt, kiegyensúlyozott emberré válnak?

— Igazolódik-e, hogy a zeneoktatás részterületekre bontott irányítási módja (zeneelmélet, szolfézs, hangképzés stb.) mind az egyes területeken való jártasságot, mind az egész zenei nevelés eredményességét növeli?

[1] A Magyar Kórusiskola 1988 szeptemberében az első három évfolyamon 1-1 osztállyal kezdte meg működését ideiglenes helyzetben. Önálló és a céljának megfelelő épülettel nem rendelkezik. Tervei szerint 1989 szeptemberében 9 évfolyamon indul meg a nevelő-oktató munka. A 12 évfolyam tehát 1992 szeptemberére válik teljessé. A kísérleti programok, valamint a párhuzamos osztályok felfutásával együtt a kórusiskola teljes kiépülése kb. 2002-re várható.

— Lehetséges-e, hogy a tervezett kiegészítő foglalkozásoknak — mozgás, kreatív tevékenységek stb. — az oktatási folyamatba való bekapcsolása egyaránt szolgálja az általános képzés sokoldalúbbá tételét és a művészeti nevelés hatékonyságát?

— Melyek azok a működési, szervezeti és módszertani feltételek, amelyek hozzásegítenek a fenti kérdésekre adandó válaszok megtalálásához?

Előzmények

A kísérleti koncepció létrejöttét a magyar zeneoktatásnak és az iskolai kórusmozgalomnak az utóbbi években, évtizedekben kialakult helyzete tette indokolttá. Több jel mutat arra, hogy a zenei nevelés Kodály Zoltán által megfogalmazott és határainkon kívül is megbecsült alapelvei az iskolai képzésben csak töredékesen válnak gyakorlattá. Ezzel egyidejűleg az iskolai kórusmozgalom veszít vonzerejéből, és működési keretei nem felelnek meg a művészi értékű alkotómunka igényeinek.

Tervezetünk közvetlen előzménye az a tízesztendős munkafolyamat, amelynek során egy kezdetleges állapotban lévő iskolai énekkarból az ország egyik legjobb gyermekkórusa lett. Terveink elkészítéséhez nagy jelentőségű múltbeli és jelenkori hazai és külhoni minták szolgáltak alapul. Európának szinte valamennyi országában működnek több évszázados hagyományokkal bíró kórusiskolák. Ezek többsége egy-egy katedrális mellé szerveződött, hogy annak mindennapos zenei szolgálatát ellássa. Az ilyen intézmények növendékeinek többsége kollégiumokban él, napirendjükben a mindennapi kórusgyakorlat mellett s az iskolai tárgyakon kívül hangszeres oktatás, zeneelméleti képzés, valamint egyéni hangképzés is szerepel. A kórusiskolák egy másik típusában — erre példákat elsősorban a Szovjetunióban, Csehszlovákiában vagy Bulgáriában találni — a különböző iskolákból kiválogatott tehetséges gyermekek délutánonként találkoznak, s kapják meg a nívós karénekléshez elengedhetetlenül szükséges egyéni és csoportos oktatást.

Hazánkban először a pécsi székesegyház mellett létesült énekiskola 1889-ben. Ennek hatására alakult a szombathelyi Schola Cantorum Sabariensis századunk harmincas éveiben. A II. világháború után, Kodály elveinek hatására, Békés-Tarhoson létesült az az intézmény, amely rövid működése alatt számos neves művészünk pályáját indította el, s amelyet egész napos foglalkoztatási koncepciója alapján vagy a zeneközpontú embernevelés ideálja alapján tervezetünk előképének tekinthetünk.

A felsorolt intézmények megegyeznek abban, hogy a karéneklést nem az iskolai énekoktatás kiegészítésének vagy melléktermékének tekintik, hanem a hangszeres játékkal egyenértékű, magasrendű művészi megnyilatkozásnak. Ez a szemlélet teszi lehetővé, hogy a fent említett iskolaforma kiaknázza mindazon adottságokat, amelyek a karéneklésben mint emberformáló és közösségteremtő tevékenységben rejlenek.

Az MKI az előbbiekben felsorolt mintaintézmények előnyös tulajdonságait ötvözni kívánja más, nem zenei nevelőintézmények pedagógiai tapasztalataival (Debrecen, Sárospatak stb.). Célunk nem a specializálódás, hanem az, hogy az intenzív zeneoktatás színvonalas általános képzésbe ágyazódjék, s az iskolából kikerülő növendékek ne csak jó szakemberek, hanem — a zenének az egyéb kreatív vagy befogadó szellemi tevékenységekre gyakorolt jótékony hatása révén — sokoldalú, nyitott személyiségű tagjai legyenek bármely közösségnek. Iskolánk a kodályi koncepciójú "zenei általános iskola" intenzívebb, továbbfejlesztett változata. Szerkezete, felépítése különbözik a jelenleg működő, kiemelt rendeltetésű gyermekkórusok "kiszolgáló iskoláinak" felépítésétől, elsősorban abban, hogy nem egy hagyományos közoktatási intézmény órarendjét terheli meg külön foglalkozásokkal. Elképzeléseink szerint az MKI zenei nevelési koncepciója a szerkezet magjában foglal helyet, s átjárja, átalakítja az egész képzési rendszert. A jelenlegi hazai gyakorlattól azonban abban is eltérünk, hogy tervezetünkben a színvonalas kórusénekléshez szükséges kiegészítő speciális tárgyak (hangképzés, kamaraének) is hozzájárulnak az általános zenei képzéshez.

A tanulók általános ismeretei az egyes oktatási időszakok (tanév, általános iskola, középiskola stb.) befejeztével elérik az érvényben lévő tantervi követelmények megszabta szintet. A tanulók zenei képzettsége az ének-zenei általános iskolák jelenleg érvényben lévő tantervi követelményei mellett tartalmazza a helyes hangképzéssel kapcsolatos ismereteket, elméleti jártasságuk megfelel nyolc év után a zeneművészeti szakközépiskola, tizenkét év után a Zeneművészeti Főiskola felvételi követelményeinek.

A tanulók műveltsége a magas színvonalú zenei képzés és a más művészetekkel, valamint a gyakorlati ismeretekkel való foglalkozás révén szélesebb körűvé, nyitottabbá válik, a tanterv szerkezete lehetőséget ad s egyben felkelti az igényt a további önművelésre.

A tanulók személyisége az igényes muzsikával való állandó találkozás, a zenei reprodukáló és alkotó tevékenységben való személyes felelősségű részvétel útján nagymértékben gazdagodik: kialakul az önfegyelem, a közös célért való áldozatvállalás, az emberi és a művészi igényesség, s mindezek az ön-

nevelést, a döntésre és küzdésre képes szuverén személyiség formálódását segítik elő.

Az intézmény működésének feltételezett "ideál állapota"

Az MKI végleges állapotában 12 osztállyal, illetve évfolyammal és egyéves előképzővel működik. Ehhez csatlakozik, mintegy az iskola "szolgáltatásaként", a csecsemőkortól az iskoláskorig tartó szakaszban a zenei képességfejlesztés lehetőségeinek és módszereinek kutatása. Az iskola első nyolc évfolyamában két párhuzamos, maximum 20 fős osztály, a középiskola évfolyamaiban egy-egy, maximum 25 fős osztály van. A tervezett összlétszám kb. 400 fő. Az oktatás hatnapos munkahetekkel és egész napos speciális óraterv szerint folyik. A tanulók napirendjén 30-40 perces közismereti foglalkozások, 30 perces egyéni hangszeres és magánénekórák, kamaraének, kamarazene-foglalkozások, zenekari és kóruspróbák szerepelnek. Az MKI tervezett énekkarainak és hangszeres együtteseinek folyamatos munkája érdekében szükséges és indokolt a hatnapos heti óratervű munkahét tervbevétele. Intézményünk magára vállalja egy általános iskola és egy állami zeneiskola feladatait is: közismereti képzés mellett hangszeres és elméleti oktatást is biztosít. A foglalkozási tervbe a zenei és a közismereti tárgyak mellett sporttal, játékkal, mozgással, kreatív tevékenységekkel és népi mesterségekkel, valamint a tantárgyi munkát kiegészítő kulturális tevékenységgel (önképzőkör, drámajáték) való foglalkozást is beépítettünk. Nagy gonddal elkészítendő komputerprogram szerint alakul az MKI napi és heti órarendje éppúgy, mint az egész esztendőre vagy esetenként rövidebb ciklusokra vonatkozó foglalkoztatási terve olyan módon, hogy minden tanulócsoport és minden növendék hozzájusson elegendő mennyiségű napi mozgáshoz, tanórai és zenei munkája mellett az iskolában töltött idő alatt készüljön fel másnapi feladataira. Ezt a célt szolgálja a tervezés szintjén az MKI számítógépközpontja, amely nemcsak ütemezi az egyes csoportok napirendjét, hanem az egész iskola valamennyi tevékenységét rendben tartja, jelzésekkel irányítja, illetve regisztrálja. A gazdagon és változatosan megszerkesztett programok lebonyolításához pedig az általános oktatásra alkalmas, valamint a speciális zenei képzés igényei szerint kialakított termek mellett nagy méretű tornacsarnok, uszoda, kert és műhelyépületek szükségesek.

Az iskolai munka fontos mércéje az a hangversenyélet, amelynek során az MKI hangszeres és énekes együttesei folyamatosan számot adnak egy-egy adott időszakban elért eredményeikről. Ez egyúttal az iskolában és a tanulók révén

az iskola körül (a növendékek családjait bekapcsolva) kialakuló közösség összetartását is szolgálja.

Az intézmény működésébe vont pedagógiai tevékenységek rendszere

Az MKI hármas pedagógiai feladatot kíván megoldani:

— Az előírásoknak megfelelő színvonalú közismereti oktatást biztosít, kiegészítve azt egy intenzívebb nyelvtanítási programmal (latin, orosz, európai nyelvek).

— Változatos énekes és hangszeres zenei képzést ad a közismereti énekórák, szakmai foglalkozások (hangképzés, zeneelmélet, zenetörténet, szolfézs, hangszeroktatás) és a művészi munka (kórusok és hangszeres együttesek) során.

— Megszervezi és általános nevelési tervébe illeszti a tanulók gazdagabb tartalmú szabadidős tevékenységét.

Az MKI munkája a kísérleti működés első fázisában támaszkodni kíván a jelenleg érvényes tantervekre. Az idő előrehaladtával azonban természetesen válik majd szükségessé egyre több, az intézmény igényeinek megfelelő tananyagszerkezeti, esetleg módszertani változtatás, amelyeknek előkészítése és kimunkálása az iskola oktatóinak feladata lesz. A változtatások során folyamatosan kívánjuk felhasználni más kísérleti koncepciók tapasztalatait és módszereit. Az intézmény végleges formájában már olyan tananyag felhasználásával, olyan tantervek alapján és módszerek segítségével kíván dolgozni, amelyeket a kísérleti szakasz során tanárai dolgoztak ki, s amelyek a legjobban felelnek meg az iskola igényeinek.

Az első, előkészítő évben az új ének-koncepció bevezetendő elemeinek kipróbálása kezdődik el az első osztályban. Magasabb évfolyamokban, ahol eddig másfajta képzést kaptak, csak részben indulhat új tanítási forma. Tanáraink évenként készítik elő a szükséges, az iskola sajátosságainak megfelelő tanterveket, illetve módosításokat. Ezek a következő évben kerülnek gyakorlati kipróbálásra. Megújító munkánk egy mindig folytatandó, bővítendő, korrigálásra, vagyis folyamatos mozgásban maradó, állandó önreformra, önfejlesztésre képes, permanens megújulás kell legyen.

A közismereti oktatás felépítésével kapcsolatos elképzelések

Az MKI tanárai fokozatosan keresik meg és alakítják ki az iskola igényeinek legmegfelelőbb felépítésű tanterveket és módszereket a közismereti tárgyak területén is.

Két tantárgy esetében tervezünk — már az előkészítő szakasz idejétől — koncepcionális módosítást: a testnevelés helyett életmód- és mozgáskultúrát, rajz helyett vizuális kultúrát szeretnénk tanítani. Az MKI-ban a mozgás sokféle módon szerepel a gyerekek napi gyakorlatában (testnevelésen kívül sportok, művészi torna, tánc stb.). Célunk, hogy legyen a mozgás az iskolát elhagyó diák számára a mindennapi egészséges életmód szerves része.

Ugyanez vonatkozik a vizuális nevelésre is, ahol a hagyományos rajztanítás kibővül sokféle művészeti ágnak az iskola keretein belül történő gyakorlásával (népművészet, kerámia, faragás, hímzés stb.). Az iskola tartalmas szabadidőprogramja részt vállal a rajz, technika és testnevelés tárgyak tantervi anyagának a szabadidő sávban történő feldolgozásában.

— Nyelvi koncepció: Az MKI a harmadik osztálytól kezdve az angol nyelv oktatását kezdi meg, amelyben szeretnénk, ha a tanulók olyan magas szintre jutnának el, hogy gimnáziumban akár két nyelven is folyhasson az oktatás. Ötödik osztályban szeretnénk a latin nyelvet tanítani. Ennek célja nem a nyelv megtanulása, hanem egyfajta alapozás mind a további nyelvtanulás, mind az európai kultúra mélyebb megismerése számára. Hatodik osztályban egy intenzívebb orosz nyelvtanulás kezdődik; ehhez társulnak a gimnáziumban a választható nyelvek (francia, német, olasz stb.).

— Tervezzük továbbá a magyar nyelv oktatásának kiegészítését drámajátékkal; a matematika kiegészítését a számítástechnika elemeivel; gimnáziumi szinten komplex tárgyak bevezetését, pl. művelődéstörténet, zenetörténeti alkotóműhely.

A tanórai tevékenység mellett tanórán kívüli foglalkozásokat is szervezünk. Tapasztalataink szerint nem szerencsés, ha mindent a tanórákon kötelezően megtanulandó tananyaggá nyilvánítunk. Ezért a tanulásszervezésben és anyagfeldolgozásban iskolánk keresi a minél oldottabb, kötetlenebb formákat.

— A tanórán, ahol ez lehetséges, a szabad és életszerűbb óravezetést.

— Az anyagnak megfelelő, változatosan alkalmazott frontális, illetve kiscsoportos tanulásszervezést.

— A házi feladat feldolgozásánál csoportos és önálló munkát.

— A szabadidő sávban sorra kerülő szabadabb tananyagfeldolgozást.

Az MKI-ban a kötelezőség és választhatóság egyaránt érvényesül. Az alapismeretek elsajátítása után a tanulóknak már lehetőségük nyílik érdeklődésüknek megfelelően a szakosodásra: pl. kreatív foglalkozásokra. Iskolánkban a "többet akarni — többet teljesíteni mindig lehet" elve alapján bizonyos foglalkozások szabadon választhatóan élnek tovább (pl. táncház), illetve az

igényeknek megfelelően szakköri foglalkozások keretében ismerhetők meg. (Tantárgyi szakkörök, választható nyelvek.)

A kórusiskola zenei nevelése

Hangszerjáték és az "ember- és zeneközpontú énektanítás" együtt alkotják a kórusiskola teljes zenei nevelését. Hangszer, ének, mozgás, elmélet: mind zenei alapokon álló eszközök, amelyekkel sokféle irányból hatolunk a zene lényegébe: "szívószálak", amelyeken keresztül a gyermek, illetve gyermekközösség zenélési gyakorlata közben zenei értékélményekkel táplálkozhat; lehetősége van annak, hogy e zenei értékeket egyénileg és társasan megvalósítsa, illetve maga is létrehozzon ilyeneket.

Zenei nevelésünk egy emberközpontú, a gyermeki személyiség természetéből kiinduló, illetve annak megfelelő, növekedéséhez kedvező miliőt és hatásokat biztosító, "állandóan zengő" iskolai közegben folyik, amelyben minden a gyermek fejlődését szolgálja.

Zenei nevelésünk célja: a tanuló zenei képességének kifejlesztése, zeneszeretetének, zenekultúrájának és műveltségének megalapozása, a zenével való aktív, élményszerű, alkotó találkozáson, kapcsolaton keresztül. Ezzel egyfajta — az iskolával, családdal, környezettel közösen vállalt — személyiségformálás.

Ember- és zeneközpontú énektanítás

A gyerekemberből, akinek élete zene nélkül nem teljes, akinek nélkülözhetetlen s természetes tápláléka és lételeme lenne a zene, csak emocionálisan gazdag, rendezett és stabil környezetben lehet kiegyensúlyozott embert nevelni. Kodály felismerte, hogy a zene a legmélyebb régiókba hatoló, a teljes emberi élethez nélkülözhetetlen, hatékony erőforrás, mely közösséget teremt, a közös élményt átéltetve intenzív személyiségformáló erő. Az iskolakoncepció magvát a zenei nevelési terv alkotja. Ezt a zenei nevelést több résztárgy a saját feladatán keresztül, de ugyanakkor összehangoltan, egységesen valósítja meg.

Zenei nevelésünk, egymást kiegészítő elemekből élő egészet alkotva, komplex nevelés. Miközben "kívülről" irányít, segít, tanít, vigyáz arra is, hogy ne sorvadjanak el az ösztönös, természetes, spontán belső megnyilvánulások sem. Helye van benne befogadásnak is, alkotásnak is. A teljes emberhez szól: egyrészt az értelemhez, érzelemhez (zenetörténet), de a fizikumhoz is (zene-

mozgás, néptánc, dalos játék). Egyszerre egyéni (hangképzés, hangszer), kiscsoportos (kamarazene, kamaraének) és nagyközösségi nevelés (kórus). Megvan benne egykorúak együttes haladása is, de a "függőleges" irányú, a nagyobbról kisebbre történő áthagyományozásnak is fontos szerepe van; direkt és indirekt módszerekkel egyaránt él. Vokális és instrumentális ... és mindezeknek alapja és forrása a zenei lényeg. Ha a harmóniába ötvözendő elemeknek bármelyike hiányzik vagy indokolatlanul felerősödik, megbillen az egyensúly és hiányossá, torzzá lesz a nevelés egésze. A részterületek külön kezelése nem jelent szétválasztást. Szerves egységben vannak egymással, állandóan át- meg átjárják egymást. A résztárgyakra bontás garantálja, hogy nem sikkadhat el egyetlen terület sem. A komplex zenetanítás minden eleme így intenzívebbé, hatékonyabbá válik, erősítve ezzel az egységes zenei nevelés egészét.

Az intézmény tanárai

A tervezetben megfogalmazott általános elképzelésnek megfelelően, iskolánk egyaránt igényel közismereti tárgyakat oktató pedagógusokat, változatos felkészültségű szakkör- és foglalkozásvezetőket és kiváló muzsikusokat. A pedagógus személyisége, a nevelőközösség minősége döntő szerepet játszik egy színvonalas munkára törekvő intézményben. Az MKI ezért törekedni fog arra, hogy a munkájában részt vevő tanárok ne csak tisztában legyenek és egyetértsenek az iskola elképzeléseivel, hanem ezenfelül képesek legyenek az elképzelések, a koncepció rájuk tartozó elemeinek továbbfejlesztésére; ne csak végrehajtók legyenek, de innovációs tevékenységet folytató, önálló szakemberek is.

A tanár az iskolába való belépéssel kezdődően — amelyet a munka lényegét érintő alapos megbeszélés előz meg — próbaévet tölt el, amely időszak alatt módja van bekapcsolódni saját munkaközösségének, résziskolájának és végső soron az egész kórusiskolának a nevelő munkájába. Beilleszkedéséhez segítséget elsősorban a munkaközösség-vezetőktől, illetve a szakmai irányítást magasabb szinten ellátó irányító szakemberektől kap. Ebben a munkában vállalhatnak részt az intézményben működő pedagógiai asszisztensek is, akik egyben az intézmény időlegesen fellépő szakemberhiányai esetén is segítséget nyújthatnak (betegség, utazások stb.).

Az MKI tanárainak találóbb munkaköri megnevezése a "kutató pedagógus" lehetne, mivel az iskola megkívánja tőlük az állandó fejlesztést, új, intenzívebb, eredményesebb nevelési módszerek, eljárások vagy eszközök kifejlesztését és átadását. Tanárainknak — lehetőség szerint — nagymértékben nyi-

tottnak kell lenniük a tárgyukkal határos más területekkel való együttműködés formái iránt. Ez a nyitottság jelenthet tantárgyfejlesztő műhelymunkát (irodalom—drámajáték, matematika—számítástechnika, földrajz—csillagászat) vagy tantárgyközi összefüggések feltárását és alkalmazását, koncentrációt (zene—képzőművészetek, történelem—társadalomtudományok stb.). Az iskola végleges állapotát figyelembe véve könnyen előadódhat, hogy bizonyos tárgyakat ugyanegy tanár gimnáziumi és általános iskolai keretek között tanít, más tanárok egy-egy életkor iskolatípusán belül maradnak, mindegyikükre nézve "kötelező" azonban a gyermekek közötti állandó pedagógiai jelenlét igénye és képessége. Ennek értelmében a tantárgyfejlesztő munkában aktívan részt vevő kutató-tanárok kötelező heti óraszáma 14 óra a felső tagozaton, 18 az alsó tagozaton működőknek és 20 óra a szabadidős foglalkozást vezetőknek. A heti óraszám túlmunkával sem haladhatja meg a 18-20 órát. Ezt a limitálást az állandó önképzés s a tanórákra való felkészülés idejének ebből adódó növekedése messzemenően indokolja.

A fejlesztésben való állandó, aktív és passzív részvétel (új eljárások felvetése, kidolgozása, illetve azok kipróbálása más ötletek alapján) számtalan lehetőséget ad az iskola pedagógusai számára kutatómunkájuk eredményeinek szélesebb körű hasznosítására is. Míg egyfelől ez a tevékenység elengedhetetlenül fontos forrása a megújulásnak és az állandó továbbhaladásnak az iskola számára, addig másfelől a fejlesztő tevékenység pedagógiai dokumentumai jelentős mértékben gazdagíthatják az általános oktatási színvonalat, tanácsokkal, ötletekkel, segítséggel szolgálhatnak más intézmények munkatársai számára.

A kórusiskola tanulói, az iskola iránti igények

A kísérlet iránti várható igényt három motívumhoz kapcsolhatjuk:

— A vállalkozó és innovációs szellem deklarált támogatása és ennek következtében terjedése több iskolai kísérlet elindításában játszott eddig szerepet. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a szülők — változatos okok miatt — szívesen irányítják gyermekeiket a megszokottól eltérő arculatú intézménybe.

— Az eddigi évtizedekben működött zenei általános iskolák nem küzdöttek kevés jelentkezésből származó gondokkal, s az eleve nagy igénybevételt hirdető zenei együttesek utánpótlására is évente 13-20-szor többen jelentkeztek a szükségesnél.

— A kísérlet közvetlen előzményéül szolgáló Jubilate Gyermekkórus működésének tapasztalatai azt mutatják, hogy az együttes színvonalának emelkedésével arányosan, egyre nagyobb azoknak a száma, akik a kórusmunka iránti érdeklődésük miatt keresik az e téren intenzív tevékenységet folytató iskolát.

— Az MKI elsősorban Budapestről fogad jelentkezőket, a távlati tervben szereplő kollégium megépülésével azonban lehetővé válna vidéki növendékek felvétele is.

Mindazok a gondok, amelyeket egy-egy speciális célokkal életre hívott iskolába való felvételi követelményrendszer előidézni képes, megoldódhatnak, ha a kérdést gyakorlati, szervezési szempontok felől vizsgáljuk meg. Való igaz ugyanis, hogy a tehetségkiválasztáson alapuló felvételi vizsgák végeredménye látványosan minősíti a jelentkezőket: akit felvettek, az "tehetséges", akit nem, az nem. Ugyanakkor igaz azonban az is, hogy az efféle kategorikus elutasítások élét megfelelő előkészítéssel el lehet és el is kell venni. A tervezett felvételi hirdetményben és a hozzá tartozó tájékoztatóban hangsúlyozottan jelenik meg, hogy a kísérleti iskolába való felvétel elsősorban nem is tehetséget, hanem többirányú alkalmasságot feltételez (önfegyelem, koncentrációs képesség stb.). Az MKI — hasonlóan a zenei általános iskolákhoz és a zeneiskolákhoz — képességfelmérő felvételi vizsga útján választhatja ki növendékeit. A jelentkezők többlépcsős felvételi vizsgán vesznek részt. Az egyes lépcsők szűrőként is működnek, s a jelentkezők sokoldalú, alapos megfigyelését szolgálják. A vizsgálatok a gyermekek általános emberi vonásait — kitartás, fegyelem, szociabilitás, koncentráció —, általános művészeti érzékenységét — formaérzék, kreativitás, fantázia, érzelemgazdagság, memória, mozgáskészség —, valamint speciálisan zenei képességeit — hallás, ritmusérzék, hangi adottságok, tempó- és tonalitásérzék — mérik fel.

Minden különleges képzésre törekvő iskolakísérlet elindításánál, illetve felvételi vizsgájánál felvetődik a kérdés: milyen mértékben határozzák meg a követelmények a potenciális jelentkezők körét, durvábban fogalmazva: elitiskolát csinálunk-e? Esetünkben — zenei, általános művészi érzékenység és emberi adottságok — a kívánalmaknak olyan köre szerepel a felvételi vizsgán, amely nem szerezhető, hanem inkább genetikusan meghatározott. A zenei általános iskolák beiskolázási tapasztalatai egyrészt arra mutatnak ugyan, hogy "elegáns" családok divatosnak találják ezt a típust, másrészt azonban azt jelzik, hogy széles társadalmi körből érkeznek kiváló képességű jelöltek. (Figyelemre méltó és megjegyzésre érdemes, hogy a legtöbb iskolában, ahol zenei és "normál" osztályok futnak egymás mellett, magától értetődően hág

magasabbra a zenei osztályok általános közismereti, műveltségi és viselkedési színvonala is. (Írhatjuk ezt a típus "exkluzivitásának" számlájára is, de következtethetünk belőle a zenével való foglalkozás bizonyítottan jótékony transzfer hatására is.) Figyelembe véve tehát, hogy az MKI felvételi vizsgarendszere elsősorban adottságokat és nem szerzett képességeket követel a jelentkezőktől, úgy ítélhető, hogy a kísérlet fórumot jelenthet hátrányos társadalmi helyzetből induló jelöltek számára is. Az iskola folyamatos működése bizonyíthatja a későbbiekben, hogy a minden növendékre egységesen alkalmazott képzési követelmények, fegyelmi előírások milyen mértékben tüntetik el az eltérő családi hátterek okozta különbségeket, oldják fel a feszültségeket. A kiegyenlítő hatás érvényesülésére mindenképpen komoly esélyt nyújt a kísérletben tervezett hatnapos és egész napos oktatási rend. Előbbi az egységes nevelési koncepció folyamatos érvényesülési lehetősége, utóbbi pedig annak révén, hogy a foglalkoztatási rendbe illesztett tanuló-gyakorló tevékenység csökkenti a családi "háttérsegítség" differenciáló hatását.

Önkormányzat, diákmozgalmak

A kísérleti iskola szerkezetéből következően a diákönkormányzat fórumai csak a kísérleti működés negyedik-ötödik éve táján alakulhatnak ki — tekintettel a növendékek életkorára —, s e fórumokat az egyes tanulók mindenkor csak a negyedik-ötödik tanévtől kezdve vehetik igénybe.

A tanulók önállóságának az iskola koncepciójában több forrása is megtalálható.

— A zenével való intenzív és folyamatos egyéni foglalkozás bizonyos tudásszinten felül magától értetődően igényli az önálló döntésekre való képességet, pl. a szóló- vagy kamaramuzsikálás terén.

— Másodsorban említendő, hogy az iskolakomplexum — hosszú távon az iskola és a kollégium — szövevényes belső foglalkozási rendje, változatos időbeosztása az életkorral arányosan növekvő mértékben igényli a tanulók felelős és átgondolt együttműködését, alkalomadtán ötleteit, javaslatait.

— Jelentős szerepe van az önállóságra való nevelésben az MKI szabadidős programterveibe illesztett táborozások szervezésének és lebonyolításának is.

Ez utóbbi ponton kapcsolódik az MKI a magyarországi diákmozgalom bármely szintű formáihoz. Elképzeléseink szerint az ifjúsági szervezetek munkáját gazdagítja a kísérleti intézmény változatos szabadidős tevékenységeinek a mozgalmi élettel történő összekapcsolása.

Kapcsolat a társadalmi támogatókkal, illetve a szülőkkel

Az MKI a Művelődési Minisztérium kísérleti iskolája, ennek megfelelően igényli és elfogadja annak szakmai támogatását és felügyeletét. Ezenkívül azonban szükségesnek látszott egy olyan társadalmi szervezet létrehozása, amely az előkészítéstől kezdve az intézmény kialakulásának valamennyi fázisában jelentős erkölcsi támogatást, szellemi és anyagi segítséget ad a kísérlet megvalósításához. Ezekre a célokra szerveződött a Magyar Kórusiskola Egyesület, amely jelentékeny társadalmi erőket mozgósít, s amely nyitva áll mindazok — elsősorban a növendékek szülei — előtt, akik valamilyen formában támogatni kívánják az iskola célkitűzéseit. Az MKI nagymértékben igényli a szülőkkel való fokozott együttműködést, a gyermek nevelésének közösen vállalt felelőssége magától értetődően feltételezi az iskola és a családok közötti minél sokoldalúbb kapcsolatot.

Az intézmény irányításának szerkezete és egész napos működése

Az iskola vezetője az igazgató, aki a művészeti vezetővel közösen összefogja és irányítja az intézményhez tartozó résziskolák munkáját. Az irányítást segíti és a feladatok végrehajtását szervezi és ellenőrzi a négy igazgatóhelyettes, a négy munkaterület — általános iskola, zeneiskola, középiskola, valamint szabadidős tevékenységek — egy-egy szakembere. Szakember mivoltuk teszi őket alkalmassá a — vezetésben való részvételük arányában csökkentett óraszámú — tanári munkára, kollégáik munkájának irányítására és értékelésére. Tisztségüket ismétlődő választások alapján töltik be.

Az MKI történelmi előzményeiül, illetve jelenkori mintáiként megnevezett hazai és külföldi kórusiskolák döntő többsége bentlakásos intézmény. Ez a szervezeti forma képes megfelelő kereteket biztosítani az elmélyült általános és az intenzív zenei képzésnek, a sokoldalú embernevelésnek. Erre való tekintettel illesztettük kísérleti tervünkbe az egész napos oktatás elvét. Az iskolába jelentkezők számára kiadandó felvételi tájékoztató nagy vonalakban ismerteti az MKI működésének sajátosságait, felvételi vizsgára már ezek ismeretében kerülnek a jelentkezők. A növendék a sikeres felvételi után akkor válik az iskola tanulójává, ha a szülők elfogadják, és a maguk számára kötelezőnek ismerik el az iskola működési feltételeit.

— Az egész napos (reggel 8 órától délután 4-5 óráig tartó) oktatási rend módot ad az iskolának intenzívebb általános és szakmai oktatómunka végzésére. Kísérleti intézményünk magában foglalja ugyanis egy általános isko-

la, egy középiskola és egy zeneiskola szervezetét. E három típus összeépülésének ténye egyben az összehangolás igényét is feltételezi. A jelenlegi helyzetben a zeneiskolába járó általános iskolai növendék időbeosztása gyakorta zaklatott és rapszodikus. A tervezet magától értetődően veszi figyelembe a különböző képzési típusok igényeit, s tartja szem előtt az egyenletes terhelés elvét. Ez záloga lehet a fentebb említett intenzitásnövekedésnek.

— Az egységes szervezetű iskolakomplexum egyben egységes szellemi körbe is vonja növendékeit. Ebben a formában az iskola megszűnik egyszerű "célgép" lenni, amely szakosodott az ismereteknek a tanulók fejébe való beletöltésére. Azáltal, hogy többféle élettevékenység szerveződik egyféle koncepciójú irányítás alá, az iskola embernevelő hatása felerősödik.

— Az oktató tevékenységek és a szabadidős foglalkozások tervezett — a jelenleg megszokottól némileg eltérő — időbeli elosztása, ritmusa eddig kellően nem méltányolt szerves egységet épít az ismeretszerző, elmélyítő, reprodukáló, alkotó és lazító tevékenységek között. Megfelelő programbeosztással, válogatással e tevékenységek egymásra hatása eredményességüket növeli.

Az előző pontban adott válaszok némileg alkalmazhatók a felmerülő pszichológiai kérdések esetében is. Az egész napos oktatás következtében esetleg fellépő fáradtság leküzdésében első fokon a tevékenységek már említett válogatása, ritmizálása nyújt segítséget. Másodfokon és hosszú távon az egyenletes terheléselosztás jelenthet megoldást, illetve az a folyamat, amelynek során a tanulók fokozatosan elsajátítják az ismeretek befogadásának és önálló megszerzésének hatékony módjait. Az intenzív, speciális oktatással egybekötött általános képzésből adódó terhelési problémák feloldására rugalmas programrendezést és — bizonyos idő elteltével — személyre szabott követelményrendszert kívánunk alkalmazni. Elképzeléseink szerint az iskola olyan épületben működik, amelyben az egyes funkciókat hordozó részek egymástól elválasztódnak, így a programváltozások helyváltoztatással s ezzel együtt a bezártságérzés kiküszöbölésével járnak. Ugyane céllal kapcsolódik a sport, a tánc és más mozgásos tevékenységek szerves beépítése a nevelési folyamatba.

Az oktatási szerkezetből következően kísérleti intézményünk saját körén belül oldja meg a feladatokat (a tanítás és a tanulás egyaránt az iskolán belül zajlik). A tanulók kizárólag az egyéni zenei tevékenységek gyakorlására fordítanak időt otthon is. Ennek következtében elvileg lehetőség nyílik arra, hogy a gyermek elsősorban személyiségként vegyen részt a család életében, "ne vigye haza munkahelyi problémáit".

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

A GYERMEKIRODALOM MINT TANANYAG

Amikor a Magyar Írók Szövetsége Gyermek- és Ifjúsági Szakosztálya felkérésére ezen írás címébe foglalt tárgyban vizsgálódni kezdtem (a gyermekirodalom, a gyermekkönyvek barátainak hagyományos "szekszárdi tanácskozásainak" egyikére), akkor eleinte nem is gondoltam többre, mint hogy végre egymáshoz illesszem a pályámon végigkísérő kettős elkötelezettséget: az érdeklődést, mely a gyerekek irodalmához fűz egyfelől, a gyerekek neveléséhez másfelől. A téma így sem tűnt érdektelennek: milyen helyet foglal el az iskolásokat kötelező módon érő hatások közt az a "csokor", melyet gyermekirodalomnak neveznek.

A "gyermekirodalmat" a művészet, az irodalom gazdagon ágazó-bogazó fáján zöldellő fontos, mással nem (alig) téveszthető levelének tartom. S ha már ezt a — Lengyel Balázstól származó — fa-metaforát végiggondoljuk, akkor ez a levél valójában levélcsokor: legalábbis akáclevél. Hiszen a gyerekek irodalmi tápláléka gyanánt itt tartjuk számon azokat a klasszikus alkotásokat, melyek évtizedek (sőt évszázadok, sőt évezredek) alatt váltak a gyerekek esztétikai befogadásának elmaradhatatlan tárgyaivá, itt tartjuk számon az irodalomnak leginkább polgári, modern korszakában született műfajait, műveit, melyek kifejezetten a gyerekek kedvéért, mondhatni az ő megrendelésükre születtek. (Előbbire klasszikus példánk Petőfi János vitéze, utóbbira az Arany Lacinak című verse; vagy Weöres Sándor Rongyszőnyegéből értő szerkesztői kézzel gyermekverssé avatott etűdök ékesítik az akáclevél egyik levélkéjét, a Csalóka Péter dalbetétei a másikat.) Ezen művek, műfajok közös vonása, hogy valódi esztétikai alkotások, művek tehát, melyeknek sajátos világa, belső zenéje, formája, világnézete van! Olykor előfordul, hogy az "esztétika fájának" erre az ágára is (mint más ágaival előfordul) élősdi növény, "fagyöngy" kúszik. Olykor szemnek gyönyörködtető is, de a jó kertészt meglehetősen bosszantó. A gyermekirodalom ágán ilyen a "tanköltészet", a gügyögő "gyerekszoba-irodalom", a giccs. S alighanem ilyen a sznobizmusból itt tartott olyan művek sokasága, melyeket a felnőtt ízlés próbál mindenáron a gyerekek irodalmi fogyasztására feltálalni — olykor végzetesen megzavarva mű és olvasója-hallgatója kapcsolatát. (A választás nem könnyű. Nyilvánvaló, hogy az Artamonovokat nem olvassuk kisiskolásokkal, vita fölött áll, hogy a gyermekirodalomé lett az 1001 éjszaka nem egy meséje, felparázslik a vita — amit persze a vitában nem is kérdezett gyerekek maguk döntenek el válasz-

tásaikkal —, hogy vajon a gyermekirodalom körébe tartozó mű-e a Kis Herceg vagy akár az Alíz.)

A gyermekirodalom mint tananyag. Elsősorban az irodalomtanítás vidékét kellett tanulmányoznom. Mi a feladata az irodalomtanításnak? A közoktatás csaknem másfél százados történetében különböző arányú keverékben az alábbi feladatnégyes olvasható ki: a nemzethez tartozás, a nemzeti identitás (s az e gondolatkörbe tartozó érvényes ideológiai következtetések) "elmélyítése"; a művelődés történetének s a történelem műveltségének közvetítése; az esztétikum befogadására és újraalkotására szolgáló képességek fejlesztése és ismeretek (absztrakciók) tudatosítása; végül pedig annak az élménynek a pedagógiai eszközökkel segített előidézése, melyben az irodalommal, a művészetekkel ismerkedők megérzik-megtanulják, hogy az esztétikummal való találkozásban "róluk szól a mese", hogy személyiségük és a világ viszonyát érzik-értik jobban, ha Kukorica Jancsi, Lóci, Piroska, sőt a farkas, Bóbita és a szárnyassá igézett malac dalával, szavaival, sorsával találkoznak. Az én pedagógiai értékrendemben ez utóbbi feladat a legfontosabb, a többi ennek eszköze. (Ezen alighanem túlzó álláspontommal nem vagyok egyedül, Kamarás István egyenesen embertannak nevezi azt az irodalmat, amit olvasótáboraiban, a rádió Kagylózene című műsorában tanít.)

A gyerekirodalom mint tananyag. Miért van arra szükség, hogy az irodalom egészéből a gyermekirodalom sorsát is külön nyomon kövessük? Egyszerű válasz lenne az, ha azt mondjuk: ha ez is része az irodalomnak, akkor a róla szóló tájékoztatás (az irodalomtanítás) hivatása, hogy rendszerébe illessze. Másodsorban: megkerülhetetlen az a tény, hogy az ún. gyermekirodalom (úgy, ahogy van, remekműveivel, középszintű átlagával — és selejtjeivel) mint mindenkori "kortársirodalom" gyerekeink mindennapi esztétikai — és álesztétikai — élménye. Egy küldetését valamennyire is komolyan vevő irodalomtanításnak kutya kötelessége, hogy óráról órára kapcsolatot teremtsen a "mindennapi kulturális fogyasztás" és a pedagógia patikamérlegén kimért "vegytiszta kulturális szérumok" között. Nyilvánvaló, hogy ettől a kapcsolattól egyszerre várható az ízlés javulása, a tanulók kritikai szelleme, de legalább annyira annak a világos tudata, hogy ez is irodalom, az is irodalom, s mindkettőnek ugyanaz a dolga. De van még valami, ami a gyermekirodalmat kitüntetett szerephez juttatja. Ez a gyermekirodalom körébe tartozó esztétikai alkotások mással alig helyettesíthető sajátossága. A gyermekirodalom körébe tartozó művek közös vonása az, hogy a gyerek világlátásához hasonlóan — olykor ezt rekonstruálva — "az első pillantás irodalma". Ezen sajátos látásmód megléte rokonítja a költészet fontos áramlataival a gyerek világlátását a

folklórtól akár Szabó Lőrincig. Van az irodalomnak, költészetnek más áramlata is. A pillanat mögöttesét nyomozó szenvedéllyel, gondolatok sorával is követő, a — hogy ezúttal is a metaforikus megfogalmazás rendjét kövessük — vissza-visszatekintő, a "második" pillantást is vállaló áramlatok. Ez a fajta irodalom azonban nehezen talál utat a gyerekekhez, a serdülők, a fiatalok irodalma inkább — ahol a külön irodalmi kategóriaállításnak nincs már értelme. A gyermekirodalomnak a rácsodálkozás, az "első pillantás" irodalmaként való megjelölése útbaigazító lehet az "álgyermekirodalom" elkülönítésében is; hiszen azok spekulatív, kiagyalt voltát érezzük meg, hamar fellelhetjük, hogy szerzője elfelejtett "rápillantani" műve tárgyára. Térjünk vissza a pedagógiához (beismerve azt is, hogy az iménti esztétikai elmélkedés igényel még terminológiáját, logikáját is tekintve alaposabb kifejtést). Ha a tananyagot, a tankönyvek olvasmányait nézzük (hiszen ezt tettem, tallózva az 1869 és 1987 közt megjelent iskolai dokumentumokban), akkor esztétikai elmélkedéseink jóval földhözragadtabbakká válnak (ettől persze semmi sem lesz egyszerűbb). Egyszerűen azt kell irodalomnak, irodalmi szövegnek tekinteni, amit olvasói esztétikai befogadással irodalomként dekódolnak, s ennek megfelelően gyermekirodalom az, amit gyermekirodalomként. De hát ez sem olyan egyszerű. Vajon miképp "dekódolt" az a tanuló, aki 1926-ban járt a népiskola 4. osztályába, s a tanterv szerint a 29. héten az alábbiakat tanulta-olvasta egymás után:

Himnusz
A világháború — eredeti költemény
A virágok beporzása — Wagner János után
Mese a harmatról

Vagy miképp segítette az esztétikai befogadásban 1895-ben a hasonló korú olvasókat az a mondat, mely szerint "derék költő volt Arany János, népies, nemzeti minden ízében, és amellett kiváló tehetség". Vagy mit érthetett, hova pillanthatott az 50-es évek tanulója akkor, amikor "Íróink a forradalmi hagyomány fenntartói" című fejezetben olvasták Arany János Bajuszát. Idéznék még néhány példát, hogy az elemzés nehézségeit tetézzem. Az idézetek az 1923-ból, 1926-ból származó ábécéskönyvekből valók. Aligha fogható rájuk, hogy esztétikai alkotás igényével, szándékával születtek. S a mai olvasó számára mégis valami különös íz, egész-érzés tűnik ki a szavak egymásutánjából.

Sáros város. A vér vörös.
Ön a verses úr? Ön orra véres.

*

Abban a tóban réce van az
ürücomb enni való. berta nevet
mari babot evett. Az úr bort ivott
borotvál ön.

*

dirib-darabra tört a
fal a vándor útra indul.
Sándor derűre borúra
dobol délben ebédeltem

*

Mi van rézből? tente baba tente
libben lobban. rontom bontom. béla
bibliából olvas.

*

hazatért — otthon van. Hova lett
az alma? Se híre se hamva
hóha hó hull a hó. hazámé az életem.

*

ákom bákom tarka barka
jóból is megárt a sok. Kása, isten
áldása. Kéz kezet mos. Esik eső karikára

Gyermekirodalom mint tananyag. Most már ideje a tárgyra térni. A 120 évnyi vizsgálati anyag áttekintése azt a benyomásunkat erősíti, hogy az ún. gyermekirodalom részesedése a tananyagból viszonylag csekély. Példánál okáért említem, hogy 120 év olvasókönyveiben, tankönyveiben mindösszesen 7-szer szerepel Andersen-mese, háromszor Grimm.

Néhány jellegzetes korszakban nő az arány. Ezek a viszontagságos magyar történelem reménytelien konszolidált korszakai. Ugyanis ebben a történelemben oly gyakoriak voltak a kurzusváltások, hogy az iskolának nem volt ideje az első pillantás rácsodálkozó költészetével kínálni meg a tanulók személyiségét. Nem az egyén érdekelte ezekben a periódusokban az iskolát, az egész nemzedéket kellett azonmód, sietősen "behajóznia". Az ideológiai indoktrinációra nem alkalmas a gyermekirodalom. Ehhez "tankönyvi publicisztika" kell; a "fűrészpor-szöveg" vagy a dagályos, túlfűtött-önigazoló-pátosz. Vagy: a nemzeti klasszikus költészet, irodalom. A gyakori ideológiai kurzusváltás csak csörömpölő, nehéz fegyverzetben volt végrehajtható. Gondoljunk bele! 1869-ben a némaságból ocsúdó országgal közölni kellett, hogy a "legelső ma-

gyar ember a király" — Jókai publicisztika szolgált irodalom gyanánt —, aztán ünnepelni kellett a millenniumi dicsőséget, s máris jött a háború, a forradalmak, majd a kormányzó úr nyájasságáról kellett kisdedekhez szóló publicisztika, s alig telik el újabb húsz év, újabb korszakváltás teljes elemcserével, de 12 év múltán újabb konszolidáció sikerét kell a legkisebbek azonosulásával megerősíteni. 78 bizakodása és nyugalma kellett, hogy a gyermekirodalom előretörjön a tananyagban. S tán az sem véletlen, hogy a tantervi korrekció vonalvezetése a nemzeti kultúra fogalmára helyezte a hangsúlyt, s a kronologikus vonalvezetés erősödése tűnik elő a szelekció nyomán. A múlt, a tradíció felértékelődése.

Mert a nemzeti klasszikusok "maximalistának" is nevezhető tantervbe, tananyagba kerülése is ezzel, a "nehézfegyverzetű irodalomhasználattal" magyarázható. Magam úgy gondolom, hogy a kisgyerekeknek nemcsak olvasóvá nevelését, de nemzeti identitását — de még "osztályöntudata kialakulását" is — hatékonyabban segíti, ha a népmesék sárkányölő, leányszabadító, táltos paripán lovagoló királyfiai, kondáslegényei, Tündér Palkói veszik körül, ha a népdal vagy a népdalban megfürdött magyar gyermekköltészet dallama, ritmusa, belső rendje épül formálódó nyelvi rendszerébe, mint a bármennyire is csorbíthatatlanul klasszikus, kétségtelenül nemes veretű nemzeti költeményeink, akár a Himnusz, a Szózat is, melyek minél korábbi besulykolásáért szinte vetélkedtek a kurzusok. Mert hiszen — kimondatlanul — mindegyik sokallta azt az időt, amit a dolgok "normális menete" megkívánt volna.

Ha az ideológiai födémcserét egy tanév alatt — de akár egy évtized alatt is! — kell végrehajtani, akkor nincs idő Tündér Ilonára vagy a népdal ritmusára. S még valami! A gyors kurzusváltások kényszerének terhe alatt az egyénből igen hamar kell állampolgárt faragni. Az irodalom közvetítette mintaképek felnőttek — sokszor maguk a korszakváltás jelképes első hősei, emberfeletti héroszok, legfeljebb gyerekkorukból hőssé (mártírrá) öregedő gyerekek (Kuckó király vagy Krúdy furcsa, 48-as figurái, más esetben törpe-partizánok). Konszolidált vagy tartós konszolidációra készülő korszakok sajátja, hogy ahogy a jelen felértékelődik bennük, úgy emelkedik az egyén árfolyama. Amikor az identitást illetően végre az is érdekes, akinek az identitásáról szó van, amikor legalább annyira fontos az indentitás alanya (az eszmélő gyerek), mint az identitás tárgya (a nemzet, az osztály, a társadalmi berendezkedés, bármi). Az egyén és a jelen értéknövekedésének metszéspontján kapja meg a gyermek is azt a figyelmet, türelmet, a pedagógiától is, amelyet magának szeretne. S ebben az esetben előtérbe kerül a gyermekirodalom, mely ennek a világképnek hű, hűségesebb tükre. (Akkor is, ha az ideológiailag ér-

zékeny kérdésekről kell szót ejteni, jellegzetesen különbözik egy "nehézfegyverzetű" felnőttesedő műválasztás vagy egy, a gyerekkorra figyelő választás stratégiája — pl. 1919-ről szólván előtérbe kerülnek Tatay Sándor regényének gyerekhősei.)

A megfogalmazott tantervi koncepciók változásaiban is követhető a vállalkozások különbözősége. 1869-ben egyszerűen arról esik szó, hogy a tananyagválasztás középpontjában "a gyermek értelméhez mért költemények (állnak) kiváló hazai íróktól".

1946-ban — a gyermektanulmány, reformpedagógia legjobb hagyományait a születő népi demokrácia perspektívájával ötvöző tantervben — bátrabb, nyitottabb a megfogalmazás a korosztály primer esztétikai szükségleteit illetően, s nő a par excellence gyermekirodalom iránti fogadókészség is. (Egyébként szoros összefüggésben azzal, hogy ez a tantervi koncepció védi meg a korábbi irodalomfelfogás dekadenciavádjától a "szegény kisgyermek panaszai" jegyében fellépő "nyugatos költőket" — s hát a történelem tragikus fintora folytán védi meg előre is.) "Kiváló költőink gyermekversei" — így fogalmaz a dokumentum, majd ezt olvashatjuk: "Az irodalom tanítása a lélekművelés szolgálatában áll, nevelő hatását csak az olvasmánytárgyalás feltétlenül uralkodó szerepének biztosításával és a tudományos rendszerességre törekvő irodalomelmélet szinte teljes mellőzésével érheti el. Nem "tant" tanítunk, és az olvasmány nem melléklet vagy példatár az elmélet egyes tételeire, hanem nevelőmunkánk központja."

A fordulat az 1954-es tantervi koncepcióban teljesedik ki. Egy szélsőségesen racionalistává fogalmazott feladatrendszerben az ismeretterjesztő és a szépirodalmi művek közti különbség lényegében elmosódik, a megfogalmazások látens módon idézik fel meg nem nevezett vitapartnereiket, elsősorban a magyar reformpedagógia jeleseit (így Nemesné Müller Mártát), amikor az esztétikum sajátos, mással nem pótolható szerepét tették kérdésessé. Merőben véletlen, hogy ezenközben a szovjet példa átvételére ösztönző törekvések folytán a Szovjetunió irodalmának mégiscsak jóformán gyermekirodalmat reprezentáló művei áramlottak a tananyagba (Katajev, Gajdar, Pantyelejev, Marsak és természetesen a tanmesék írója: Oszejeva).

Ez az "ismeretterjesztő" irodalomtanítási koncepció még 1962-ben is jellemzőnek mondható.

Az 1978-as tantervi koncepció tükröz jelentős szemléleti fordulatot: "Szépirodalmi alkotások érzelmi-esztétikai hatására építve, kapcsolatot keresve a társművészetekkel fejlessze tovább a tanulókban a világ esztétikai birtokbavételének képességét." (Kiemelés tőlem — T. L.) A fordulat nem egy-

szerűen a tantervcsináló szakma fejlődése, mögötte ott munkál a magyar gyermekirodalom "eredeti felhalmozása", a Móra Kiadó "nagy korszaka", s hát természetesen a magyar 70-es évek békeidőt idéző stabilitása. Mint korábban jeleztem, a 87-es tantervi korrekcióban a nemzeti szempontok hangsúlyának felerősítése, a "kronológiai vonalvezetés" követelménye az ideológiai destabilizációra való "felkészülés" védekező reflexe. A 78-as tanterv "Rólad szól a mese" című jelképes fejezete újra érvényét veszteni látszik.

Nézzünk azért néhány konkrét példát. Ezek jóformán találomra kiragadott, alaptételünket erősítő példák. Nyilván nem kell az olvasót figyelmeztetni arra, hogy a valóság teljességében a tendencia nem ilyen tisztán létezik. De szemléletesek példáim annyira, hogy bizonyítsák az előbb elsoroltakat.

Itt van Mikszáth Kálmánnak a Ló, a bárányka és a nyúl című novellája. 1920-ban, 26-ban színesíti az olvasókönyvet (4., illetve 5. osztályban), s hosszú szünet után 1978-ban tér vissza. Miközben 1949-től 1962-ig a nagy palóc mesélőt a Pénzügyminiszter reggelije című karca reprezentálja. József Attila Perce 1949-ben és 1978-ban példa (49-től 71-ig a költőtől idézett szemelvények jelentős darabja a Favágó). Mondani sem kell, hogy József Attila a felszabadulás előtt nem került tankönyvbe. S bármennyire meglepő, Babits és Kosztolányi is 1947-tel vonul a tananyagba. Babitsot jelképesen a Zsoltár gyerekhangra képviseli.

De igazolja tételünket Török Sándor sorsa is. Híres manói, Kököjszi és Bobojsza 1947-ben, majd 1978-ban legitimálódnak tankönyvben, s hasonlóan járt Tamásinak az Ábele is. Zelk Zoltán életművének sorsa jelképes. 1947—49-ben jelenik meg az olvasókönyvekben az Este jó című népszerű — par excellence — gyerekvers, 1949-ben a Három nyúl mese is szerepel, 1950-ben, 1955-ben átadja helyét a politikai verseknek, hogy 1980-ban újra mese, a Kiscsikóról szóló kerüljön vissza méltó helyére. De Petőfi sem jár másképp! A Fekete kenyér (ez a tömörségében is messzemenőkig ideologikus vers) előbukkan 1896-ban, 1941-ben és 1978-ban is, míg az Arany Lacinak csak 1949-ben, 1968-ban, 1972-ben érdemesül tankönyvbe valónak. Az Arany-költemények közül kettőnek a sorsa izgalmas. A walesi bárdok csak 1945 után juthat tankönyvbe, a Családi kör viszont az 1896-tól 1941-ig tartó folytonosságot követő cezúra után, 1980-ban kerül tankönyvbe.

* * *

Nem sorolom a példákat tovább, mert minden eset újabb izgalmas gondolatmenet kiindulópontja lehet. (Ezek végiggondolása újabb kutatói feladat.) Egy biztos: gyermekeinknek, növendékeinknek — végre — olyan korra van szükségük,

mely a biztonságos jelen élményével kínálja meg őket, mely jelen időben nevelőiknek ideje, türelme van elfogadni őket gyereknek. Van türelmük kivárni, míg magukba építik a múltból, ami rájuk tartozik, s van türelmük kivárni, míg megtervezik magukban a jövőt is (amit oly szívesen neveznénk a költővel harmóniának).

S e feladathoz a pedagógiának nélkülözhetetlen szövetségese (nem szolgálója, szövetségese) a gyermekirodalom.

BODA EDIT—TOMPA KLÁRA

A TANÍTÁS MINT KOMMUNIKÁCIÓ

Miért és hogyan készült videofelvételünk?*

Tanár szakos hallgatóink gyakran hitetlenkednek, ha arról esik szó, hogy a tanári személyiség, a tanár kommunikációjának minősége a tanítás-tanulás eredményességében nagy szerepet játszik. Sok egyetemi hallgató pedagógiai tudáson kizárólag a szaktárgy tudását érti, vagyis a szaktudományos felkészültséget. Úgy érzik, hogy a gyerekeknek — különösen a nagyobbaknak — ez imponál, s az így biztosított tanulói attitűd szinte önmagában és önmagától megoldja a tanulásirányítást, biztosítja a tanulás eredményességét. Érdekes megfigyelni, hogy a hallgató, aki esetleg maga is viselte vagy viseli a szakszerűtlen pedagógiai munka következményeit, nem ismeri fel annak veszélyeit. Még inkább különös, hogy az a hallgató, aki — csakúgy, mint bárki más — élete minden percében tapasztalhatja a saját bőrén a különböző kommunikációs helyzetek kínosságát vagy éppen ellenkezőleg, feloldó, inspiráló voltát, a tanári pályára készülve nem tartja a tanári tudás részének, nem tartja tehát igazán fontosnak a kommunikációs készséget.

A másik, e témakörbe vágó tapasztalatunk, hogy a hallgatók nincsenek tisztában leendő tanítványaik érzékenységével, nem tételeznek föl — különösen a kisebbekről — annyi megfigyelőképességet, kritikai érzéket, a kommunikációs reagálásnak azt a hevességét és finomságát, amellyel valójában a gyerekek a tanár minden megszólalását és lényének minden megnyilvánulását

*A tanítás mint kommunikácó c. videofelvétel rendelhető az alábbi címen: Országos Oktatástechnikai Központ Kereskedelmi Osztály, Veszprém, Szabadnép út 15. 8200.

követik. Az egyetemi hallgató, aki magát már felnőttnek tartja, és sok tekintetben tarthatja is, mégis túl fiatal ahhoz, hogy az idősebbek szavára, meggyőzési kísérletére véleményt változtasson. Arra gondoltunk tehát, hogy nem a tudományos megismerés absztrakcióival, nem a sokéves egyéni tapasztalás jóindulatú érveivel, hanem valamely egyedi, konkrét eset drámai bemutatásával próbáljuk meg a hallgatók gondolkodását befolyásolni.

Hallgatóink többsége természetesen látott már a társai vagy a saját tanításáról készült videofelvételt. Ezek lehetnek teljes óráról, teljes osztállyal készült felvételek éppúgy, mint mikrotanítási szituációkat rögzítő képsorok. De, jóllehet, a második felvételtípus során mind a tanár, mind a kisebb létszámú gyerekcsoport viselkedése jól megfigyelhető, nem mondhattunk le egy sűrítettebb, a tanár—gyerek interakció minőségének hatását pregnánsan megmutató videoprogram készítéséről. Műfajilag ez a program a dokumentumfelvétel és a minden ízében a fikcióra épülő videoműsor között van. Felfogható pedagógiai kísérletként is, olyan esettanulmányok soraként, ahol a gyerekek természetes reakcióit a szituáció laboratóriumi jellegének ellenére is biztosítani tudtuk.

Mindezen követelmények elsősorban a videofelvételek jellegének meghatározása, módszerének kialakítása és a szervezés szempontjából jelentettek számunkra megoldandó problémákat. A következőkben áttekintjük őket, mind a dilemmákat, mind pedig azokat a megfontolásokat, amelyek esetenként végül egy bizonyos megoldáshoz vezettek.

Mi legyen a tanítási feladat?

Ha azt a követelményt támasztottuk magunkkal szemben, hogy a gyerekek reakciói valódiak legyenek, s hogy a videofelvételen szereplő tanítási-tanulási szituációt az eredményesség szempontjából igazán értékelhessük, olyan helyzetet kellett teremtenünk, amely mind a tanár, mind a gyerekek számára munkát, váratlan helyzeteket, megoldandó feladatokat jelent. Azt is szerettük volna biztosítani, hogy az "óra" többféle didaktikai feladat megoldásának is eleget tegyen. Tehát — a mikrotanításban szokásos gyakorlattal szemben, amikor mondjuk csak a kérdezésre, az új anyag tárgyalására vagy egyéb didaktikai mozzanatra koncentrálnak a hallgatók — a felvételen egy teljes tanóra problémagazdagságát kívántuk bemutatni. Erre egyrészt azért volt szükség, mert a tanár viselkedését és a gyerekek reakcióit többféle szituációban kellett vizsgálnunk, másrészt egy tanítási-tanulási folyamat eredményességét csak a relatíve teljes folyamat "nyílt színi" bemutatása után

vizsgálhattuk. Természetesen nagy akadályt jelentett az időkeret szűkössége. A videoprogram nem lehetett hosszabb 30 percnél, figyelembe véve tehát a belső arányokat, egy-egy tanítási szituáció időtartama maximum 5 perc lehetett. Milyen témát tűzzünk ki tehát? Milyen "órát" tartson a tanár?

A magyar iskolákban szokás, hogy mielőtt egy költemény elemzésére, interpretációjára sor kerül, a tanulók kívülről megtanulják a verset. Természetesen csak a rövid szövegeket, leginkább az ún. gyermekverseket, és főleg csak az alsóbb osztályokban. Ezt a körülményt használtuk ki, hiszen egy négysoros verset egy perc alatt megtanulhatnak a gyerekek, és bőven jut idő a beszélgetésre, sőt még az ismételt szövegmondásra és az értékelésre is. Vagyis a lényeget tekintve minden klasszikus didaktikai mozzanat jelen van a szituációban, az új tananyag bemutatásától a feldolgozáson át az összefoglalásig és az értékelésig.

Hogyan választottunk tanárt?

A videofelvételeken általában kétféle megoldással találkozunk. Vagy tanár tanít, vagy egy színész játssza el a tanár szerepét. Az első esetben előny a szaktudás, a pedagógiai tudás, a legtöbb esetben hátrány azonban a rutin hiánya, a lámpalázas mozgás vagy a tökéletlen beszédtechnika. Sokszor bebizonyosodott, hogy nem mindig az a legjobb "televíziótanár", aki az életben a legkiválóbb pedagógus. Gyakran előfordul az is, hogy a személyiség "nem jön át" a képernyőn, a nézők nem fogadják el érvényes példaként.

A színész jól beszél, jól mozog, néha túlságosan is jól, s részben ez okozza a vele készített pedagógiai felvételek hamisságát. Nyilvánvaló, hogy semmiféle megírt szöveg nem hathat spontánul, de ha úgy is hatna, mit kezdhet a színész a gyerekek reakcióival, hogyan lesz úrrá a pillanatról pillanatra változó helyzeten? Nyilvánvaló, hogy az így felépített konstrukció már az első szavak után összeomlik. Fikciós játékban talán igen, pedagógiai kísérletben azonban a színész mint tanár semmiképp nem képzelhető el.

Döntésünk tehát az volt, hogy a tanár szerepében pedagógust szerepeltetünk. Igen ám, de mi nemcsak pozitív, hanem negatív példákat is be akartunk mutatni. Ki vállalkozik rá, melyik tanár, hogy engedje magára sütni az agresszivitás vagy a szétszórtság bélyegét? Kinek mondhatnánk: Felkérünk erre a szerepre, mert mi ilyennek látunk. Ez nyilvánvalóan képtelenség. Kompromisszumos megoldást kellett találnunk, s bizonyos mértékig a véletlen is segítségünkre sietett. Találtunk egy utolsó éves magyar—ének szakos hallgatót, Z.-t, aki nagyszerűen tanított, és kifejezett színészi adottságai, intelligen-

ciája révén mindenféle átlényegülésre is képes volt. Remélhettük tehát, hogy a tanítási szituáció néhány perce alatt nemcsak külsőségeiben, hanem belülről is élni fogja szerepét, és a gyerekekkel való bánásmódját, egész magatartását és tanítási metódusát ez a belső átéltség fogja vezérelni.

Z. erkölcsi védelmét azonban biztosítani kellett, elsősorban a gyerekek előtt. Találtunk erre is megoldást.

Hogyan választottuk ki és készítettük fel a gyerekeket?

Szép számmal láttunk olyan videoprogramokat, ahol a szereplő gyerekek forgatókönyv alapján viselkednek, reagálnak, beszélnek. Amennyiben nem fikciós játékról van szó, számunkra ez a megoldás elfogadhatatlan. Nyilvánvaló, ha a gyerek tudja, hogy a színész-tanár kedvességére vagy gorombaságára neki úgy kell reagálnia, ahogyan feltételezése szerint az ember a kedvességre vagy a gorombaságra reagál, legfeljebb egy gyermeki prekoncepción alapuló gyengébb-jobb színjátékot látunk, s nem valódi kommunikációs helyzetet.

Amikor programunkat terveztük, csak az a megoldás jöhetett szóba, hogy — ellentétben a "tanárral" — a tanulók minden ízében valódiként élik át a helyzetet, és olyannak látják Z.-t, amilyennek aktuális szerepe szerint lennie kell.

A programban négy szituációt terveztünk, egyenként 5-6 fős gyermekcsoporttal, hogy a reakciók a kamera segítségével megfigyelhetők és rögzíthetők legyenek. A dolog természetéből következett, hogy felvétel közben nem lehetett megállni, még kevésbé ismételni. Számolnunk kellett azzal is, hogy Z.-t elhagyja a lélekjelenléte. Ezért minden szituációt kétszer vettünk fel, mindig más-más gyermekcsoporttal. Szükség volt tehát 40-45, megközelítőleg 10 éves tanulóra. Két iskola párhuzamos osztályaiból választottuk ki őket, véletlenszerűen. Előzetesen csak annyit tudtak, hogy a stúdióban egy rövid órát rögzítünk szalagra, és nekik mindazt ügyesen meg kell oldaniuk, amit a tanár mond.

Z. a stúdió ajtajában fogadta a gyerekeket, már aktuális szerepe szerint. A tanításra szánt időn kívül ez az egy-két perc állt rendelkezésére, hogy személyiségének hatása alá vonja őket. A bemutatkozás és az ültetés után máris kezdődött az óra. Mivel a szerep, amelyben mutatkozott, nem volt mindig rokonszenves, Z. kikötötte, hogy a felvétel után "leleplezhesse" magát, és megmutatkozhassék a gyerekek előtt a maga valójában. Feltételét méltányoltuk, és lehetőséget teremtettünk a gyerekcsoporttal való "civil" találkozásra. Nagyon érdekes volt megfigyelni, hogy a gyerekek az előző élmény

hatásától milyen nehezen szabadultak. Nem hittek még a saját szemüknek sem. Végig megvolt az az érzésünk, hogy az igazi Z.-t nem tudták azonosítani azzal a személlyel, akit a felvétel során megismertek.

Hogyan szabályoztuk előre a tanítás menetét?

A négy különböző minőségű kommunikációs szituációban született tanítási eredménynek végül számszerűen is összehasonlíthatónak kellett lennie. Ezért a tanítás menetének alapstruktúráját, a megoldandó tanári feladatokat Z.-vel közösen, előre meghatároztuk. Először be kellett mutatnia a verset, majd szó szerint megtanítania, ezután néhány — azonos — kérdést kellett a szöveggel kapcsolatban föltennie, el kellett érnie, hogy a gyerekcsoport ismételten elmondja a verset, végül pedig értékelnie kellett a gyerekek munkáját. Mindezekből az elemekből összeállítható volt az egyes tanítási szituációk eredményességét elemző szempontsor.

Hogyan épül föl a teljes videoprogram?

Az eddig elmondottak bizonyos elvi problémák megfogalmazását és az általunk választott megoldási mód ismertetését célozták. Mindez videoprogramunk középső tömbjére vonatkozik, arra, amely a tanítási szituációkat vonultatja fel, és mindegyik után rögzíti a részt vevő gyerekek spontán, verbálisan megfogalmazott véleményét is.

Milyen megfontolás alapján döntöttünk négy meghatározott minőségű kommunikációs szituáció mellett, azaz milyen alapon jelöltük ki azt a négy tanártípust, tanáregyéniséget, amelynek magatartására választ vártunk a gyerekektől? Bevalljuk, nem az idevágó szakirodalom tipológiájának egyikét fogadtuk el, hanem rábíztuk magunkat az empíriára, azaz többen összevetettük tapasztalatainkat, "szavaztunk". A vélemények egybevetése után úgy találtuk, hogy az iskolában igen gyakori tanári magatartásformákként érdemes egy "kemény", egy "nyájas", egy "bátortalan" és egy "szeretetre méltó" figurát formálnunk. Döntésünk gyarló voltával tisztában voltunk, hiszen az egyik magatartás inkább a jellemből fakad, a másik esetleg csak a gyakorlat hiányából. A figurák kiválasztásának szempontja elég eklektikus tehát, mégis, e magatartásformák életszerűsége volt a döntő érv mellettük. Egyébként az emberi viselkedés oly sokféle, hogy bemutatásának úgysem lehetne a végére érni. A mi szempontunkból az volt a fontos, hogy az iskolában gyakran megjelenő, talán kicsit szélsőséges, de várhatóan erőteljes reakciókat kiváltó karaktereket

formáljunk. A tanítást minden alkalommal három kamerával rögzítettük. Az egyik a tanárra, a másik a csoportra irányult, a harmadik a gyerekek közelképét mutatta. A szinkron felvételeket utólagos montírozással választottuk ki, és helyeztük egymás mellé az egymásnak válaszoló képeket.

Az egyes tanítási szituációkat olyan hangfelvétel követte, amelynek során a gyerekek spontánul elmondták a tanár külsejére, viselkedésére és a saját közérzetükre — az egész interakcióra — vonatkozó megjegyzéseiket. Ezeket a hangfelvételeket utólag meghatározott időtartamra összevágtuk, és állóképekkel társítva a tanítási blokk után helyeztük el.

Videoprogramunk középső tömbje tehát négy olyan tanítási szituációt mutat be, ahol ugyanazt a feladatot oldja meg négy különböző egyéniségű tanár (azaz Z.), a gyerekcsoportok eközben cserélődnek. Az "óra" után a gyerekek — meglepő éleseszűséggel — nyilatkoznak is a történtekről.

A videoprogram középső blokkját csoportbeszélgetés előzi meg, illetve zárja le. A beszélgetés szereplői: három tanár szakos hallgató (köztük Z.) és egy tanárkolléga, aki a hallgatók tanítási gyakorlatait vezeti. A bevezető csoportbeszélgetésben a hallgatók megfogalmazzák azt a tanári kommunikáció erejével kapcsolatos kételyüket, amelyet fentebb említettünk. Elhatározzák, hogy egy kísérleti szituációban megpróbálnak bizonyítékot vagy ellenbizonyítékot keresni, és megbeszélik a kísérlet feltételeit. Ezek ugyanazok természetesen, mint amelyek a középső felvételtömb már ismertetett menetét meghatározzák. Z. vállalkozik, hogy megformálja a négy tanárfigurát.

A záróbeszélgetésben a felvételek visszajátszása során a hallgatók tanárukkal együtt elemzik az egyes megjelent kommunikációs minőségek technikai vonatkozásait. A technikai mozzanatokat insert-rendszer rögzíti a néző számára a jobb bevésés végett. Szó esik a metakommunikációról és a kommunikációs mozzanat kongruens vagy inkongruens voltáról is. Végül még néhány fontos — néhol már inkább a morál szférájába tartozó — problémáról beszélnek: pl. lehet-e, kell-e, szabad-e változtatnia egy tanárnak — s mily mértékben, mely irányba — természet adta kommunikációs adottságain. Mi a jellem, a lélek és a kommunikáció technikája közötti összefüggés.

A záróbeszélgetésben a négy tanítás eredményességét is megvitatják a résztvevők. Vizsgálják a gyerekek attitűdjeit (hogyan nyilatkoztak a tanárról, jelentkeztek-e önálló versmondásra, milyen volt a közérzetük), és összevetik a kognitív tudás elemeit (megtanulták-e a gyerekek a verset, hány kérdést tudott föltenni a tanár, hányra válaszoltak helyesen a tanulók). A felvételen látottakból és az elemzés eredményéből fehéren-feketén kiderül, hogy a tanár magatartása döntő a tudás megszerzésében és a tantárgy iránti

attitűd kialakulásában. Ez a következtetés nem egy átfogó tudományos vizsgálat summája, csak egy — ha úgy tetszik — drámai jelenetsornak a tudományos szempontot és metodikát sem nélkülöző értékelése.

Kinek szól a programunk?

Természetesen az egyetemek és a főiskolák tanárjelöltjeinek. Ők ugyanis nyíltan beszélnek kételyeikről, tehát jogunk van mindent megtenni e kételyek eloszlatása, a meggyőzés érdekében. Mert vajon gondolhatjuk-e, hogy létezik olyan diplomás, esetleg több éve is tanító pedagógus, aki a videoprogram negatív típusaihoz hasonlít, vagy ne lenne tisztában az emberi interakció hatásának elsöprő erejével. Netán ne tenne eleget a tanári pályán vitathatatlan kötelezettségnek, ne elemezné tudatosan magatartásának belső rugóit, s ne tenne meg mindent kommunikációs technikájának csiszolása érdekében.

Valójában nagyon féltünk attól, hogy tanár kollégáink hogyan fogadják majd a továbbképzések alkalmával programunkat. Félelmünk alaptalan volt. Mert bár a tanár talán az egész világon "a nemzet napszámosa", s tele van a státusából fakadó érzékenységgel, sértődékenységgel és mimózalelkűséggel, kollégáink reakciója mégis sokkal inkább az egészséges humor, önirónia, önreflexió volt, semmint azt valaha is remélni mertük volna. Mindez örömünkre szolgált, mert összecsengett azzal, amit el akartunk érni, s azzal is, amit belőlünk, készítőkből a témával való behatóbb foglalkozás a tervezés s a felvételkészítés szakaszában kiváltott.

Inspirációt kaptunk, hogy folytassuk a témával való foglalkozást. Talán egy frappánsan szerkesztett — órarészleteket rögzítő — videós példatár kommunikációs megnyilvánulásainak szakszerű elemzése, talán egy, az önreflexiót és önnevelést szolgáló írásos szempontsor közreadása, talán nagyobb tanulók és tanáraik vallomása kommunikációs sikereikről és kudarcaikról vagy mindezek kombinációja ölthet a következő években testet, formálódhat olyan oktatócsomaggá, komplex programmá, amely szerény útjelző egy kalandos úton. Ez a nagy kaland voltaképp sohasem ér véget: ez az ember szocializációja, talán az élet maga.

E tanulmány angol nyelven az INTERACTIVITY '88 hágai konferencia (1988. október 5—7.) kiadványában Interactivity as a Human Ability címmel megjelent.

BERECZKY TAMÁS

EGY INTERKULTURÁLIS METODIKA ESÉLYEI MAGYARORSZÁGON

Néhány éve új irányzat figyelhető meg az idegennyelv-oktatás metodikájában: az interkulturális módszer. 1988 nyarán módomban állt Hamburgban egy tanfolyamon megismerkedni ezzel a metodikai rendszerrel. A tanfolyamot a Hamburgi Egyetem Idegen Nyelvi Intézete rendezte, a résztvevők között 20 ország némettanárai kaptak helyet.

A következő oldalakon megpróbálom rövid összefoglalását adni e módszer lényegének, és vitaindító szándékkal szeretnék néhány problémát is felvetni a módszer magyarországi bevezetésével, illetve elterjesztésével kapcsolatban.

Mi az interkulturális metodika?

Igazából semmi újról nincsen szó, a módszer lényege talán minden idegennyelv-tanár előtt ismerősnek fog tűnni. Lényegében arról van szó, hogy az idegennyelv-tanítás nem merülhet ki csupán az idegen nyelv tanításában. A tanulót meg kell ismertetni az adott nyelv kultúrájával, be kell vezetni az adott nyelven élők gondolkodásmódjába, szemléletébe. Ez eddig egyszerűen hangzik. S hiszem, hogy ez pont az, ami minden nyelvtanár célja kell hogy legyen. Mégis számtalan pedagógiai-metodikai kérdést vet fel ennek az egyszerű alapelvnek az értelmezése — és nem csupán az idegennyelv-oktatásban. Meg kell vizsgálni a módszer alkalmazásának lehetőségeit és előnyeit az általános pedagógia, metodika és a személyiségfejlesztés szempontjai szerint is.

Mi az interkulturális metodika célja? A Német Szövetségi Köztársaság Goethe Intézetének egy műhelybeszélgetésről készült dokumentációs anyagában (1) ezt olvashatjuk: "Az idegennyelv-oktatásnak a saját nyelv és kultúra hátterére építve és érintkezve az ismeretlennel a tanuló azon képességét kell fejlesztenie, aminek segítségével módjában áll az ismeretlen és a saját életformákat a maguk különbözőségében megragadni." "Ezáltal az idegennyelv-oktatás is kétirányúvá válik: egyrészt a tanulót meg kell ismertetnie az ismeretlennel, másrészt meg kell tanulnia, hogy hogyan rendszerezze és mutassa be saját magát és saját kultúráját (Találkozás az ismeretlennel a már ismert talaján)." (2)

Ha átgondoljuk ezt a definíciót, illetve célkitűzést, egyértelmű, hogy az interkulturális metodika sokkal nagyobb teret követel az oktatásban, mint amit a nyelvórák nyújtani képesek.

Az interkulturális metodika és a kommunikatív nyelvoktatás viszonya

Lám, alighogy a kommunikatív nyelvoktatás teret nyert Magyarországon, máris fel kell ismernünk, hogy nálánál modernebb irányzatok vannak kialakulóban. Mennyiben új tehát az interkulturális metodika a kommunikatívhoz képest?

A kommunikatív nyelvoktatás céljául tűzte, hogy felfedezve azokat az elemeket, amelyek az emberi kommunikációban (beszédben) univerzálisak, ezekre alapozva teremtse meg a terét az idegen nyelvi kommunikációnak. Erre a legalkalmasabbnak az olyan szituációk bizonyultak, amelyek a hétköznapi életben gyakran fordulnak elő. Például a bevásárlás, az orvos, az iskola témája stb. Az interkulturális metodika szakemberei újragondolták ezeket a szituációkat abból a szempontból, vajon tényleg annyira univerzálisak-e. Tényleg ugyanúgy, ugyanolyan szavakkal vásárolunk be, panaszkodunk az orvosnak, vajon ugyanúgy járunk-e iskolába angolul, németül, japánul vagy magyarul? Bizony nem. Hányszor okoz gondot külföldön járva, hogy nem tudjuk, melyik üzletben kapunk kenyeret, mi a különbség a "butcher" és a "fowler" között, hogy kinek van elsőbbsége az utcán, a gyalogosnak, a biciklistának vagy az autónak! (Hollandiában például a biciklista szent és sérthetetlen, hatalmas buszok is elsőbbséget adnak neki.)

Hasonló gondot okoznak a nyelvi interferenciák is: az azonos eredetű és hasonló alakú szavak eltérő jelentése a különböző nyelvekben. (3) A kommunikatív nyelvoktatás eddigi gyakorlatában ezeket a jelenségeket külön kellett fáradságos munkával a tanulóval elsajátíttatni, s újra és újra el kellett magyarázni, hogy ez általában igaz, de most éppen egy kivételről van szó. S tudjuk jól, hogy már rögzített tudásanyagot sokkal nehezebb "felülírni", mint eleve helyesen megtanítani. Emellett a nyelvészetben már régóta folyó preskriptív-deskriptív vita szempontjaihoz is kapcsolódik ez a probléma. Belátható, hogy a nyelvtan tanításában nem lehet sem a preskriptív, sem a deskriptív módszernek teljes prioritást adnunk. A nyelvtan sok elemét csak preskriptív módszerrel lehet megtanítani, hiszen különben a tanuló elveszíti áttekintését. Ám a beszédképesség fejlesztésénél, a kommunikációra való felkészítésnél egyedül a deskriptív módszer lehet a helyes. Valóban életszerű, hétköznapi környezetben kell bemutatni az egyes problémákat, s ez kitűnő lehetőséget is biztosít arra, hogy a preskriptív módon oktatott nyelvtan további nehézségeit (kivételek, pragmatikai problémák) bemutassuk és rögzítsük.

Az interkulturális metodika tehát kijelenti: hagyjuk el az univerzális szituációkat, ne hivatkozzunk rájuk! Az adott nyelvre szabott szituációkat

kell megtanítani, s az általánosítást hagyjuk meg a tanulónak. Ez egyébként jelentős motivációs erő is lehet, és fejleszti az önálló gondolkodást. Az interkulturális metodika tehát nem mond le a szituációkról, sőt kiemeli azok fontosságát. Mindössze a valóban életszerű szituációkra helyezi a hangsúlyt.

A nemzeti sztereotípiák problémája (4) a legjobb példa arra, hogy ahány nemzet, annyiféle jellemző viselkedésmód, annyiféle gondolkodásmód. Le kell szögeznünk, mondják az interkulturális metodika hívei, hogy egy más nyelv más életmódot is feltételez. A kérdés az, hogy sikerül-e megragadni azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek a nyelvet, annak kultúráját, az anyanyelvet és annak kultúráját összekötik.

Mit értünk kultúrán?

Ehhez persze definiálni kell, hogy mit értünk kultúra alatt. Az interkulturális metodika a kultúra definíciójaként a következőket fogadja el: a kultúra szociális formarendszer, amelyben szociális csoportok a felmerülő problémákat megoldják. (5)

Értelmezzük ezt a definíciót! A kultúra tehát semmiképpen nem folklorisztikus fogalom, magába foglalja a modern civilizáció fogalomsíkját is. Problémákról beszél, és itt nem szabad megfeledkeznünk a hétköznapok szituációiról. A hétköznapok a kultúra szerves és lényegi részét képezik, és ez az a rétege a kultúrának, amellyel a nyelvtanuló a legközvetlenebbül találkozik. Ezért a nyelvtanításnak is erre kell koncentrálnia. Továbbá az is világos kell hogy legyen, hogy az ilyen nyelvtanításnak része az országismeret (a legszélesebb értelemben) és maga a nyelvoktatás.

A fentiekből logikusan következik (s ezt az interkulturális metodika célkitűzéseit megfogalmazó két idézet is kimondja), hogy erre a legjobb, sőt egyetlen módszer a komparatisztikus, összehasonlító jellegű oktatás. Ennek értelmében pedig az interkulturális metodika pedagógiai-politikai jellegű módszer, s ennek ma egyre nagyobb felelősségét a nyelvtanárnak vállalnia kell.

Ehhez a komparatisztikus módszerhez elengedhetetlen, hogy a nyelvet tanuló biztosan mozogjon legalább egy nyelv kultúrájában, hiszen tanulni úgy lehet a legjobban, ha már létező alapra építhetünk fel új tudáselemeket. Ez nyilvánvalóban az anyanyelv kultúrája kell hogy legyen. Nagy tehát a feladata a nyelvtanárnak: egyszerre kell képessé tennie a tanulót saját kultúrájának felfedezésére és erre építve arra, hogy egy idegen kultúrában is otthonos legyen.

A nyelvtanár dolga?

Felmerülhet a kérdés, hogy vajon mindez lehet-e csak a nyelvtanár dolga. Véleményem szerint nem. Az interkulturális metodika következetes alkalmazása az egész tanterv újragondolását feltételezi. Persze ez is képtelenség. Meg kell hát elégednünk azokkal a szerényebb keretekkel, amelyeket a nyelvoktatás biztosít, számolva azzal, hogy egy ilyen metodika szélesebb tájékozottságot, nagyobb felkészültséget és naprakészséget követel alkalmazójától. Továbbá — főként a kezdeti időszakban — számolnunk kell a tanulók idegenkedésével, hiszen e módszer keretében a megszokott, régről ismert nyelvtanulási módszerek kisebb jelentőségűek, s ezt a tanulókkal elfogadtatni nem mindig egyszerű.

Az interkulturális metodika elterjedtsége

Ez a metodika leginkább a Német Szövetségi Köztársaságban elterjedt. Ennek egyik oka a bevándorlók, vendégmunkások, illetve azok gyerekeinek nagy száma. A némettanároknak meg kellett találniuk azt a módszert, amellyel a leghatékonyabban taníthatják egyszerre a nyelvet és annak kultúráját. Az NSZK demográfiai és nemzetiségi összetétele is elengedhetetlenné tett bizonyos szemléletváltozást. Nem utolsósorban az is feladata az iskolának, hogy a német gyerekeket meggyőzze arról, hogy a bevándorlók kultúrája a saját kultúrájukkal egyenrangú és egyenértékű. Ez volt tehát az alapja az interkulturális metodika elterjedésének. Meg kell állapítanunk, hogy ez a metodika különböző kultúrák között semmiféle hierarchikus rendet nem állít fel, hanem minden kultúrát egyenrangúnak tart. (6)

Az NSZK-ban az elméleti munkák után most kezdenek megjelenni az első, e metodika szerint szerkesztett tankönyvek, általában két változatban: egyik változat a németországi némettanítás céljait szolgálja, a másik pedig a külföldi némettanítását. (7) Kísérletek angolszász területen is folynak. Az interkulturális metodika az új tankönyvek és oktatási segédletek egész sorát feltételezi. A tankönyvek átdolgozása vagy újak írása tetemes összegeket emészt fel és sokáig tart. Ezért a legelterjedtebb a glosszáriumok írása. A glosszáriumok feladata, hogy egy-egy nyelvre specializáltan interkulturális metodikájú segédlettel, külön feladatokkal bővítse ki az általában kommunikatív rendszerrel épülő tankönyveket. Az egyéb segédletek terén a legfontosabb szerepet az autentikus hangfelvételek játsszák. Tekintve, hogy a cél életszerű szituációk bemutatása, ez legkönnyebben hangfelvételekkel lehetsé-

ges. Emellett fontosak a diasorok is, amelyek sokat segítenek a szemléltetésben.

Az interkulturális metodika természetesen számol az oktatási segédletek legújabb generációjával, a számítógépekkel. Itt a lineárisan programozott oktatásnak kisebb szerep jut, nagyobb a jelentősége a fejlettebb módszereknek, pl. az interaktív videónak vagy a bonyolultabb, elágazásos programoknak.

És itthon?

A magyarországi idegennyelv-oktatás sanyarú helyzete közismert. Az általános iskolai és gimnáziumi nyelvoktatás kezelhetetlenül nagy csoportokkal és kevéssé használható tankönyvekkel nyomorított helyzetét csak nehezítik a sokszor igen csábító, de többnyire eredménytelen magánnyelviskolák. A tankönyvkiadás nem képes követni a metodika, illetve a pedagógia tudományának fejlődését. Nem biztos, hogy megoldás a népszerű külföldi tankönyvek magyarországi kiadása. Ezek a tankönyvek egyrészt drágák, másrészt nem a legkorszerűbbek. Az adaptálásra, tehát e tankönyvek átdolgozására történtek már kísérletek, de ez sem hozott átütő sikert. Hasznos lenne tehát egy modern, interkulturális tankönyv megírása vagy a már meglévők ilyen szempontú alapos átdolgozása.

Nálunk a kommunikatív metodika is csupán néhány éve kezd teret nyerni. Ez ugyan szomorú, de talán lehetséges a kommunikatív fázist kihagyva, áttérni az interkulturális módszerre. Nem szabad ugyanakkor megfeledkezni arról, hogy az interkulturális metodika alkalmazása energia- és főleg pénzigényes. Meg kell tehát vizsgálni, hogyan lehetne a módszert a leggazdaságosabban elterjeszteni.

A legfontosabb természetesen a nyelvtanárok meggyőzése a módszer előnyeiről. Erre a legmegfelelőbbnek az alkalmas szakirodalom biztosítása tűnik. Az interkulturális metodika irodalma még nem túlzottan széles. Mindazonáltal helyes lenne néhány útmutató szakmunka lefordítása. (8) A Goethe Intézet kiadásában megjelent munkák természetesen a budapesti kirendeltség könyvtárában is hozzáférhetők. Hasznos lenne továbbá különböző tanfolyamokon megismertetni a tanárokat a módszerrel. Arra kellene ösztönözni őket, hogy saját maguk állítsanak össze egy, az interkulturális metodika követelményeinek megfelelő tanmenetet, vagy ilyen szellemben egészítsék ki a ma használatos tananyagokat.

Azt gondoljuk, hogy az interkulturális metodika elfogadva és alkalmazva a világ kultúrájának egyre nagyobb mértékű egységesülését, ugyanakkor szem

előtt tartva az egyes nemzeti kultúrák megőrzésének fontosságát, korunk nyelvoktatásának hatékony és megfelelő metodikai módszere lehet. Elterjesztése mindenképpen üdvös lenne, és sokat lendíthetne a magyarországi nyelvoktatás helyzetén.

JEGYZETEK

(1) Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen, Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe Instituts München. Herausgegeben von Gerighausen/Seel, Goethe Institut München 1983, p 10 f.

(2) "Im Kontakt mit der fremden und vor dem Hintergrund der eigenen Sprache und Kultur muß Fremdsprachenunterricht die Fähigkeit der Lerner fördern, fremde wie eigene Lebensformen in ihrer Verschiedenartigkeit zu erfassen." "Damit geht auch der Fremdsprachenunterricht von einer Zweigleisigkeit aus: Der Lerner soll einerseits mit Fremdem vertraut gemacht werden, andererseits soll er aber auch lernen, sich selbst und seine eigene Kultur zu thematisieren und darzustellen (Auseinandersetzung mit dem Fremden auf der Folie des Vertrauten)."

(3) Pl.: agenda, angolul = napi program, franciául = naptár; subway, britül = aluljáró, amerikaiul = metró.

(4) Itt hadd említsek csak néhány nevet, tekintve, hogy a probléma nem kapcsolódik szorosan a témához. Kántor, Hamilton, Fisk, Adorno és a magyar Hunyady György munkái adnak útmutatást e témában.

(5) Forrásom itt Hans-Jürgen Krumm professzor, a Hamburgi Egyetem Idegen Nyelvi Intézete tanárának előadása, ezért pontos szakirodalommal nem szolgálhatok.

(6) Fontos különbség ez a 30-as években Németországban elterjedt "Kulturkunde" elmélethez képest, amiben sok hasonló vonást találhatunk.

(7) Ilyen például a Deutsch Aktiv Neu c. tankönyv, vagy a Deutsch Hier című; mindkettő a Langenscheidt Kiadó gondozásában jelent meg.

(8) Aspekte einer interkulturellen Didaktik, Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe Instituts München. Herausgegeben von Gerighausen/Seel, Goethe Institut München, 1987.; Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen? Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe Instituts München. Herausgegeben von Gerighausen/Seel, Goethe Institut München, 1986.

PATAKI FERENC

KÖZÖSSÉGI TÁRSADALOM — ESZMÉNY ÉS VALÓSÁG

Budapest, 1988. 258 oldal

"Ma aligha akad elnyűttebb szavunk, mint a közösség. De nemcsak a szót nyűttük el, hanem a kezdetben oly világosnak tetsző közösségi társadalom körvonalai is zavarosabbak lettek. Magában a valóságban is problematikusabbá vált a közösségek léte. A magyar társadalom közelmúlt évtizedeinek történelmi méretű és léptékű átalakulása, tragikus zsákutcái és drámái, a haladásért, a »modernizációért« fizetett szükségszerű »árak« s a szükségtelen hibák és vétkek következményei különös szövevénnyé fonódtak össze, és együttes hatásuk inkább a közösségrombolási, mintsem a közösségalkotási tendenciáknak kedvezett." (66. o.)

Cseppben a tenger: Pataki Ferenc új kötetének egyetlen bekezdése tömören felvázolja a mai helyzetet: az elbizonytalanodás, az értékvesztés, a gazdasági, társadalmi, politikai, morális és pedagógiai válság képét:

"... egyrészt a társadalmi szolidaritás, a közösségi társadalom eszméje és gyakorlata manapság egy agresszív és sokarcú individualisztikus kihívás nyomása alatt áll egyebek között hazánkban is; másrészt viszont több fejlemény arra vall, hogy bizonyos újszerű esélyek kínálkoznak társadalmunk közösségi vonásainak erősítésére." (83. o.)

Melyek azok az új fejlemények, melyeknek segítségével a szerző kiutat keres és kiutat kíván mutatni a jelenlegi riasztó és sok tekintetben elkeserítő helyzetből? Egyetlen mondatba foglalva: azt kívánja az olvasónak megmutatni, hogy nem a közösségi eszmények, nem a szocializmus eszményei jutottak válságba, hanem egy hosszú évtizedeken át uralkodó diktatorikus rendszer és annak vulgarizáló ideológiai torzításai. Rámutat arra, hogy éppen napjainkban megnyílt a lehetőség arra, hogy a centralizált elnyomás ideológiai és metodikai hordalékaitól megtisztíthassuk a pedagógiát, visszaállítsuk az eredeti, igaz eszmények hitelét, és kritikusan, a jelenkor realitásainak talaján állva vizsgáljuk meg hagyományainkat: mi az, ami ma is érvényes, és mi az, amit már túlhaladott az idő, ami immár a tiszteletre méltó történelmi múlthoz tartozik.

Ez az alapgondolat megfigyelhető a kötet valamennyi tanulmányában. A 13 tanulmány a nyolcvanas években született; első megjelenésük: magyar folyóiratban 6, külföldi folyóiratban 1, magyar válogatás kötetben 2, külföldi válogatás kötetben 1, nemzetközi tudományos konferencián elhangzott előadás 3.

Kulcstanulmánynak tartom az Egyén és közösség a mai magyar társadalomban című írást (Társadalmi Szemle, 1987. 3. sz.), melynek témája leginkább egybevág a kötet címével. Pataki Ferenc a jelen "közösséghiányos" társadalmi képének felvázolása után rámutat, hogy a társadalmi szolidaritás, a kollektivizmus gondolata a marxi szocializmust sokkal megelőzve jelen volt minden haladó társadalmi és szellemi mozgalomban. Több frappáns Marx-idézettel emlékeztet a személyes szabadság és a közösség dialektikus egységére, majd több fontos megállapítást tesz:

"A tudományos szocializmus eredeti kérdésfeltevése szempontjából a szuverén, szabadon fejlődő, sokoldalú egyén és a szabad egyének társulásaként szemlélt közösség nem egymással szembefordítható s egymást kizáró létformák: kölcsönösen egymásra utaltak és feltételezik egymást. (...) Az egyéni szabadságot az önkénnyel s nem a társadalmi fegyelemmel kell szembeállítani." (76. o.)

"A kollektivizmus (...) semmiképpen sem azonos a mindenbe beleavatkozó, okvetetlenkedő »társas nyüzsgéssel« (...) Még kevésbé jelenti az egyén szakadatlan »társadalmi láthatóságát« és hozzáférhetőségét, az intim szférához való jogának kétségbevonását." (77. o.)

(Az alsó- és középfokú oktatásban dolgozó nevelők évtizedeken át voltak szemlélői és részben kényszerű, részben lelkes résztvevői a bírált torzulások szellemében az ifjúsági szervezetek kampányról kampányra felülről való "nyüzsögtetésének", vagy annak a sztálinista bizalmatlanságot sugárzó "mindenkit mindig ellenőrizni, szervezni, irányítani" szellemnek, melynek jellegzetes paradoxona volt, hogy egyes szakemberek úgy képzelték el a "szabadidő pedagógiáját", hogy a gyereknek egyetlen perc szabadideje se legyen.)

A tanulmány harmadik része végigkíséri a közösségek és a kollektivizmus változásait a magyarországi "megkésett modernizáció" folyamatában. Rendkívül tanulságos a népi demokratikus forradalmi szakasz "sajátos-ösztönös kollektivisztikus hullámának" elemzése, hagyományainak kimutatása, majd az 1948—49 utáni fejlődés lényegének kiemelése: a társadalmi önszerveződési formák valamennyi alakjának gyökeres felszámolása.

Pataki Ferenc elemzése sajátos módon egybevág Hankiss Elemér Diagnózisok című tanulmányának fejlődésképével — ebben az elemzés realitásának bizonyítékát látom.

A negyedik rész a várható fejlődéssel és a tennivalókkal foglalkozik, megállapítja a társadalmi mikrokollektivizmus fejlődésének, az egyén társas

integrációjának lehetőségét és szükségességét (családban, lakóhelyen, munkahelyen, egyesületekben), és ennek segítésére jelöl meg gyakorlati feladatokat.

A szélesebb körű szakmai közvélemény — elsősorban az általános és középiskolai nevelők — számára a Makarenko- és a Kardos László-tanulmányt tartom kiemelten fontosnak és hasznosnak. A Szocializmuskép és pedagógia Makarenko életművében a kötet legnagyobb terjedelmű tanulmánya. Igen sok új információt közöl Makarenko személyiségéről (ebben nagy szerepe volt Makarenko Franciaországba emigrált öccse visszaemlékezéseinek, és sok tekintetben új megvilágításba helyezi Makarenko pedagógiáját. A tanulmány komoly lépés, jelentős segítség ahhoz, hogy a szélesebb pedagógus-közvéleményben az eddigi elnagyolt és sematikus, sok vonatkozásban torzan értelmezett Makarenko-kép helyett egy reális kép alakuljon ki a nagy nevelőről, ugyanakkor életművének értelmezéséhez és értékeléséhez, segítsen megtisztítani ezt a művet az elhallgatásokból, csonkításokból, téves magyarázatokból származó torzításoktól.

Reméljük, hogy Pataki Ferencnek sikerül újjáéleszteni az olvasók széles körének érdeklődését Makarenko iránt, mert rendkívül sajnálatos, hogy ugyanakkor, mikor Nyugaton és Japánban növekszik az érdeklődés Makarenko és pedagógiája iránt, a szocialista országokban ez az érdeklődés erősen lanyhult. Természetesen ehhez olyan objektív szemléletű, széles körű tényfeltáráson alapuló kutató és elemző munkára van szükség, mint például a marburgi egyetem mellett működő Makarenko-laboratóriumé (NSZK). A marburgiak 20 kötetre tervezett kétnyelvű Makarenko-kiadása minden eddiginél teljesebb lesz, beleértve a szovjet kiadásokat is.

Makarenko első műveinek magyarországi megjelenését szinte osztatlan siker kísérte Sik Sándortól és Várkonyi Hildebrandtól kezdve a NÉKOSZ-istákig. (Szerintem sok rokon vonás van Makarenko és Karácsony Sándor pedagógiája között is. Ennek alapos elemzése szintén megérné a fáradságot.) Ma, az általános enyhülés légkörében az a nagy lehetőség áll előttünk, hogy a "nyugati" és "keleti" kutatók együttműködésével egy valóban modern európai pedagógia integráns részévé váljon a nagy szovjet pedagógus életműve.

Kardos László emlékezete egyben nagy művének, a NÉKOSZ-nak is emlékezete. A népi kollégiumi mozgalom a háború utáni évek legjelentősebb szocialista hagyományt teremtő mozgalma volt; Kardos László szavaival: "a népi kollégiumi nevelés a népi demokratikus forradalmi átalakulás pedagógiai gyakorlata". (60. o.)

Pataki Ferenc meggyőzően mutat rá a társadalmi-politikai környezet és a kollégiumi nevelés kölcsönhatására, ami egyszerivé, azonos módon megismétel-

hetetlenné teszi a népi kollégiumi mozgalmat. Ezzel együtt lényeges elvi megállapítást tesz a NÉKOSZ "titkáról":

"Úgy vélem, hogy minden jelentős pedagógiai eszmerendszernek, nevelési reformmozgalomnak két gyújtópontja van. Mindenekelőtt valamely általános (...) vezérlő eszme: egy (...) középponti, nagy társadalmi jelentőségű eszmekör. (...) A másik gyújtópont: a nevelési gyakorlat centrumában álló személy minősége, a nevelő ember." (62. o.)

A továbbiakban a népi kollégiumok nevelési rendszerével egybefonódó képben állítja elénk a szerző — valóban emberközelbe, mintegy baráti társaságba — Kardos Lászlót, a "mágnesembert", akinek személyes hatása a NÉKOSZ egész vezetőgárdáján meglátszott, és aki életének utolsó éveiben sem, az üldöztetésektől és mellőzésektől megkeseredve sem veszítette el varázsos vonzerejét.

Pataki Ferenc kötetének egészén végighúzódik a címben megjelölt gondolatkör. A tanulmányok szelleme realista és szigorúan tudományos. Ennek egyik bizonyítéka, hogy a szerző tézisei, megállapításai konszonánsak a társtudományok jelenkori legjobb magyar kutatóinak nézeteivel.

Pataki Ferenc nem újsütetű reformer. A kötetben közölt nyolcvanas évekbeli tanulmányainak megállapításai megtalálhatók — többnyire kevésbé kiérlelt formában — a hatvanas-hetvenes években közölt írásaiban is.

Figyelemre méltó a tanulmányok interdiszciplináris jellege is. A történelem, szociológia, szociálpszichológia, pedagógia elemeiből komplex módon építkezve nem idegen a szerzőtől a szépirodalmi filológia eszköztára sem. Végezetül hadd hívjam fel a figyelmet a stílus olvasmányosságára is: a tömörség és szigorú szabatosság meghatározó vonásain túl egy-egy frappáns megjegyzés, irodalmi vagy filmművészeti, képzőművészeti utalás a szerző szépirodalmi vénájáról is árulkodik.

Pataki Ferenc kötete széles körű érdeklődésre tarthat számot nemcsak a pedagógiai elmélet művelői, hanem a gyakorló pedagógusok körében is. Nemcsak szakmai irodalom, "önképzési anyag", hanem — engedtessék meg ennyi szubjektivitás egy "frontvonalbeli" nevelőnek — támasz is mindennapi küzdelmeinkben.

Laurenszky Ernő

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

PEDAGÓGUSSZEREPEK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

Budapest, 1988. 205 oldal

Nehéz, de izgalmas feladatot vállalt a szerző, amikor az iskola világának "felnagyításával" különböző pedagógusmegnyilvánulások leltározásába fogott. Az iskolai szereprendszer jellemző dimenziói az iskola funkcióival, az iskolában végzett tevékenység sajátosságaival összefüggésben, az e tevékenységben részt vevők személyiségében (illetve közösségeikben) hordozott társadalmi, szocio-kulturális tartalmak függvényében mutatkoznak meg. S ebből fakad a vállalt feladat kettős kihívása:

— egyrészt meg kell szerkeszteni azt a "szociálpszichológiai hálót", amelyben e hivatás gyakorlói egyáltalán megjelennek... — a szerző erre a "szerepképző tényezők" fogalmát alkalmazza,

— másrészt történetileg és funkcionális értelemben egyaránt hiteles képpel kell rendelkezni arról a szervezetről, amelyben a pedagógiai tevékenységre sor kerül.

Már itt sietünk leszögezni, hogy a kötet számol és elszámol ezekkel a kihívásokkal. Négy fejezetben (mint egy-egy tételben) fogalmazza meg álláspontját, a szerzőt idézve: az első fejezetben a szerep kategóriájának pedeutológiai alkalmazására tett gondolati-metodológiai "kísérlet", a másodikban a tradicionálisnak nevezhető pedagógus-szerepkör leírása olvasható. Itt döntően annak a történeti útnak az állomásairól kapunk képet, melyen az iskola társadalmi funkcióváltásai elvezettek a mai helyzethez. A harmadik rész a nyolcvanas évek beköszöntését (utólag a pedagógia "különös pillanatának" is minősíthető időszakot) alapul véve gazdag vizsgálati háttérre és konkrét élményanyagra támaszkodva rajzolja fel a pedagógustevékenységek rendszerré szélesedésének karakterológiáját. Végezetül a kutatási eredmények gyakorlati hasznosításának néhány kérdése következik, amelyekben a szereprendszer értelmezési tartományairól, a munkamegosztás és szerepváltás dialektikájáról, a pedagógusképzés továbbfejlesztését illető tanulságokról van szó.

A téma aktualitását csak megerősítették az előbb jelzett időpont óta az iskola háza táján bekövetkezett változások: a "folyamatos fejlesztéssé" szelídült reform, a mind hangosabban artikulálódó alternatív iskolakoncepciók s az a néhány valóságos innovációs program, amely terjedőfélben van az oktatási intézmények országos hálózatában; a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program, az iskolaotthon vagy az ÁMK-szerű működés, hogy felvillantsunk ezek

közül egyet-kettőt, amelyek mindegyike közvetlenül kapcsolatba hozható a pedagógus szerepkészletének újraértelmezésével, gazdagodásával.

Amennyiben elfogadjuk a szerző kiinduló tételét a "szerep"-ről, világos, pontosan körülhatárolt képet kapunk arról a "funkció—stílus—színtér" dimenzióegyüttesről, amelyben a tanári megnyilvánulás leírható. A pedagógiai folyamat egynemű közege igényének maradéktalan érvényesítését jelenti az itt következő szempontoknak az alkalmazása, amellyel a szerző részeire bontja a vizsgált szituációt:

"A. A tevékenységhez fűződő viszonyban tükröződő tényezők
1. a pedagógiai tevékenység vezérlésének tárgyi, illetve alanyi szempontjai;
2. a pedagógiai tevékenység jelenre utaló, illetve jövőre utaló szempontjai;
3. a személyes hatás módozatai.

B. A növendékekhez fűződő viszonyban tükröződő tényezők
1. szimmetria vagy aszimmetria érvényesülése a növendék—nevelő viszonyban;
2. a pedagógus helye a közösségben;
3. a pedagógus nevelési-irányítási stílusa.

C. Önmagára, a pedagógusra vonatkoztatott szerepképző tényezők
1. »viselkedési stílusa«;
2. az »oktatói«, illetve »irányítói« attribútumok megléte vagy hiánya.

D. Külső-harmadik-személyhez, illetve személyekhez, illetve dolgokhoz fűződő viszonyban tükröződő tényezők."

Ezzel kapcsolatban a recenzens is megerősítheti, amit a szerző hangsúlyoz, hogy ti. "a tényezők rendszerének bővítése nem kizárt". A magam részéről két mozzanat figyelmen kívül hagyását hiányoltam.

— A szerző nem állítja dichotómiába a szerepet a státus kategóriájával, noha ennek segítségével könnyen, gyorsan rávilágíthatott volna emez (a szerep) dinamikus, személyfüggő tartalmaira.

— Nehezebben megfogalmazható a másik kívánalom — mellyel egyébiránt a történeti, kritikai részben találkozunk — a személyiség által megvalósítható totalitás részlegességének valamilyen módon történő jelzése. Az ideáltípus(ok)tól való távolság rögzítése.

Kérdésem a szerzőhöz, hogy eljuthatunk-e a logikai elemzésben, esetleg az adatfelvétel során alkalmazott matematikai eljárásokban egy — az adott személyiségre jellemző — hányados megalkotásához, amely szám persze legalább annyira lenne a kor s a környezet terméke is? (Nincs e mögött a kívánalom mögött persze egyéb, mint annak a fájdalmas kétségnek a hangoztatása, hogy napjainkban a pedagógustársadalom egzisztenciális veszteségei olyan nagyok, hogy az iskola s benne a tanárok felvállalható feladatai gyarapodásának elemi feltételei sem állnak rendelkezésre emiatt.

Itt nem tér ki az elemzés arra, hogy az alkalmazott kategória-rendszer, egzaktsága mellett, fontos útmutató, tájékoztató lehet a gyakorló pedagógus

önismeretének növeléséhez, bár utal pl. Adelsson svéd szociálpszichológus kategóriarendszerére, amely a "sámán", a "lelkész", a "misztikus gyógyító" vagy a "negatív csillag" kategóriáival olyan metaforarendszert teremtett, amely esélyt ad a pedagógusolvasók körében az identifikációra.

Érdekes szemantikai módosulást figyelhetünk meg a kötet első és második fejezete között. A szerepjegyekről a hangsúly a szerepkörökre tér át, amint az elemzés történeti síkra terelődik át. A tradicionális iskola pedagógus szerepköre monolit, néhány alapjellemzőből viszonylag pontosan kiszerkeszthető: az "Atya, Mester, Rendőr" triptichonja alakul át "nevelő, tanárszakember, tisztségviselő-hivatalnok" triádjává a XX. századra, s ennek az útnak az állomásait villantja fel a tanulmány feszes, példákat soroló tablóban. Itt sajnos nincs helyünk idézni az érzékletesen megrajzolt, gyakran már a hangvétellel jellemzett, minősített szemléleti irányokból, csak utalunk a szerző összefoglaló megjegyzésére, mely szerint a tradíció a pedagógusszereppel kontaktusban olyan bélyeg, amely eltakarja annak valóságos történeti alakváltozásait, s azt a dialektikus folyamatot, mely kialakulását egyben szétrobbanásaként, rendszerré alakulásaként is értelmezi.

Sajátos vizsgálati módszer-együttest dolgozott ki a szerző, miután végigfuttatva a tekintetét a 70-es évek pedagógiai kutatásain, a sok érintőleges metszet ellenére sem lelt hivatkozható adatfelvételre. A pedagógusok életkörülményeiről, a pedagóguskollektívák belső életéről és bizonyos pedagógusrétegek pályaképéről rendelkeztünk abban az időben hazai tapasztalatokkal. Lényegében azonban az általános iskola pedagógusszerepeit illetően feltáratlan terület fogadta a szerzőt.

Lévén, hogy a kötet megjelenése előtt már szűkebb körben ismertté és idézetté váltak az ebben a vizsgálatban alkalmazásra került módszerek, szeretnék kissé hosszabban elidőzni azoknál az eljárásoknál, amelyeket a szerző dolgozott ki saját feltételezéseit körbejárandón. Következtetései alapját az a kérdőíves vizsgálat adja, amelyben 975 pedagógus vett részt. Ez az általános iskolában tanítók 1,4%-a, az e réteget jellemző legfontosabb mutatók (település, iskolanagyság stb.) tekintetében reprezentatív minta.

Nem esik közvetlenül ebbe a sodorvonalba, de feltétlen aktualitása miatt érdemes kitérni arra az elemzésre, amelynek tárgyát pedagógusok minősítései, kitüntetésre való felterjesztései, fegyelmijei adták. Itt a szervezetrendszer adaptációs és kompenzációs készségéről kaphatunk inkább jelzéseket. A tipikus ítéletekből kirajzolódó fantomkép pedagógusának: "színvonalasak az órái, az iskolai szervezet nem közvetlenül pedagógiai működéséből aktívan kiveszi a részét, sok jó tulajdonság jellemzi, általános pedagógiai képzett-

sége, felkészültsége jó, egyéb — nem besorolható — jó tulajdonságok jellemzik, világnézete, erkölcse kifogástalan, jó kapcsolatot tart a szülőkkel". A sors kemény fricskája, hogy a döntési kulcspozíciókban lévők szemlélete gyakorlatilag érzéketlen a különböző pedagógiai szituációkban zajló eseményekre.

Kizárólag az utóbbit — a pedagógiai tevékenység helyzeteit — veszi boncolás alá az "ötven ped. szit." néven ismertté vált módszerkombináció, amely ötven — az iskolai életből kiragadott, erre jellemző — szituációt minősített a vizsgálati személyekkel. Az értékelés során vizsgálhatóvá válik a szóban forgó helyzet "tevékenységi egynemű közege" (tanulás-tanítás, szabad ismeretszerzés, sport, kirándulás, egyéb), a személyes hatás jellege (szervezés, mintanyújtás stb.), a pedagógiai irányítás stílusa (dominatív-direkt, indirekt-integratív vagy "inerciás" stb.), a pedagógiai idő megkülönböztetései alapján,a pedagógiai lépést meghatározó "logikai kiindulás" tükrében (alanyi, tárgyi szempontból, kvázi-tárgyi vonatkozású), a klasszikus pedagógiai attribútumok megléte, illetve hiánya szerint, e tevékenység színhelye szerint, a pedagógus magatartásának sajátos szempontjai szerint (temperáltművi, illetve szituatív).

Ebben a komplexitásban nem is annyira a teljességre törekvés, inkább az — a szerző gondolkodásában meglévő — kreativitás a tiszteletet parancsoló, amellyel felnagyította, egymáshoz viszonyította, osztályokba sorolta azokat a "mikromozzanatokat", amelyek jelentőségét a gyakorló pedagógusok a történések során szinte sohasem tudatosítják, amelyek mellett a tudományos elemzés is elment korábban. Lehetséges, hogy a kórházi laborvizsgálatokhoz hasonló — pedagógust diagnosztizáló — technika születésének vagyunk tanúi?

A recenzens éppen, mert standard és univerzálisan használható eszközt lát az "ötven ped. szit."-ben, érzi fontosnak, hogy két megjegyzésének hangot adjon: Az első rövidebb s viszonylag könnyen teljesíthető igény: a vizsgálati eljárás kidolgozását és alkalmazását rögzítő korrekt beszámolóból hiányzik az értékelés matematikai-statisztikai módszereinek bemutatása. Ennek közlésével akár kézikönyi műfajúvá is válhatott volna Trencsényi könyve. (Ide is csak aposztrófosan köthető folyamodványa az előzőeknek, hogy a minta reprezentatív jellege módot nyújt olyan asszociációk ellenőrzésére, amelyek esetleg ez idáig elő sem fordultak az iskolák világában, de bekövetkezésüket nem lehet kizárni!)

A másik megjegyzés is az eredmények validitásához kötődik, de inkább gondolati, hipotetikus úton: a szerző viszonylag közvetlenül (direkt módon) jut el a szerepjegyektől a szituációhoz. Pedig a két fogalom közötti összefüggések a szociálpszichológia egy ma még lezáratlan vitájának az alapját

képezik. (A szituáció korántsem olyan egyértelmű fogalom, mint a köznyelvben. Két, sőt három nézet is ismert vele kapcsolatban. A "kibernetikai iskola" és a "szituációs interakcionalizmus" elmélete egészen máshová teszi a hangsúlyt a szituáció jelentőségét, felépítését és működési módját illetően. Míg az előző a környezettel azonosítja a szituációt, az utóbbi a viszony, a kapcsolat generálójaként tekinti ugyanazt. Termékenynek tűnik annak végiggondolása, hogy a kötetben olvasható rövid történetek e megközelítésekben milyen láncolatokba fűzhetők, s a társas kölcsönhatás szabályszerűségei milyen következtetéseket engednek meg.

Eszik Zoltán

GERGELY FERENC

A MAGYAR CSERKÉSZET TÖRTÉNETE

Budapest, 1989. Göncöl Kiadó, 396 oldal

Rövid két hónap leforgása alatt két könyv jelent meg a hazai könyvpiacon arról a témáról, amelyről Magyarországon négy évtizede átfogó igényű munka nem látott napvilágot. Olyannyira nem, hogy még a régebbi cserkész-könyveknek számottevő hányada is a legutóbbi időkig "zárolt anyag"-ot képezett nemzeti könyvtárunkban.

Az Egyesült Államokban élő Bodnár Gábor 130 oldalas kis kötete (A magyarországi cserkészet története) az 1980-as garfieldi kiadás utánnyomása (Püski Kiadó, 1989). A régi és ma is aktív cserkészvezető annyira belülről látja tárgyát, hogy a könyv történeti értékének mérlegelésénél ezt a tényt is figyelembe kell vennünk. Ugyanígy van mérlegelni valónk a hazai Gergely Ferenc munkájával kapcsolatban is. A szerző szóbeli közléséből ismeretes, hogy a kézirat közel tíz éve elkészült — közel ennyi idei történészi kutatómunka nyomán. A könyv hűvös tárgyilagosságát talán e tények is kellőképpen magyarázzák.

De lássuk végre a medvét!

Ami adatot, adalékot élő tanúk kifaggatásából, könyvtári és levéltári kutatásokból össze lehetett gyűjteni, azt Gergely alapos munkával összegyűjtötte. Írásának vonalvezetése a köztörténet világosan érzékeltetett erővonalai mentén értelmes rendbe is állítja a cserkésztörténeti eseményeket és

megnyilatkozásokat. Meggyőződéssel állíthatjuk, hogy A magyar cserkészet történetéből megismerhetjük a magyar cserkészet történetét...

Fölvillantja a könyv századunk elejének társadalmi gondjait, melyek "cserkészetért (vagy valami hasonlóért) kiáltottak"; megismerkedhetünk ama sajátos angol pedagógiai iskolával, amely minden látszat ellenére inkább lovagias, mintsem katonás szelleműnek volt mondható. Aztán feltárulnak az angol modell hazai alkalmazására irányuló erőfeszítések. Frappánsan fogalmazódik meg a könyvben az a sokoldalú elvárásrendszer, amellyel a magyar társadalom az új nevelőeszköz felé fordul: "Az egyházak az ifjúság valláserkölcsi nevelését, a polgári liberális és demokrata erők egy polgári demokratikus Magyarország előkészítését, a HM az egész ifjúságra kiterjedő modern katonai előképzést, a pacifisták egy fegyver nélküli világot, a soviniszták legalább a "Szent István-i" birodalom egységének megóvását, a konzervatív-reformisták a magyar társadalom forradalom nélküli átalakítását, a vállalkozók a munkások engedelmességre nevelését, a falusi plébánosok és lelkészek a babonák és a viruló népi erotika száműzését, az eszperantisták műnyelvük világméretű terjesztését, a testnevelési és sportvezetők a sportolás szélesítését, s még ki tudja kicsodák és mit vártak B. P. magyar híveitől."

Ha ez a könyv opera-partitúra volna, ennek a "nyitánynak" egy-egy motívumára ismernénk rá később minden "jelenetében". Azonban — noha tragikus történet szemlélői vagyunk — "drámánk" stílus-rokonságát nem a zenés műfajok körében kell keresnünk. Nagyon is prózai művel állunk szemben még akkor is, ha tárgya olykor a fenségesség ismérveit hordozza.

A cserkészet lényegéhez tartozik, hogy hasznossá akarja tenni magát, hazafiúi szolgálatot, feladatot keres. Az első világháború és főleg annak következményei raktak a vállára olyan terhet, amelynek hurcolása meghaladta zsenge erejét. Nyomasztó élmény ma, 1989-ben, a második világháborús kátyúkszakadékok és a nem sokkal későbbi úthengerlés képeinek ismeretében az 1920-as és 30-as évek útkereséseinek visszapergetett filmjét néznünk. Nehéz is eldöntenünk, mi nyomasztóbb: a trianoni csorba kiköszörülésének "Istentőlembertől" egyre elrugaszkodottabb, "seblázas" kísérleteit szemlélnünk, vagy pedig a mai, európaivá csiszolódott vágyainkkal is összecsengő egykori szép próbálkozások esélytelenségét látnunk.

Az előbbi élményfajtából többet nyújt olvasóinak Gergely Ferenc könyve, mint az utóbbiból. Leggazdagabban azt a folyamatot ábrázolja, melynek során az eredetileg főképpen papi-tanári vezetésű, szellemi irányítású szervezet a mindenáron való revíziót erőltető hadsereg érdemi irányítása alá került. Kevésbé részletesen (vagy talán csak kisebb terjedelemben?) tárulnak föl azok

az erőfeszítések, amelyeket a progresszív kisebbség tett egyrészt a magyar társadalomnak önmagával való szembesítésére (öregcserkész falukutatók, szociográfusok), másrészt a "szellemi honvédelemre" (regős hadak identitást erősítő kulturális munkája a náci-német befolyás ellenében).

Mint korábban jeleztük, nem róhatjuk föl a könyv minden esetleges hiányosságát a szerzőnek -- s talán a terjedelmi arányok még meg is felelnek a valóságnak. Hogy mégis van bizonyos hiányérzetünk, az abból adódik, hogy az utóbbi esztendőben a cserkészettel kapcsolatos megnyilatkozások egyre erősödő áradatával találkozunk, s e könyv olvastán nem jutunk közelebb annak a jelenségnek (csodának?) a megértéséhez: miért "szurkolunk" sokan olyanok is az újjáéledő (reméljük: -születő) cserkészetnek, akik nem annak eszmekörében nevelkedtünk?

Szükségünk volna pedig a magyarázatra nemcsak azért, mert a cserkész értékek jelenvalóságát (ha nem is lépten-nyomon) érzékelhetjük olykor magunk körül -- egy-egy tanár derűs gyerekszeretetében, egy-egy orvos türelmében vagy egy-egy tisztviselő emberséges ügyintézésében —, hanem elsősorban a tanulságok okán. Olyan "dózisú" pedagógiai hatásegyüttes halmozódik föl a "cserkészviselt" személyiségekben, amely a hatóelemek egyenkénti vizsgálatával megközelítőleg sem mérhető.

A mai magyar cserkészek (mind a külföldiek, mind az itthoniak) irracionális belső tartását kétségkívül erősíti a kisebbségi tudat is, ám az újraszervezők között is többen akadnak, akik nem feltétlenül érezték elnyomottnak magukat szakmai pályafutásuk során. S hihetőleg az új, ifjú cserkészek már nem is fogják megismerni ezt az érzést. Ám akkor is kell még maradnia valami egészséges mértékű "radioaktív" sugárzásnak a cserkészpedagógiában, s ezt meg kell ismernie az egész magyar pedagógustársadalomnak.

Irencsényi Imre

ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA: CARTA A UNA MAESTRA

Barcelona, 1987. Hogar del Libro

Barbiana a firenzei Mugello-völgy egy kis falujának a neve. A Barbiana név ugyanakkor egy új pedagógia szinonimája is. Lorenzo Milani, Barbiana plébánosa odaadó munkával inspirálta és vezette néhány fiúból álló csapatát, a könyv szerzőit. Így elmondhatjuk, hogy a "Levél egy tanítónőhoz" c. műnek,[1] az iskola "fekete könyvének" írói olyan hátrányos helyzetű fiatalok, akiknek szava egyébként nem jut el a döntéshozókig, a törvények megalkotóihoz.

Jelen ismertetésünk alapjául a könyv spanyol nyelvű változata szolgált, mely 1970-től nyolc kiadást ért meg. Nem kis jelentőségű az sem, hogy a fordítás és a spanyol nyelvű lábjegyzetek ugyancsak kollektív munka eredménye, a barbianai iskola pedagógiai elvei szerint működő Santiago Uno (Salamanca, Spanyolország) iskola igazgatójának, J. L. Corzo Toralnak és tanulóközösségének műve.

A "Levél..." eredetije 1967-ben íródott. Megszületésekor, illetve egy évvel később olyan viharos események bolygatták meg az oktatásügyet, mint a franciaországi diáklázadások, s azok több országban is érződő hatása. Talán nem elhamarkodott a következtetés, hogy egy új, demokratikusabb pedagógia kialakításának a szükséglete "a levegőben volt".

Olaszország tanügyi berkeiben a "Levél..." mindenekelőtt sértődöttséget váltott ki, nem is alaptalanul, hiszen többször is említést tesz a tanítók, tanárok felületességéről, szolgalelkűségéről. Ugyancsak támadásként lehetett értékelni, hogy az új pedagógia a tanórák lényeges növelését javasolja, ugyanakkor elítéli az iskolai buktatások gyakorlatát, s megkérdőjelezi azok jogosságát, sőt hasznát is. Amellett a magánszférába is belegázol, amikor a házasságra nevelés kizárólagos társadalmi eszménye mellett a nem házas állapotú személyek életét is lehetséges sikeres életpályaként mutatja be.

A "Levél..." első számú címzettjeinél tehát nem volt dicsőséges a fogadtatás. Az egyházi körök pedig sűrű csönddel reagáltak. Milani atya természetesen nem arathatott sikert azzal, hogy kijelentette, nem elsősorban vallásos nevelést akar adni diákjainak, nem beszélve arról, hogy iskolája kapuit a más vallásúak, sőt ateisták előtt is megnyitotta. Az olasz kommunisták pedig szintén ellenségesen viseltettek a "Levél..." újító szándékaival szemben,

[1] A "Levél egy tanítónőhöz" eredeti olasz címe: "Lettera a una professoressa".

naivitással, katolikus integrizmussal, falusias puritanizmussal, vulgarizálással címkézték Milani atyát és diákjait.

A szubjektív vélemények sokfélesége és a barátságtalan fogadtatás ellenére a "Levél..." az iskolai szelekció megváltoztatására tett konkrét javaslataival viszont hozzájárulhatott (volna) egyes tanügyi reformok megszületéséhez.

Címe alapján a "Levél..." egy tanítónőhöz szól, aki mögött erős bástyaként magasodik a konzervatív és szelektív hivatal, a tanügy szervezete. A szerény előszó viszont a szülőkhöz szól, felhívja őket arra, hogy próbálják meg nem elfogadni a világot olyannak, amilyen, hanem szervezkedjenek, és a maguk érdekei és igényei szerint igyekezzenek elérni, hogy változzon a helyzet.

A "Levél egy tanítónőhöz" két terjedelmesebb fejezetét dokumentumok követik. A közreadott statisztikák nem elengedhetetlenek a könyv megértéséhez, de adalékul szolgálnak a leírtakhoz. A Nemzeti Statisztikai Intézet adatai alapján készült táblázatokon nyomon követhetjük egyes évfolyamok, pl. az 1948-ban születettek iskoláztatási adatait, az iskolai tanévekre beiratkozottak és az az(oka)t elvégzettek, az évismétlők, a kimaradottak számát.

I. Gyermeksorsok és szelekció

"Iskolába járni még mindig jobb, mint trágyát hordani" — így vélekedik Gianni, akinek neve szimbólum e könyvben, jóllehet valóságos személy áll mögötte. Ha tizennégy évesen harmadszor is hatodikba jár, és a további két osztályt ismétlés nélkül sikerül elvégeznie, akkor is csak 17 évesen fejezné be kötelező iskolai tanulmányait. Gyűlöli az iskolát, és halálosan unatkozik. Nem ismer alapvető helyesírási szabályokat, de jól ismer egyéb dolgokat. Gianni tudja, hogy dolgozni nem kellemes, apja, akinek a négy elemije sincs meg, minden elköltött fillérért szemrehányást tesz neki... Gianni és a szülők türelme fogytán...

Gianni ellenpólusa Pierino. Szülei diplomások, otthonuk tele könyvvel, kultúrával, sokat játszanak a gyerekkel, tanítgatják. Pierino nincs még hatéves, mikor iskolába megy, egyenesen a másodikba. Minden akadályt könnyen vesz. Középiskolába, majd egyetemre jár, később, fizetség nélkül ugyan, de maga is oktat az egyetemen. Pierino és szülei ezt megengedhetik maguknak.

Így kerül hát Pierino a tudományok szentélyébe és Gianni a "szegények vágóhídjára". Ez utóbbi annak a kimutatásnak a címe, amely a szülők társadalmi helyzete alapján vizsgálja a gyerekek iskolázását. Négy társadalmi ré-

teg szerepel: a felső, a kereskedő-iparos, a munkás és a paraszti réteg.

A felső társadalmi réteg gyermekeinek 6,5%-a előbbre tart, mint korosztálya, 86,6%-a a korának megfelelő osztályt végzi. Csupán elenyésző hányaduk (5,7, illetve 0,9%) van egy-, illetve kétéves késésben a korosztályához viszonyítva. Munkásszülők esetében a gyermekek 65,4%-a jár a korosztályi évfolyamra, 20,5% egy évvel, 9,2% két évvel, 3,3% három évvel van lemaradva. A parasztok gyermekei közül 54,9% jár a korosztályának megfelelő évfolyamra, 27,4% egy, 9,4% két, 6,5% három, 1,3% pedig négy évet késik. (A kereskedő-iparos réteg gyermekeinek adatai — a trendnek megfelelően — a felső társadalmi réteg és a munkásszülők gyermekeinek adatai között helyezkednek el.)

További adatok mutatnak rá arra, hogy az iskolai-társadalmi szelekció olyan erőteljes, hogy az egyetemi hallgatók 86,5%-a gazdag szülők gyereke, 13,5% alkalmazottaké, és az egyetemet elvégzettek közül 91,9%, illetve 8,1% az arány ugyanebben a viszonylatban.[2]

II. Miben marasztalható el a kötelező iskola?

"A kötelező iskola egyik legnagyobb hibája, hogy célként éli meg a maga létét"[3] — olvashatjuk a könyvben. Lássunk néhány kiragadott, példaszámba menő esetet:

Testnevelés

A testnevelő tanár egy labdát dobott oda a fiúknak:

— Kosárlabdázzatok!

A fiúk csak néztek.

— Szegény srácok... — így a tanár. — Az persze nem jutott eszébe, hogy bármelyikük pillanatok alatt felmászott volna egy tölgyfa legmagasabb ágára.

Csapdák

A francia írásbeli feladatlapon hemzsegtek a nyelvtani kivételek. Aki megtanulta a kivételeket, jól levizsgázott. Azt viszont bizonyára nem tudta volna megkérdezni franciául, hogy merre van az illemhely...

Ha a vizsgán a nyelvi-nyelvtani nehézségek nem olyan arányban szerepelnek, amilyen gyakorisággal az élő nyelvben előfordulnak, alapos okunk van arra gyanakodni, hogy a vizsgáztató, jó ellenség módjára, tőrbe akarja csalni a tanulókat.

[2] Az adatok 1963-ból valók.

[3] "Levél...", 27. o.

Büntető eljárás

Egy később Barbianába került növendék vall így: "Amikor a tanító a padok között fel-alá sétált, látta, ahogy küszködöm, netán hibázok, de továbbment. Otthon is így van. Közel-távolban senkihez nem fordulhatok segítségért. Könyveink nincsenek. Telefonunk se. Most viszont az iskolában ülök. Nincsenek itt a kistestvéreim, anyám se szalaszt el semmiért. Csend van, jó világítás, az egész pad az enyém. És két lépésre tőlem, Ön, tanító úr. Azért fizetik, hogy segítsen nekem. Közben meg azzal vesztegeti az idejét, hogy felügyel rám, mintha valami bűnöző lennék..." Amíg a tanár kérdez, az osztály unatkozik vagy retteg. Maga a felelő is igyekszik kikerülni a neki állított csapdát, amit tudni vél, kétszer is elmondja, az üröket semmitmondó szavakkal próbálja kitölteni.

Osztályszervezés

Az A osztályokba kerülnek a legambiciózusabb szülők gyermekei. A B-be a kevésbé ambiciózusaké. A C-be, a D-be... ugyanígy, tovább.

Gianni megbukik. De a többiek miért gyűlölik az iskolát?

Néhány megnyilatkozás, hogy miért buktatnak a tanárok: Félelemből. Pierino szüleitől? A felügyelőtől? A maguk lelkiismeretétől? — Az igazságosság miatt. "Ha érdemtelenül átengedem, igazságtalan vagyok a többivel." — A társadalom felelősségrevonásától tartva: "Átengedem a nyolcadikban, de aztán milyen orvos lesz belőle?" (?!)

III. Miben marasztalható el a társadalom és az oktatási kormányzat?

"Az iskola olyan kórház, amely meggyógyítja az egészségeseket, és megtagadja a gyógyítást a betegektől."[4] Miért van ez így?

A bajok okát elsősorban a társadalomban, a politikában kell keresnünk, mert ha a politikai pártok vezetését szemügyre vesszük, láthatjuk, hogy a vezetők mind diplomások. A Kongresszus tagjainak 77%-a diplomás. Sorsszerű-e, hogy ők képviselik azokat a választókat, akiknek csak 1,8%-a diplomás? Vagy tudatos tervszerűség hozza így? Nem lehet, hogy az olyan jól illeszkedő kis fogaskerekek véletlenül álltak volna össze tökéletes gépezetté! Egy munkás csak elszédülne abban a nagy parlamentben, a "doktor" pedig a "mieink" közül való. Ki ne voksolna hát a doktorra?

[4] "Levél...", 31. o.

A tanárok tele vannak megértéssel a diákok iránt. Az igazgató sugárzó arccal jelenti be, hogy újabb szünnapot engedélyezett. Az iskola a szükséges rossz, és ezt a tanár és a gyerek is egyformán érzi.

180 tanítási napra egyébként 185 nap vakáció jut. Amikor van tanítás, akkor is csak 4-5 óra. Kinek jó, hogy kevés az iskolai óraszám? Évi átlagban tehát napi két óra. De a gyerek további 14 órán át nyitva tartja a szemét. Ez a kiváltságosoknál újabb 14 órai sokrétű testi-lelki gondoskodást jelent. De a munkások és parasztok gyermekeinél 14 óra némaságot, egyedüllétet, csavargást, tévézést feltételez. A nyári szünetben a gazdagok gyerekei külföldre mennek, és többet tanulnak, mint az iskolában. A szegények októberre azt is elfelejtik, amit júniusban tudtak. S ha vidéken töltik a nyarat, még ingyenes munkaerőként is felhasználják őket.

IV. Mit nyújt a Barbiana, és mire volna szükség, hogy a közoktatásban jobban érvényesüljön a társadalmi igazságosság?

Barbianában a következő gyakorlatot alakítottuk ki, írják a kötet szerzői.

1. Célt kerestünk. Távlati célunk embertársaink tisztelete. Harc az éhség, az analfabetizmus, a fajgyűlölet, a háborúk ellen. Közvetlen célunk, hogy embertársainkat megértsük és magunkat megértessük. Ez nemcsak az ország határain belül értendő, hanem minden más népre, nemzetiségre is vonatkozik.

2. Nyitottak, érdeklődők voltunk minden iránt.

3. Követelmény volt a beszéd, nyelvművelés hivatásos szinten.

4. Kialakítottuk az elsőbbségek rendszerét azzal kapcsolatban, hogy milyen kultúrát közvetítsen az iskola. Mert jó, ha egy gyerek ismeri az ókort, de a közelmúlt eseményei, szülei, nagyszülei élete közelebb áll hozzá. Ezért a Barbianában kötelező a napilapokat olvasni és egyes cikkeket közösen megbeszélni.

5. Részletesen tanulmányoztuk az alkotmányt. Jupiter és Minerva tanulmányozása helyett pedig célszerűbbnek látszott pl. a fémmunkások kollektív szerződését tanulmányozni, mely félmillió családot érint közvetlenül.

6. A Barbianában szórakozásból, a szabadidőben tanulnak idegen nyelvet, napi 1-2 órát, ám hetente hétszer! Cél a kommunikáció. Az egyik növendék nyáron tányérmosó volt Franciaországban. Amikor visszatért, még inkább érezte a nyelvtanulás égető szükségét.

7. Hetente egy írásos beszámolót kell készíteni valamely szépirodalmi alkotásról.

8. Csoportos foglalkozás keretében közös írásműveket hozunk létre, melyre példa e könyv is.

E célrendszer megvalósítása a teljes időben történik. Nem mindegy, hogy az iskolai tanórák utáni idő milyen környezetben zajlik. Lehetséges, hogy a "teljes időben" kifejezés pánikot kelt a tanítók, tanárok körében. Hisz oly nehéz féken tartani annyi gyereket a tanítási órákon is! Véleményünk szerint azonban a tanárt, diákot nem a munka fárasztja ki, hanem az elégedetlenség. Elégedetlenek, mert a tananyag elvégzésének bűvöletében nem jut idő, hogy a tanárok válaszoljanak a kíváncsi diákok kérdéseire, és így azok megválaszolatlanul maradnak. A foglalkoztatás tehát a Barbianában szombaton, vasárnap, a téli szünetben, a nyári és húsvéti szünetben is folyamatos.

A teljes idejű foglalkoztatás feltételeit nehéz megteremteni. A tanítók részéről olyan családi háttér szükséges, amely elviseli, hogy a tanító szinte állandóan az iskolában van. Ideális az iskolában vagy annak közelében lakó tanár házaspár, akinek háza mindenki számára napi 24 órán át nyitva áll. Másik megoldás lehet az egyedül élő tanárok alkalmazása. Nehéz persze ezt olyan társadalomban elfogadtatni, amelynek eszményei közt a család, a házasság a kizárólagosan elfogadott. Pedig az általános iskolai tanárok mintegy 20-25%-a nőtlen vagy hajadon. Nem katasztrófa az az életpálya sem, melynek során valaki a tanító-nevelő tevékenységben oldódik fel és életcéljának a tudás átadását tartja. Ez a személyiség-minta is tiszteletre méltó és bátran követhető.

Reform-javaslatokat is tartalmaz a mű.

1. Ne ismételtessünk osztályt! Meg kellene változtatni a törvényt, melyben az áll, hogy kötelező elvégezni a nyolc osztályt. De a törvény azt nem határozza meg, hogy annak nyolc különböző osztálynak kell lennie és nem pl. kétszer négynek.

2. Foglalkoztassuk teljes időben azt a tanulót, aki gyengébb képességűnek tűnik (erről részletesebben szóltunk a fentiekben).

3. A haszontalanok megregulázására elegendő értelmes célokat kitűzni, és elérésükhöz a feltételeket biztosítani.

* * *

A Barbianában a pedagógia a nap 24 órájában jelen van, konkrétan, gyerekről gyerekre, esetről esetre. Pedagógiai alapelvünk nem egyéb, mint hogy minden történelmi kor, minden ország, minden környezet, minden család más, minden gyerek egyedi, s minden gyereknek minden pillanata megint csak különbözik az előzőtől.

Győri Anna

A NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÁSOK INTÉZMÉNYI BÁZISÁRÓL

— Vita az MTA Pedagógiai Bizottságában —

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága 1989. március 17-i ülésén foglalkozott a neveléstudományi kutatóbázisok helyzetével és ebben az összefüggésben a Művelődési Minisztérium intézeteinek folyamatban lévő átszervezésével. Az ülésen a meghívott intézmények képviseletében részt vett Benedek András, az OPI főigazgatója, Vajó Péter, az OPI főigazgató-helyettese és Halász Gábor, az OPI tud. főmunkatársa is.

A bizottság — intenzív vita után — úgy foglalt állást, hogy egy rövid, tömör feljegyzésben hívja fel az MTA II. Osztályának figyelmét a felelősségre, amelyet a neveléstudományi kutatások tekintetében magára vállalt, s erre hivatkozva kéri az Akadémia közbelépését a művelődési tárcánál a neveléstudományi munka feltételeinek biztosítása érdekében.

A bizottság arról is határozott, hogy publikálja az állásfoglalás alapjául szolgáló tervezetet, és tájékoztatást ad a hozzá kapcsolódó vitáról.

Az alábbiakban változtatás nélkül közöljük Zibolen Endre, a bizottság elnöke előterjesztését:

1. Az MTA Pedagógiai Bizottsága f. évi február 2-án tartott ülésén napirenden kívül foglalkozott azokkal a hírekkel-híresztelésekkel, amelyek a Művelődési Minisztérium irányítása alatt álló, neveléstudományi érdekű feladatokkal megbízott intézmények átszervezésével kapcsolatban némelyik bizottsági taghoz eljutottak. Ennek alapján úgy határozott, hogy a tárgyban a Magyar Tudományos Akadémia támogató közbelépését kéri.

2. Jóllehet — miként évek-évtizedek óta hasonló helyzetekben — semmilyen, a kérdésre vonatkozó, hitelt érdemlő információval nem rendelkezünk, köztudott, hogy a Művelődési Minisztérium említett intézményei legalább egy esztendeje a jövőjüket illető teljes bizonytalanságban végzik munkájukat. A hazai intézményes neveléstudományi munka kereken négy évtizedes odüsszeiája arról tanúskodik, hogy az efféle válsághelyzet — a még ennél is gyakrabban ismétlődő belső átszervezéseket nem is számítva — hat-nyolc esztendőnként

visszatér. Az egymást sűrűn követő átszervezések előtt tapasztalható, hosszabb-rövidebb ideig tartó szétesésnek véget vető döntést követően a szervezett munka érthető módon mind hosszabb idő elteltével indul újra, ami viszont egyre hamarabb váltja ki a többé-kevésbé indokolt elégedetlenséget a munkájuk eredményében érdekeltek körében. Úgy véljük, hogy ennek a tudományirányítási gyakorlatnak törvényszerűen a szakma hanyatlásával kell járnia.

A tapasztalatok alapján arra kell következtetnünk, hogy a sűrűn ismétlődő átszervezésekre aligha találhatunk elégséges magyarázatot egyes konkrét, elhibázottnak bizonyuló döntésekben vagy éppen személyi esetlegességekben, hanem az okot mélyebben kell keresnünk. A dolog természetéből fakad, hogy a tudományirányításban monopolhelyzetet betöltő, változó elnevezésű minisztérium mindenkor elsősorban a legjobban felkészült szakembereket igyekszik az egyes intézmények előtt álló, éppen időszerű — nemegyszer napi érdekű — közoktatásügyi feladatok megoldásában való részvételre igénybe venni, és ekként többnyire éppen a leginkább hivatottakat korlátozza a nagyobb igényű, nagyobb elmélyüléssel járó tudományos munkában, különösen pedig a tudományos utánpótlás nevelésében.

Általános érvényűnek tekinthető az a tapasztalat is, hogy a mindenkor aktuális feladatokkal terhelt minisztérium nem szívesen hoz áldozatot divergens tudományos törekvések személyi és anyagi támogatása érdekében. Idegenkedik az olyan vizsgálatoktól, amelyek negatív jelenségekre hívhatnák fel a figyelmet — gyakran még akkor is, ha forrásuk kívül esik a szakmai főhatóság kompetenciáján. Ebből következik, hogy a bajokra rendszerint külső tényezők, a tömegkommunikáció szervei, a neveléstudománnyal érintkező szakterületek művelői, pszichológusok, szociológusok, egészségügyi szakemberek hívják fel a figyelmet. Így azután a problémák megoldásában való együttműködés helyett inkább a kölcsönös meg nem értés mélyül el a pedagógia és az utóbbiak között.

3. A Pedagógiai Bizottság történeti érdeméül kell betudnunk, hogy az ekként fenyegető veszélyre már korán felhívta a figyelmet. 1957. januári újjászervezését követően azonnal napirendre tűzte a közoktatáspolitika és a közoktatásügyi irányítás napi feladataitól független akadémiai kutatócsoport létesítésének kérdését. Bár az 1959-ben megújított bizottság vezetősége szembefordult ezzel a törekvéssel, az Akadémia illetékes osztálya még az év nyarán határozatot hozott ilyen szerv létesítéséről, és két állást biztosított a szervezés megindítására. Az állások betöltéséhez szükséges személyi javaslat azonban ma már felderíthetetlen okokból nem készült el idejében, és a Pénzügyminisztérium, a státusgazdálkodás akkori gyakorlatának megfelelően,

az év vége felé zárolta azokat. Így azután az MTA Pedagógiai Kutatócsoportjának felállítására csak 14 évvel később, 1971-ben került sor. Sajnálatos módon termékeny együttműködés a Pedagógiai Bizottság és a kutatócsoport között az utóbbi fennállásának egész ideje alatt nem alakult ki. Ennek a körülménynek is része lehetett benne, hogy amikor a pár év elteltével soron következő átszervezési kampány keretében az MTA PKCS és az 1967 óta működő Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont összevonásának (a lényeget tekintve felszámolásának) terve került napirendre, a bizottság eredménytelenül interveniált legalább az akadémiai csoport fennmaradásának érdekében.

A Pedagógiai Bizottság 1980. november 3-i, új összetételében legelső ülésén kialakított és az Akadémia elnökéhez juttatott állásfoglalásában nyugtalanságát fejezte ki, "hogy a kutatási intézmények tervezett átszervezésének folyamatában kirajzolódó változtatások súlyosan, esetleg létükben érinthetik a pedagógiai kutatások jelenlegi lehetőségeit és szervezeti kereteit". Nem vitatva a két megszüntetett intézmény romjain létesült Oktatáskutató Intézet több munkatársának szerzőségében a közelmúlt években megjelent publikációk érdemét a közelmúltból ránk maradt neveléstudományi tematika kiszélesítésében, az intézkedést visszatekintve sem tekinthetjük szerencsésnek. Különösen súlyos következményekkel fenyegető hibának tartjuk az iskolai oktató-nevelő munkát szolgáló kutatások (a "Tájékoztató a közoktatási kutatásokról" c. periodika 1988. novemberi számának sokatmondó frazeológiájával: "az iskolai osztálytermi történésekhez kötődő neveléstudomány") jószerint teljes mellőzését, illetve marginális helyzetbe szorítását. (E tekintetben azonban csak akkor lehet majd teljesen megalapozott ítéletet mondani, ha az új intézet égisze alatt megindult, minden vonatkozásban nagy igényű iskolakísérlet ellenőrzött eredményei is beérnek. Ma még azonban joggal ébreszthet kételyeket az a körülmény, hogy az 1981-ben megkezdett kísérlet 1986-ban megjelent "elméleti alapozása" — tetemes hányadában — az indulást követő évek szakirodalmi közleményeire támaszkodik.) Nem tudunk véleményt mondani az intézetben főhatósági rendelésre és belső használatra végzett, soha nem publikált munkálatok értékéről. Amennyiben azonban helytálló a "Tájékoztató" hivatkozott számában olvashatókból adódó feltételezés, hogy az ezekben is képviselt koncepció alkotta az utóbbi években országos érvényre emelkedett oktatáspolitika elméleti bázisát, és az 1985. évi törvényt fogadjuk el e politika reprezentatív termékének, akkor az annak idején az átszervezéssel kapcsolatban kifejezett aggályunk ebben az összefüggésben is megalapozottnak tűnhet.

4. Minthogy a bevezetőben említett bizonytalan, de már az Oktatáskutató Intézet immár krónikusnak mondható vezetési válságára és az Országos Pedagógiai Intézet korábbi főigazgatójának távozására tekintettel is hitelt érdemlő értesüléseink szerint a Művelődési Minisztérium az intézmények újabb átszervezésére készül, az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztálya segítségét kérjük. Érvényesítse befolyását, hogy az intézetek átszervezése során a Pedagógógiai Bizottság által képviselt tudományterület fejlődése szempontjából kardinális jelentőségű problémakörök kellő figyelemben részesüljenek.

A neveléstudományi kutatás elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt legfontosabb területei megítélésünk szerint ez idő szerint a következők: 1. a pedagógusképzés szempontjából alapvető pedagógiai stúdiumok tartalmi korszerűsítése és színvonaluk biztosítása; 2. közreműködés egy következetesen demokratikus, szocialista-humanista közoktatáspolitika, ennek eredményes megvalósítására alkalmas intézményes szervezet, tartalom és eszközrendszer kialakításában és folyamatos tökéletesítésében — abban az ütemben, amiként ezt társadalmi-gazdasági előhaladásunk igényli, illetve lehetővé teszi; 3. az oktató-nevelő munka elméletének és intézményes formáinak történeti szempontú vizsgálata, különös tekintettel a régebbi hazai előzmények feltárására és az utóbbi négy évtized tanulságainak elemzésére.

(1) A felsőoktatási intézmények neveléstudományi oktatói már szervezeti szétszórtságuk miatt is rászorulnak tudományos munkájuk erőteljes központi támogatására. A pedagógusképzést folytató mintegy félszáz intézmény (pontosan 48, azaz 39 önálló intézmény + 9 kihelyezett részleg, illetve tagozat) közül mindössze néhány nagyobb múltú és nagyobb létszámú tanszéken vannak meg a személyi feltételek egy-egy neveléstudományi diszciplínának csoportkeretben való művelésére, az anyagi fedezet és tárgyi feltételek azonban itt is elhanyagolhatóak. Másutt, legfeljebb elszigetelt személyes és éppen ezért esetleges teljesítményekkel számolhatunk. A tanárképző főiskolákon a kutatómunka megerősödését az a körülmény is gátolja, hogy 1962-ben a korábbi pedagógiai főiskolákból való átminősítésüket követően a minisztérium heves kampányt folytatott az oktatók tudományos ambícióinak háttérbe szorítására, és ennek káros következményei az oktatói állományban máig éreztetik hatásukat. Kártékony igénytelenség érvényesült több esetben a szaktanárképzés pedagógiai részlegeinek megszervezésekor is.

A pedagógusképző intézmények hallgatósága — bár intézménytípustól függően eltérő arányban — nagyobbrészt olyan fiatalokból rekrutálódik, akiket elsődlegesen nem a pedagógushivatás, hanem inkább egy-egy tudományos vagy kul-

turális terület iránt tanúsított érdeklődés vezet — feltéve, hogy nem pusztán egyéb lehetőség híján kérték felvételüket. Belőlük kell tehát hivatásuknak elkötelezett tanítókat-tanárokat formálni, akik az egyre táguló értelemben felfogott társadalmi feladatuknak éppen olyan szuverén szakemberei, mint a maga foglalkozásának körében az orvos vagy a mérnök. Ehhez a kellő szaktárgyi felkészültségen túl mindenekelőtt a pedagógiai valóság lehetőleg széles körének elemzéséből kiinduló és ezt a valóságot a változó körülmények között állandóan fejleszteni képes elméleti képzettségre van szükség. Olyan felkészültségre, amelynek birtokában a hivatásbeli praxis a gyarapodás és tisztulás forrásává válik az olyan gyakran tapasztalható elszürkülés, sőt elfásulás helyett. Az erre irányuló neveléstudományi képzésnek igényszintjében legalább állnia kell a versenyt a szaktárgyi tanulmányok mindenkori legjobb színvonalával, már csak azért is, hogy a pedagógia iránt még azokban a hallgatókban is érdeklődést és megbecsülést váltson ki, akik a pedagógushivatástól idegenkedve a neveléstudományi tanulmányokat eleve kelletlenül fogadják, személyes terveik szempontjából felesleges terhelésnek érzik. (A folyó tanévben négy fő híján 25 ezer hallgatója van a pedagógusképző intézményeinknek!)

(2) A köznevelési rendszer távlatainak tisztázására irányuló, szerteágazó munkálatok az elmúlt 20-25 évben számos irányban gyarapították ismereteinket. Konszenzusra azonban mindeddig nem vezettek, és különösen bizonytalan a jövő iskolájának eddig kialakított képe. Véleményünk szerint ebben nem utolsósorban a neveléstudomány elbizonytalanodásának is része van. Iskolát, az iskolában folyó oktató-nevelő munka koncepcióját értékek tételezése nélkül megalapozni nem lehet. Ha pedig elfogadjuk, hogy a köznevelés feladata a növendékben potenciálisan adott értékes lehetőségek kibontakoztatása a társadalmilag mindenkor megvalósult, illetve a még csak lehetséges szinten, akkor alapvetően a pedagógiára vár, hogy a "szükséges" és a "lehetséges" közti sáv kitöltésének felelősségét vállalja, valamint hogy az iskola határkörén kívül is mérvadóan részt vegyen a társadalmi tudat formálásában és az így értelmezett, nemzeti jövőnk szempontjából meghatározó jelentőségű feladat mennél teljesebb betöltése érdekében.

Jelenleg sajátosan színezi a neveléstudománynak ezt a kötelezettségét feladatainak az előző három pontban jelzett, egyoldalúan "makroszintű" szemlélete, valamint a közvetlen termelési érdekek hasonlóképpen egyoldalú, "rövidzárlatos" megközelítése, ami már-már a személyiség szempontjának mellőzésével, a neveléstudományi kutatómunka egyfajta "dehumanizálásával" fenyeget.

(3) Feleslegesnek tűnhet, hogy a Filozófiai és Történettudományok Osztályát akarjuk meggyőzni a neveléstörténeti kutatások intézményes támogatásának szükséges voltáról. Márpedig erre már a "Magyarország története" eddig megjelent köteteiben is tetten érhető egyenetlenségek is bizonysággal szolgálhatnak. (Akad olyan fejezet, amelyik az 1890-es évek közoktatás-politikai viszonyait az 1868. évi XXXVIII. tc. olyan — Eötvös intencióit tükröző — fejezetének szimplifikáló értelmezésével jellemzi, amelyik éppen a változó viszonyok következtében már 1876-ban érvényét vesztette, és egyebek között a "görögpótló" tárgyakat — a reáliskolába vezeti be, ahol pedig görögöt sohasem tanítottak.)

Az MTA PKCS felszámolását követően az ott megindult neveléstörténeti kutatások első eredményeinek — szerencsére — akadt gondozója az ELTE újonnan szervezett Neveléstörténeti Kutatócsoportjában. Felállítása mégsem tekinthető az idevágó feladatok minden vonatkozásban kielégítő megoldásának:

a) sem szervezeti elhelyezkedése, sem létszáma, sem anyagi ellátottsága nem teszi lehetővé, hogy a szétszórtan folyó kutatások koordinátorának szerepét betöltse;

b) nem vállalhatja magára a neveléstudomány területén folyó munkálatok történeti megalapozásának kötelezettségét.

Pedagógiánk, egész közoktatásügyünk — különösen is az oktatáspolitika — egészséges alakulásának elengedhetetlen feltétele, hogy a történeti megközelítés ezen a szakosított kutatócsoporton túl valamennyi, a felmerülő feladatok megoldásában részes intézmény munkájában érvényesüljön.

Talán kevésbé nyilvánvaló, hogy a korszerű követelményekhez igazodó neveléstörténeti tanulmányoknak milyen nagy jelentőségük lenne a munkába lépő pedagógusnemzedékek hivatásszemléletének alakításában. Paradox helyzet, hogy éppen a hivatásra nevelés érdekeire való hivatkozással szorul egyre szűkebb keretekbe a neveléstörténet a pedagógusképzésben — egy időben a szakemberképzés területén világszerte mindinkább tért hódító tudománytörténeti és szakmatörténeti oktatással!

Az elmondottak remélhetőleg kellőképpen megvilágítják, miért nyugtalanítja bizottságunk tagjait a tájékozatlanság a minisztériumi intézmények általános átszervezésében érvényesülő elgondolások tekintetében. Ezt az aggodalmat még csak elmélyíti, hogy a Művelődési Minisztérium tudományirányítása az utóbbi egy-másfél évtizedben — de időszakonként már a korábbiakban is — kevés fogékonyságot tanúsított a neveléstudomány szükségletei iránt, és a szélesebb szakmai nyilvánosság elől néhány éve még inkább elzárkózott.

Minden esetleges félreértés lehetőségét elkerülendő, nyomatékosan kijelentjük, hogy bizottságunktól távol áll minden szándék illetékességi körének kiterjesztésére s ezzel a Művelődési Minisztérium felelősségének korlátozására. Efféle felhatalmazásnak az adott előzmények után és a jelenlegi feltételek között képtelen is lenne eleget tenni. Kérésünk — ismételjük — arra irányul, hogy a Magyar Tudományos Akadémia a rendelkezésre álló eszközök igénybevételével késztesse a minisztériumot mint a neveléstudományi kutatások feltételeinek biztosításáért felelős főhatóságot: az irányítása alatt álló intézetek átszervezése során ebből fakadó kötelezettségeit részesítse kellő figyelemben.

Az előterjesztéshez kapcsolódó vitában részt vettek: Ballér Endre, Báthory Zoltán, Benedek András, Gáspár László, Halász Gábor, Horváth Márton, Hunyady Györgyné, Mihály Ottó, Petrikás Árpád, Szarka József, Vajó Péter, Vastagh Zoltán, Zibolen Endre (13 fő).

Alapvetően egyetértés volt a tekintetben, hogy az előterjesztés vállalt feladatán — a neveléstudományi kutatások intézményes bázisai átszervezésének vizsgálatán — túl a tudományterület egyéb kardinális kérdéseit is érinti. Több hozzászóló úgy ítélte meg, hogy a bizottság feladata lenne egy tágabb körű elemzés elkészítése is, amely felvázolja a neveléstudományi kutatások fejlődési irányait, az egyetemi-főiskolai neveléstudományi képzés megújításának feltételeit, értékeli a kutatásfinanszírozási rendszer hatását a szakterületen, számba veszi a kutatási utánpótlás alakulásának problémáit, áttekintést ad a kutatások intézményes feltételeiről.

A vita lényegében kettős szálon haladt. A hozzászólások alapján markánsabbá vált az Akadémia II. Osztályához intézendő feljegyzés tartalma: a figyelmet alapvetően az OPI és OI többszörös és erőszakolt átszervezésének veszélyeire, a mindennapos oktató-nevelő munkát szolgáló kutatások háttérbe szorítására, a neveléstudományi tanszékek kutatási feltételeinek hiányaira, s mindenben a Művelődési Minisztérium és a Magyar Tudományos Akadémia felelősségére irányítja.

A vita másik ága az említett-igényelt szélesebb körű áttekintéshez adott tartalmi kiindulópontokat:

— Több hozzászóló pozitívabban értékelte a neveléstudományi kutatások eredményeit, mint az előterjesztés. Úgy ítélték meg, hogy egyes területeken jelentős előrehaladás történt, ám ezek — tartalmi vagy metodológiai okokból — nem illeszkedtek a neveléstudomány hagyományos keretei közé. Példaként általában az empirikus, konkrétan az iskolakutatásokat említették. (Ugyanak-

kor az a gondolatsor is egyetértésre talált, amely az előterjesztéssel összhangban bizonyos szükséges kutatási irányok háttérbe szorításáról, egy sajátos "ízlés-terror" kialakulásáról szólt, olyan kutatói-kutatási törekvésekről, amelyek más tudományokból kiindulva képviseltek egyetlen lehetségesnek vélt megoldási módokat pedagógiai kérdésekre, belőlük merítve és sűrűn váltogatva elméleti kereteiket, de mindenkor konzekvensen, tudatosan elkerülve a klasszikus, "iskolai-osztálytermi", személyiségközpontú pedagógiával való együttműködést.)

— Vita alakult ki arról, hogy melyek a neveléstudományi kutatás elméleti és gyakorlati szempontból legfontosabb területei. A hozzászólók többsége megerősítette, hogy azok is, amelyeket az előterjesztés tartalmaz. Különösen fontosnak tartották az alap-, illetve történeti kutatások feltételeinek javítását. Ugyanakkor szinte valamennyi megnyilatkozó bővíteni javasolta a fontos kutatási irányok körét. Részben a metodológiai kérdésekre, a közoktatás-politikai, döntéselőkészítő kutatásokra helyeztek nagyobb hangsúlyt, részben az újabb, az iskolai gyakorlathoz közvetlenül kapcsolódó fejlesztő típusú munkálatokra.

— A bizottság egyetértett abban, hogy a tudományág (és a neveléstudományi kutatások) kívánatos nagyobb autonómiája csak egy, az oktatáspolitikai irányítástól független kutatásbázisra támaszkodva növelhető. Ebben az összefüggésben is felmerült az MTA-nak a tudományterületért viselt felelőssége: most már bizonyosan megállapítható, hogy az egyszer már működő akadémiai kutatóhely felszámolása kártékonyan befolyásolta a hazai pedagógiai kutatások, sőt a magyar oktatásügy alakulását is.

— Végül a vitában felmerült még a pluralizmus kérdése a neveléstudományban. Abban egyetértett a bizottság, hogy az "egységes neveléstudomány képzetét nem lehet dédelgetni", az eddig is létező sokféle megközelítés a jövőben egyre erőteljesebben manifesztálódik, s a társadalmi-oktatásügyi változásokkal együtt jár (együtt kell hogy járjon) a különböző értékrendszerek alapján szerveződő kutatási irányok sokasodása. Abban azonban nem közeledtek az álláspontok, hogy vannak-e olyan pedagógiai-oktatásügyi alapkérdések, amelyekben továbbra is konszenzusra kell törekedni, illetve a Pedagógiai Bizottságnak (vagy mint a vitában nevezték: a "Magyar Pedagógiai Bizottságnak") a jövőben értékpreferenciák nélkül kell-e, szabad-e a neveléstudományi kutatások sokféleségét képviselnie.

A fentiekben jelzett kérdések valóban a neveléstudomány helyzetének, feltételeinek, a társadalmi-pedagógiai gyakorlattal szoros kapcsolatban álló

fejlődési irányainak átfogó, elmélyült elemzését igényli; az analízis elvégzése a következő éveknek — s nem is csak az MTA Pedagógiai Bizottságának — a feladata.

Hunyady Györgyné

SZERZŐINK

Ágoston György egyetemi tanár (József Attila Tudományegyetem, Szeged); Bereczky Tamás egyetemi hallgató (Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK, Budapest); Boda Edit tudományos főmunkatárs (OOK, Veszprém); Eszik Zoltán főiskolai adjunktus (Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged); Győri Anna főiskolai adjunktus (Külkereskedelmi Főiskola, Budapest); Hunyady Györgyné főigazgató (Tanítóképző Főiskola, Budapest); Knausz Imre osztályvezető (OPI, Budapest); Laurenszky Ernő középiskolai tanár (Budapest); Nagy Mária szociológus (Szabó Ervin Könyvtár, Budapest); ifj. Sapszon Ferenc iskolaigazgató (Budapest); Tompa Klára osztályvezető (OOK, Budapest); Trencsényi Imre újságíró (Háttér Kft, Budapest); Trencsényi László tudományos főmunkatárs (OPI Iskolakutatási és -fejlesztési Központ, Budapest).

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

ENGLISH SUMMARIES

György ÁGOSTON: THE SOCIO-ANTHROPOLOGICAL BASES FOR THE EDUCATIONAL THEORY OF LAJOS FELMÉRI

Lajos Felméri was the first professor of education at the Kolozsvár Franz Josef University established in 1872. Our history of education has so far unduly neglected him, despite the fact that he was one of the most progressive, bourgeois-democratic educational thinkers of the time, who utilized the most up-to-date results of contemporary natural sciences and psychology, rejected herbartianism and held education of children was a central issue.

His monumental work, The Handbook of Educational Science, first appeared in 1890 in Kolozsvár, which informs us on the socio-anthropological foundations of his educational theory. This short paper may convince us how important it would be to "discover" Lajos Felméri and give him the appreciation he rightfully deserves. The quotations in the study are from his book. The Handbook of Educational Science (Felméri, L.: A neveléstudomány kézikönyve. Ajtai K. Albert Könyvnyomdája, Kolozsvár, 1890.).

Imre KNAUSZ: NEW LINE IN EDUCATIONAL POLICY 1953—54

The political change of June 1953, the declaration of the "new line" has considerably modified Hungarian educational policy as well.

Imre Nagy made it clear in the program of the government that the qualitative development of elementary education has to be preferred to the forcec growth of vocational training. This principle, however, did not mean the

consistent establishment of the conditions but is was rather a voluntaristic program. It aimed at introducing vocational education in all elementary schools by 1960. As the growth of the number of classrooms did not keep up with the growing number of pupils and specialized teachers, the conditions of education have further declined.

The slowing down of the forced economic growth has logically gone together with the narrowing of vocational training in the secondary level. Neither the technical schools nor the vocational training schools and the labour market wanted the school-leaving age-groups. Thus one of the characteristics of this period was the growth of enrolment in secondary grammar schools and the growing crowdedness in this type of secondary schools. As the number of students enrolled in universities was radically reduced, the role of secondary grammar schools had to be revised.

The paper finally shows the attempts to change curricula according to a new mentality. The main features of these new curricular changes were the patriotic and politechnical education and the reduction of the subject matter.

Mária NAGY: ORDER AND DISCIPLINE AT SCHOOL. AN ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL REGULATIONS

The paper is a survey of a nationally representative population of 56 schools, studying what discipline values and principles are reflected by primary school regulations and the disciplinary actions initiated by these regulations. The author has found that the highly bureaucratic character of these regulations and their imprecise values reflect the limits of school independence and the uncertainty of their principles as far as discipline is concerned. In its analysis of house rules, the paper attempts to compare Hungarian school regulations with those used in international practice, making use of a few similar surveys conducted abroad.

INHALT

STUDIEN

György Ágoston: Die sozialanthropologischen Grundlagen der Pädagogik von Lajos Felméri 251
Imre Knausz: "Neue Phase" in der Unterrichtspolitik: 1953—54 268
Mária Nagy: Ordnung und Disziplin in der Schule 285

UMSCHAU

Ferenc Sapszon jun.: Zoltán Kodály Ungarische Chorschule 301
László Trencsényi: Die Kinderliteratur als Lehrstoff 314
Edit Boda—Klára Tompa: Der Unterricht als Kommunikation 321
Tamás Bereczky: Die Chancen einer interkulturellen Methodik in Ungarn 328

BUCHBESPRECHUNGEN

Ferenc Pataki. Kollektivgesellschaft — Ideal und Wirklichkeit (Ernő Laurenszky) 334
László Trencsényi: Pädagogenrollen in der Grundschule (Zoltán Eszik) . 338
Ferenc Gergely: Die Geschichte der ungarischen Pfadfinderschaft (Imre Trencsényi) 342
Alumnos de la escuela de Barbiana: Carta a una maestra (Anna Győri) .. 345

CHRONIK

Über die institutionelle Basis der pädagogischen Forschungen — Diskussion in der Kommission für Pädagogik der Ungarischen Akademie der Wissenschaften (Zsuzsa Hunyady) 351

Unsere Verfasser 360
English Summaries 361

Redaktionsschluss: 20. Juni 1989.

TÉR ÉS TÁRSADALOM
Az MTA Regionális Kutatások Központja negyedéves folyóirata

Főszerkesztő: Tóth József

Az újonnan indított periodika elsősorban a multidiszciplináris jellegű terület- és településfejlesztési kutatások elméleti, illetve gyakorlatközeli eredményeiről tájékoztatja olvasóit. Foglalkozik a társadalom térbeliségével, a tér társadalomra gyakorolt hatásaival, közreadja e bonyolult kölcsönhatás-rendszer vizsgálatának eredményeit. Szerzői a hazai terület- és településfejlesztési kutatások akadémiai bázisintézeteként működő RKK munkatársai, valamint a témában érdekelt más elméleti és gyakorlati szakemberek.

Kiadja az MTA RKK Dunántúli Tudományos Intézete

Terjeszti a Magyar Posta

Éves előfizetési díja 160,— Ft Egy-egy szám ára 40,— Ft

Előfizethető a Posta Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (Bp., XIII., Lehel u. 10/A. — 1900), kapható az utcai hírlapárusoknál, a nagyobb postahivatalokban, a Posta hírlapüzleteiben, valamint az Akadémiai Kiadó budapesti könyvesboltjaiban (*Stúdium*, Bp., V., Váci u. 22. — *Magiszter*, Bp., V., Városház u. 1.).

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat főigazgatója
A nyomdai munkálatokat az Akadémiai Kiadó és Nyomda Vállalat végezte
Felelős vezető: Hazai György
Budapest, 1990. Nyomdai táskaszám: 18991
Felelős szerkesztő: Köte Sándor
Műszaki szerkesztő: Sándor István
Megjelent: 10,15 (A/5) ív terjedelemben
HU ISSN 0025-0260

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI

СОДЕРЖАНИЕ

Дёрдь Агоштон: Социально-антропологические основы педагогики Лайоша Фелмери . . . 251
Имре Кнаус: «Новый этап» политики в области народного образования 268
Мария Надь: Порядок и дисциплина в школе 285

ПАНОРАМА

Ференц Шапсон, мл.: Венгерская хоровая школа им. Золтана Кодая 301
Ласло Тренченьи: Детская литература как учебный материал 314
Эдит Бода—Клара Томпа: Обучение как форма общения 321
Тамаш Берецки: Возможности применения новой методики в Венгрии 328

О КНИГАХ

Ференц Патаки: Коллектив в обществе — идеал и действительность *(Эрнё Лауренски)* . . 334
Ласло Тренченьи: Задачи учителя начальной школы *(Золтан Эсик)* 338
Ференц Гергей: История венгерских скаутов *(Имре Тренченьи)*. 342
Alumnos de la escuela de Barbiana: Carta a una maestra *(Анна Дьёри)* 345

ХРОНИКА

О базовых учреждениях педагогических исследований — Дискуссия в Педагогической комиссии Венгерской Академии наук *(Дьёрдьне Хуняди)* 351

Наши авторы 360
English summaries 363
Inhalt 363

Ára: 72 Ft
Évi előfizetés: 144 Ft

TÁJÉKOZTATÓ

A szerkesztési irányelvek (Magyar Pedagógia, 1987. 3. sz.) figyelembevételével elkészített tanulmányok kéziratát 2 példányban, normál betűtípussal, 2-es sortávolsággal nagy oldalra gépelve, oldalanként 30 sorban, soronként 60 betűhellyel küldjék a szerkesztőség címére. A számozott táblázatokat és ábrákat külön lapon, címmel ugyancsak 2 példányban kérjük. Tanulmány esetén 25 lap az optimális közlési terjedelem, amelyhez legfeljebb 20 soros magyar nyelvű összefoglalót kérünk 2 példányban.

A tanulmányok lábjegyzeteiben vagy irodalomjegyzékeiben szereplő *bibliográfiai adatoknál* a következőket kérjük feltüntetni:

Könyveknél: a szerző teljes neve, a mű címe, a kiadó, a kiadás helye, ideje és az oldalszám. Külföldi könyveknél az eredeti nyelven megjelent kiadvány adatait kérjük.

Tanulmányoknál: a szerző teljes neve, a tanulmány címe, a folyóirat neve vagy a tanulmánykötet címe, a megjelenés éve, száma és az oldalszám.

A bibliográfiai adatok közlési módjára a következők az irányadók:

a) *Jegyzetek készítése.* A kéziratban folyamatos számozással kell jelölni a hivatkozás helyét, a bibliográfiai adatokat a tanulmány szövege után a hivatkozás sorrendjében kérjük.

b) *A tanulmány szövegében* az egyes *szerzőkre utalás* névvel és számmal történik. Például: Kiss (1983.). Ha egy szerzőnek egy évben több munkája jelent meg, akkor a következő jelölést javasoljuk: Albert (1974), Albert (1974/a). A tanulmány végén a szerzők neve szerint ábécérendben kérjük a bibliográfiai adatokat.

Egy tanulmányon belül egyféle megoldásmódot kérünk.

A könyvismertetések terjedelme 3—6 lap lehet. A könyv pontos adatait (a szerző, a mű címe, a kiadás helye, ideje, a kiadó, a terjedelem) az ismertetés elején kell közölni. Külföldi műveknél eredeti és magyar nyelven is kérjük a címet.

A szerkesztőség kéziratot nem őriz meg és nem küld vissza.

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST